



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA: A OPINIÃO DAS ESTUDANTES
ORIUNDAS DO SISTEMA DE COTAS**

ANA PAULA BARBOSA MEIRA

BRASÍLIA, 2013



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: A
OPINIÃO DAS ESTUDANTES ORIUNDAS DO SISTEMA DE
COTAS**

ANA PAULA BARBOSA MEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestra em Educação – Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação: juventudes, gênero, raça e etnia.

Orientadora Professora Dra. Wivian Weller

BRASÍLIA, 2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Acervo 1007983

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1007983.

Meira, Ana Paula Barbosa.

M514a Ações afirmativas na Universidade de Brasília: a opinião das estudantes oriundas do sistema de cotas / Ana Paula Barbosa Meira. -- 2013 .

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Wivian Weller.

1. Programas de ação afirmativa. 2. Relações raciais. 3. Universidade de Brasília. 4. Integração na educação. 5. Discriminação racial. 6. Racismo. I. Weller, Wivian.

II. Título.

CDU 323. 12

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE DE
BRASILIA: A OPINIÃO DAS ESTUDANTES ORIUNDAS
DO SISTEMA DE COTAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Brasília, _____ de _____ de 2013

ANA PAULA BARBOSA MEIRA

ORIENTADORA (a): Prof^ª. Dr^ª. Wivian Weller

Banca Examinadora

**Prof^ª. Dr^ª. Wivian Weller – Orientadora
Faculdade de Educação – UnB**

**Prof^ª. Dr^ª. Denise Maria Botelho – Membro
Faculdade de Educação – UnB**

**Prof^ª. Dr^ª. Joaze Bernardino – Membro Externo
Departamento de Sociologia - Instituto de Ciências Sociais – UnB**

DEDICATÓRIA

À minha família por tudo! Em especial, aos meus pais Marlene e Lídio, mulher e homem negros, guerreiros, fortaleza minha, pessoas que ante as adversidades da vida me ensinaram que é preciso antes de tudo *ter sangue no olho!*

Aos meus sobrinhos Pedro, Júlia, Lara, Amanda, Lucas, Victor, Tiago, Mariana, Eduarda e Vitória, “pequeninos negrinhos” para os quais sigo trabalhando e acreditando em um mundo melhor, solidário, democrático, equânime, igualitário, justo, sem classes, sem racismo, sexismo e outros “ismos”!

À Professora Wivian Weller pela amizade, companheirismo, dedicação e espera paciente e solidária.

Aos estudantes cotistas frutos de uma longa batalha, ainda longe de ter fim, contra o racismo, a discriminação e todo o tipo de desigualdade social!

AGRADECIMENTOS

Aos Professores da Universidade de Brasília Deborah Silva Santos, Denise Botelho, Eliane Cavalleiro, Erlando Reses, Jaqueline de Jesus, Maria Luiza Angelim, Marly Silveira, Nelson Inocência, Nicolle Pfaff, Renato Hilário, Robson Camara, Sadi Dal Rosso e aos pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – Josenilton Silva, Luciana Jaccoud, Mario Theodoro e Rafael Osório pela dedicação e compromisso social para com os problemas sociais, sobretudo, os raciais, bem como pela amizade compartilhada durante a minha trajetória.

Ao Karim Aziz pelo afeto (acho!) compartilhado.

Aos amigos do Grupo de Estudos em Políticas Públicas em Juventudes, Gênero, Raça-Etnia – GERAJU-FE-UnB – em especial à Ana Jose Marques e Letícia Cerqueira.

Aos amigos do Movimento Negro, em especial os do EnegreSer e da Unegro.

“Vocês me perguntam quem sou eu? Respondo: eu sou, primeiramente, o homem de uma comunidade historicamente situada, eu sou negro e isso é fundamental. Esta é a definição de minha identidade. Eu pertenço, pois, a uma história, é a afirmação a uma fidelidade. Em meu espírito não há lugar para a negação, é também a afirmação de uma solidariedade. Isto significa que me sinto solidário com todos os homens que sofrem, e antes de tudo com aqueles que mais sofreram e que foram frequentemente esquecidos, eu falo dos negros”
(Aimé Césaire in BERNARD, Zilá, 1987, p. 65)

*Quando eu era menino
Pretinho retinto do sol das ruas e d’África,
Minha mãe amolengava criança de branco
Meu pai engraxava sapatos, fazia carregues.
E nós exercíamos os códigos das privações.*
(Ana Meira)

RESUMO

O presente trabalho elegeu como objeto a opinião de sete jovens autodeclaradas negras universitárias oriundas do sistema de cotas sobre as ações afirmativas da Universidade de Brasília. Tendo como mote as políticas de cotas para estudantes negros para o ingresso na educação superior, esta pesquisa debruçou-se na análise das experiências estudantis no âmbito da Universidade, nos porquês da opção pelo sistema de cotas, questões relacionadas ao vestibular, trajetória acadêmica, experiências com professores, amigos, curso escolhido, grupos de estudos, questões de foro racial. Foram utilizadas sete entrevistas individuais, organizadas por campo de saber: Medicina, Enfermagem, Letras Português do Brasil, Serviço Social, Pedagogia, Sociologia e Psicologia.

Palavras-chave: ações afirmativas, sistema de cotas, raça, racismo, discriminação, educação superior, universidade.

RÉSUMÉ

Ce document a choisi comme représentant l'opinion objet de sept jeunes noirs venant du système de quotas universitaires sur l'action positive à l'Université de Brasilia. Avec les politiques de quotas pour les étudiants noirs devise pour l'entrée dans l'enseignement supérieur, la recherche a examiné les expériences d'analyser étudiant à l'université, les tenants de l'option par le système des quotas, les problèmes vestibulaires, la carrière académique, l'expérience avec les enseignants, les amis, les cours choisis, groupes d'étude, raciale forum questions. L'étude a impliqué sept entretiens individuels, organisés par domaine de connaissance: la médecine, les soins infirmiers, les lettres portugaises du Brésil, des services sociaux, de l'éducation, de la sociologie et de la psychologie.

Mots-clés: Action positive, système de quotas, la race, le racisme, la discrimination, l'enseignement supérieur, universitaire.

LISTA DE SIGLAS:

CCN: Centro de Convivência Negra
CEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEU: Casa do Estudante Universitário
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico
ENEGRESER: Coletivo Negro no Distrito Federal e Entorno
FE: Faculdade de Educação
FUNAI: Fundação Nacional do Índio
GERAJU: Grupo de Estudos em Gênero, Raça-etnia e Juventude
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MNU: Movimento Negro Unificado
NPIR: Núcleo de Promoção da Igualdade Racial
PIBIq: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGAS: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PR: Presidência da República
PROUNI: Programa Universidade para Todos
SDH: Secretaria de Direitos Humanos
SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPPIR: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM: Secretaria de Políticas Para Mulheres
TEN: Teatro Experimental do Negro
UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL: Universidade Federal de Alagoas
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP: Universidade de São Paulo
UNB: Universidade de Brasília

UNEB: Universidade Estadual da Bahia

UNEGRO: União de Negros pela Igualdade

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFEM: Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para Mulher

Sumário

1. Capítulo I – Considerações iniciais	13
1.1 – Introdução	13
1.2 – Educação, trabalho e violência: alguns indicadores	15
1.3 – Proposta de pesquisa: universidade, juventude negra, gênero, raça-etnia	17
1.4 – Sobre os termos: estudante negro, estudantes cotistas e estudantes negros-cotistas	21
1.6 – Sobre a organização da pesquisa	21
2. Capítulo II: Racismo e relações raciais no Brasil	23
2.1 – Racismo e relações raciais no Brasil: algumas considerações	23
2.2 – Brasil República: mais do mesmo	33
2.3 – A ditadura militar	35
2.4 – A Nova República: o estabelecimento de alguns vínculos	36
2.5 – Anos 1990	39
2.6 – Anos 2000	41
3. Capítulo III: Formas de resistência negra contra o racismo no Brasil	45
3.1 – Os negros no Brasil colonial	45
3.2 – Pós-abolição e República	48
3.3 – Os negros e a ditadura militar	54
3.4 – O protagonismo negro e a Nova República	56
4. Capítulo IV: <i>Juventudes</i> e Gênero: algumas observações	59
4.1 – <i>Juventudes</i>	59
4.2 – Gênero	60
5. Capítulo V: Educação superior, ações afirmativas e o sistema de cotas da UnB	61
5.1 – Educação Superior: algumas considerações	61
5.2 – Ações Afirmativas	62
5.3 – As Ações Afirmativas no Brasil	64
5.4 – As Ações Afirmativas como política de inclusão na educação superior	67
5.5 – Ações Afirmativas na UnB: o sistema de cotas para estudantes negros	69

6. Capítulo VI: Antecedentes de pesquisa e procedimentos metodológicos adotados	72
6.1 – Antecedentes de pesquisa	72
6.2 – Trabalho de campo	75
6.3 – Descrição dos procedimentos metodológicos adotados	77
6.4 – Critérios para a seleção das entrevistas	79
7. Capítulo VII: A opinião das jovens cotistas sobre as Ações Afirmativas da UnB	80
7.1 – Apresentação sintética da trajetória acadêmica das estudantes cotistas pesquisadas	80
7.2 – Opiniões sobre o sistema de cotas para estudantes negros e trajetória de vida de estudantes cotistas da Universidade de Brasília	81
8. Capítulo VIII: Considerações finais	149
9. Apêndices	158
10. Referências Bibliográficas	169

1. CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Introdução

Os debates em torno das desigualdades sociais, entre as quais as étnico-raciais, oriundos das plataformas de luta dos movimentos sociais bem como de estudos sobre educação, distribuição de renda, pobreza, violência urbana, entre outros, demandam profundos questionamentos acerca dos diferentes modos de desigualdades ainda existentes.

Convivemos em um tempo onde algumas pessoas se conectam com o mundo, amparadas por sistemas tecnológicos avançados, enquanto outras sequer foram alfabetizadas. Nesse cenário, onde diversos recordes de produção de alimentos ganham destaque nos meios de comunicação, a fome, um problema básico, ainda se faz presente entre as mais diversas massas populacionais no planeta, atingindo, sobretudo, as populações não brancas¹ e pobres. Observa-se que mesmo com ações sociais no sentido de reverter tal quadro, grandes disparidades sociais ainda resistem.

A grita dos movimentos sociais denunciando o analfabetismo, da miséria econômica, do elitizado acesso à educação, sobretudo, a de nível superior pública e suas consequência na dinâmica do mercado de trabalho; o racismo como um dos condicionadores do acesso aos benefícios socialmente produzidos, tal como saúde e educação; a alta concentração fundiária que expulsa do campo para as favelas e mocambos urbanos populações inteiras, tornando-as vulneráveis em espaços degradados pela falta de trabalho, educação, exposição à violência; o trabalho escravo ainda parte dos cenários rural e urbano, a tortura dos encarcerados, em sua maioria, pobres e não brancos, enfim, as diversas formas de exclusão social, que ainda afrontam a dignidade humana, nos levam a pensar a condição humana em uma sociedade, no caso em tela a brasileira, tida como democrática.

Uma das faces da desigualdade social é a exclusão racial. No Brasil, as desigualdades raciais possuem lastro histórico. Datam da colonização do continente americano por povos brancos europeus dos séculos XIV ao XX, advento e conformação do sistema capitalista. De acordo com Moura (1983), os primeiros povos não brancos a padecerem com o enalço dos colonizadores europeus em território brasileiro foram os

¹ De acordo com o relatório das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação – FAO – de 2009, observa-se que a fome aumentou consideravelmente. Do contingente populacional que ainda convive com o problema, 642 milhões vivem na Ásia e região do Pacífico, 265 milhões na África Subsaariana, 42 milhões no Oriente Médio e no norte africano e 53 milhões nos países da América Latina e Caribe. Na África Subsaariana, nenhum país conseguirá alcançar os objetivos do milênio até 2015 se os níveis de pobreza atuais não forem radicalmente modificados. (Para maiores informações vide o sítio da *Organization des Nations Unides pour L'alimentation et Agriculture* - <<http://www.fao.org/news/story/fr/item/20568/icode/>> (acesso em 10-06-2010).

indígenas.

Tem-se, no entanto, que o trabalho indígena pouco rendeu a proposta de colonização e exploração vislumbrada. Como consequência da insubmissão indígena à nova ordem de relações sociais, a reação do colonizador foi a pior: galeras inteiras indígenas, oriundas de diferentes etnias foram quase totalmente dizimadas na luta contra a escravização e pela posse da terra – através do desejo colonizador ante a nova ordem econômica e social que se desenhava². Embora não sendo objeto de estudo deste trabalho, faz-se importante destacar que a posse da terra constituiu-se nesse período um dos pilares de sustentação do modelo econômico de produção e justificou-se, ancorada no racismo, a criação de uma das formas mais degradantes e desumanas de exploração humana em todo o continente americano (MOURA, 1983).

Paralelo ao degredo das populações nativas aporta às recém-descobertas terras americanas, o negro³. Foram das terras africanas que vicejaram as pessoas que, ao mesmo modo que os indígenas, lograram a condição de escrava em terras americanas. Tal condição se repetiu em todas as colônias da América - de norte a sul, das colônias inglesas, passando pelas espanholas às portuguesas. Tem-se deste modo que, por quase quatro séculos, a repressão das populações negras e indígenas seguiu a fio, ancorada, como já apontada, por um sistema de produção fundamentado na exploração do trabalho escravo.

Hoje, as consequências desse pragmatismo, associado ao degredo e a falta de atenção por parte do Estado por mais séculos, podem ser observadas no acesso negativo das populações não brancas aos benefícios socialmente produzidos, tais como educação, trabalho, saúde. Com a partilha das riquezas do país idem. Inúmeros ainda são os embates pelo direito ao uso social terra. De norte a sul do Brasil, observamos diversos movimentos sociais e grupos étnico-raciais em guerra contra o latifúndio, distribuídos em quilombos, tribos indígenas, beiras de rio, acampamentos, invasões de prédios públicos. Esse é o pano de fundo. Para a população negra, especificamente, o “acumulado histórico” desse modelo ainda pode ser visto na diminuta presença negra nas universidades, no parlamento, nos postos de trabalho

² A perseguição aos índios no Brasil constituiu-se, sobretudo, como uma história de massacres. Apropriar as terras indígenas em nome da civilização foi e ainda é uma preocupação constante. De acordo com o depoimento do índio Ailton Krenak, no ano de 1989, o Brasil está se construindo em cima de cemitérios indígenas. Dos cemitérios dos *Guaranis*, dos *Yanomami*, dos *Tikuna*, dos *Karajas*, dos *Krenak*, dos *Terenas*, entre outros. No ano de 1500, o Brasil contava com cerca de 5 milhões de índios que se comunicavam através de mais de 340 línguas diferentes. Em 1819 não passavam de 800 mil. Atualmente, o país conta com cerca de 325.652 indígenas. Para maiores informações: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/INDIO1.HTM> (acesso em 5 de junho de 2010).

³ Para este trabalho, utilizaremos negro como grupo que reúne em seu escopo as pessoas de pele preta e parda, tal qual pautado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (OSÓRIO, 2003).

melhor remunerados; sobre representados nos presídios, nos hospitais psiquiátricos, nos altos índices de morte violenta, subempregados, entre outros (JACCOUD e BEGIN, 2002; WAISELFISZ, 2011).

1.2 Educação, trabalho e violência: alguns indicadores

No trabalho em tela, partimos do conceito de educação como instrumento para ampliação das oportunidades de obtenção de trabalho e emprego melhor remunerados e estáveis. Somando-se aos capitais cultural e socioeconômico, o nível educacional ou a quantidade de anos estudados por cada indivíduo contribui para alavancar o seu crescimento social. De acordo com a Teoria do Capital Humano, para além dos fatores herdados ou inatos, cada indivíduo tem a sua renda econômica determinada pela escolaridade e qualificação profissional que, por sua vez, é determinado pela experiência profissional. O grau profissional de cada indivíduo é determinado pelo grau de escolaridade obtido ao longo de sua vida (PAIXÃO, 2003). Neste trabalho, faremos menção aos dados estatísticos obtidos nas duas últimas décadas por diferentes institutos de pesquisa sobre analfabetismo, educação nas modalidades básica, média e superior e violência.

No que diz respeito ao analfabetismo, dados do documento “Síntese dos Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira” de 2010 de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – ressaltam que entre os anos 1999 – 2009, mesmo em declínio, a quantidade de pessoas analfabetas no país ainda é bem grande, perfazendo 14,1 milhões. Quando divididos racialmente, observamos que entre os negros a quantidade de analfabetos é quatro vezes maior entre os negros, 26,7% (13,3% para pretos e 13,4% para os pardos). O percentual de analfabetos entre os brancos é de 5,9%. No que diz respeito ao analfabetismo funcional⁴, a situação também é alarmante, dos 29,5 milhões de pessoas, ou seja, 20,3% da população brasileira nessa condição, 51,1% são negras (25,4% de pardos e 25,7% de pretos), contra 15% de brancos.

No tocante à média educacional, dados da pesquisa acima destacada ressaltam para o ano de 2009 8,4 anos de estudo da população branca contra 6,7 das pessoas negras. Observa-se deste modo que, quando assistidos racialmente, o critério de pertencimento racial ainda é altamente marcante no acesso a educação de base e média no Brasil.

A propósito da educação superior, os dados encontrados não fogem à regra. Antes de

⁴ Pessoas com até quatro anos de estudo ou equivalente a quarta série do ensino fundamental incompleta acima de 15 anos de idade.

conhecermos os dados estatísticos, cabe ressaltar que a década 1999-2009 foi marcada pelo debate das ações afirmativas no Brasil. Na verdade, observa-se nesse período uma ampliação⁵ das discussões sobre as cotas para estudantes negros e políticas de ação afirmativa como um todo. Essas ideias atravessaram universidades, partidos políticos, parlamento, movimento estudantil, entre outros do país. Seja por meio das discussões em torno da criação do Estatuto da Igualdade Racial; seja via debate sobre a sub-representação feminina nos cargos e partidos políticos, seja por intermédio dos resultados de inúmeras pesquisas com recorte racial, que naquele momento analisava os avanços obtidos pela população negra na década centenária da abolição da escravatura. Essa movimentação trouxe a tona o que há décadas já era sabido e denunciado pelo Movimento Negro: o ostracismo social, econômico e político vivenciado pela população negra em todo o país.

Nesse contexto, os resultados estatísticos sobre o acesso da população negra à educação superior mostram, como já ressaltados pela pesquisa do IBGE, melhoria no acesso à educação superior de forma geral. No entanto, apesar da ressaltada melhora, o acesso da população negra a essa modalidade de ensino ainda encontra-se bem aquém daquela assistida pela população branca. Em 1999, 33,4 % dos jovens brancos de 18 a 24 anos faziam curso superior, contra 15,5% negros (sendo 7,5% classificados como pretos e 8% como pardos). Dez anos depois, encontramos as mesmas populações organizadas da seguinte forma: 62,6% de jovens brancos contra 60% de negros (sendo 28,2% pretos e 31,8% pardos). Nessa mesma década, após todo o debate e conformação de políticas públicas para populações em situação de vulnerabilidade, o índice de homicídios entre os jovens negros na mesma faixa etária duplicou (WAISELFISZ, 2011).

Ainda em relação à exposição à violência, sobretudo, àquela praticada nas áreas urbanas, a população negra, especialmente os jovens, aparece como as vítimas preferenciais desse tipo de ocorrência. Dentre os tipos de violência que mais atingem os negros, encontramos o homicídio. Entre os jovens homens localizados na faixa de 12 a 21 anos de idade (é nesta faixa que se encontra o maior número de homicídios do país), estudos de Waiselfisz (2011) intitulado “Mapa da Violência 2011 – Os Jovens do Brasil”, realizado pelo Instituto Sangari em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPPIR –, confirmam que o número de homicídios entre a população negra jovem é maior aquele assistido entre os brancos nas mesmas condições (WAISELFISZ, 2011).

⁵ Trata-se, na verdade, da ampliação do debate iniciado nas décadas de 1960 e 1970, fortemente discutidos pelo Movimento Negro, tal como o Movimento Negro Unificado a partir da segunda metade da década de 1970. Esse assunto será mais bem desdobrado no capítulo sobre racismo, relações raciais e formas de resistência negra no Brasil.

Em 2002, para cada grupo de 100 mil negros, 30 morreram assassinados. Esse número elevou-se para 33,6 em 2008. Ao contrário do assistido pela população negra, observamos a queda nos indicadores de homicídio da população branca. Em 2002, encontramos 20,6 mortos brancos para cada 100 mil, essas mortes caem para 15,9 no ano de 2008.

Restam-nos algumas perguntas: o que ainda diferenciam negros e brancos no acesso aos benefícios e bens materiais, simbólicos e culturais no Brasil, passados mais de cento e vinte anos da abolição da escravidão? Como enfrentar o racismo e suas diversas formas de manifestação enquanto base de promoção e reprodução de desigualdades sociais?

No âmbito da educação, dentre as ações de combate às desigualdades encontramos as cotas para estudantes negros no ensino superior público sendo implementadas por diversas instituições brasileiras⁶. Outro exemplo de ação positiva, voltada ao enfrentamento do racismo e da discriminação contra as populações negra e indígena, foi a inclusão dos artigos 26, 26-A e 79 B por intermédio das Leis Federais 10.639-03 e 11.645-08 no escopo da Lei 9.394/96 – ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. A partir de tais proposições, ficou estabelecida a inclusão de conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e à indígena ao longo de todo currículo escolar, em especial, nas disciplinas literatura, história e educação artística, nas escolas públicas e privadas brasileiras⁷ (CASTRO e ABRAMOVAY, 2006).

Em relação à adesão às ações afirmativas por parte das instituições de educação superior pública, a Universidade de Brasília coloca-se a frente desse processo, sendo a primeira universidade federal do país a aprovar o sistema de cotas para estudantes negros e indígenas na sua segunda seleção vestibular em 2004⁸.

Tais medidas encontram consonância com inúmeros acordos internacionais assumidos pelo Brasil para a criação de mecanismos de combate ao racismo e à discriminação racial ao longo dos séculos XX e XXI. É na esteira desses acontecimentos que se apresenta o debate sobre as cotas raciais como política de ação afirmativa, voltadas à reversão do racismo enquanto afronta violenta e perversa aos direitos humanos e a construção da democracia.

⁶ Assunto a ser tratado de forma mais específica no Item 3.3 - As Ações Afirmativas como Políticas para a Educação Superior - do Capítulo III sobre ações afirmativas deste relatório de pesquisa.

⁷ Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE – por meio das Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... (acesso em 20 de janeiro de 2012).

⁸ O sistema de cotas da Universidade de Brasília será mais bem contextualizado no capítulo sobre ações afirmativas.

1.3 Proposta de pesquisa: universidade, juventude negra, gênero, raça-etnia

A presente dissertação está inserida na linha de pesquisa “Políticas Públicas de Educação: juventudes, gênero, raça-etnia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília”, localizado no projeto “Vivências Acadêmicas e Projetos de Futuro de Jovens-mulheres que ingressaram pelo Sistema de Cotas na UnB” (Edital MTC-CNPq nº 057-2008), sob a responsabilidade do grupo de pesquisa GERAJU⁹ e coordenado pela professora Wivian Weller entre os anos de 2006 a 2010.

Nesta oportunidade, procuramos analisar as opiniões de estudantes cotistas da Universidade de Brasília sobre as ações afirmativas enquanto política voltada à inclusão de pessoas negras na educação superior. Ancorados por diversos estudos sobre educação superior no Brasil¹⁰, observamos que a adoção das ações afirmativas tem causado discussões das mais diversas, emplacando frentes de trabalho e posicionamentos ideológicos favoráveis e contrários a sua adoção. Tais debates acabam por perfazer temas como racismo, exclusão racial, exclusão social, democracia racial, políticas públicas¹¹, educação, juventude negra, entre outros. É na esteira desse debate que segue o presente relatório de pesquisa. O trabalho contou com sete entrevistas de estudantes do sexo feminino, das áreas de ciências exatas, humanas e biológicas¹² escolhidas em um *rol* de noventa, realizadas nos dois projetos acima relacionados.

No que diz respeito à opção por analisar a opinião de jovens cotistas negras, esta se

⁹ GERAJU: Grupo Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude – GERAJU – foi criado em 2005 e reúne pesquisadores e estudantes que desenvolvem pesquisas empíricas e estudos comparativos sobre a relação entre juventude e escola, juventude e educação não formal, juventude e trabalho, sociabilidades juvenis e suas distintas formas de expressão diante de problemas como discriminação étnico-racial e de gênero, segregação socioespacial e violência, entre outros. Outro eixo comum está representado pelos estudos sobre relações de gênero e étnico-raciais nos espaços de educação formal e não formal, assim como pesquisas sobre gestão e avaliação de políticas públicas (ações afirmativas). O grupo de pesquisa está vinculado à linha de pesquisa em "Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude" do Programa de Pós-Graduação em Educação (área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação). Seus integrantes participam da formação de pesquisadores nos programas de doutorado, mestrado, especialização e graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; oferecem cursos de especialização e/ou capacitação para professores do Ensino Básico sobre Educação, relações de gênero, étnico-raciais e geracionais; prestam consultorias para organismos governamentais e não governamentais no Brasil e no exterior. Eixos de Pesquisa: Juventude, educação e políticas públicas; Educação, relações de gênero, étnico-raciais e políticas públicas. <<http://www.fe.unb.br/geraju/>>

¹⁰ Egláisa Cunha, 2006; Sales Augusto dos Santos, 2007; Batista, 2007; Maria Auxiliadora de Paula Holanda, 2007; Danielle de Oliveira Valverde, 2008; Érika do Carmo Ferreira, 2009.

¹¹ Souza (2006, p.: 24) citando Lynn (1980) observa que por políticas públicas temos “conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”.

¹² A Universidade de Brasília compreende três campi universitários: Campus Darcy Ribeiro, situado na Asa Norte, Campus Ceilândia, situado na cidade de mesmo nome e Campus Planaltina, localizado também na cidade satélite de mesmo nome. Todos os campi da Universidade de Brasília estão situados no Distrito Federal (Para maiores informações consultar: <www.unb.br>. Consulta realizada em 12 de junho de 2010).

encontra ancorada em uma segunda exclusão sofrida pelo grupo: além de serem negras, ou seja, de sofrerem discriminação racial, o grupo em tela sofre ainda com a exclusão de gênero, sendo que boa parte do grupo “mulher negra” ainda sofre com uma terceira exclusão: a pobreza (BERTÚLIO, 2001; GOMES, 1995; HOLANDA, 2007; SCOTT, 1990; WELLER, 2005, 2007; WELLER E SILVEIRA, 2008).

Em uma sociedade marcada pelo poder patriarcal e racista, a dominação das mulheres negras pode ser observada de diversas formas, estando presente nas relações de gênero, na exploração econômica e simbólica. Da violência do lar ao silêncio imposto pelas diferenças salariais nas mais variadas frentes de trabalho, as mulheres negras seguem localizadas entre as mais pobres, ou seja, na base da pirâmide social no Brasil, tendo as suas condições de educação e trabalho abaixo das condições vivenciadas por homens e mulheres brancos e, de certo modo, de seus parceiros negros. Quando comparadas com os seus pares femininos, as imbricações de sua negritude afloram, ficando, seja no acesso à educação, ao trabalho, aos serviços médicos, entre outros, aquém daquelas. Reafirmamos que a exclusão é gerada nos meandros do econômico, do político e do social, com desdobramentos específicos nos campos da cultura, da educação, da geração de trabalho e renda etc. Para além da condição de “mulher negra” encontra-se a vulnerabilidade imposta a esta categoria no período juvenil (JACCOUD, 2008).

Situadas em um período etário marcado por complexidades, tais como a entrada no mercado de trabalho, a puberdade, indefinição na escolha profissional, descoberta da sexualidade, as jovens negras, encontram-se em sua maior parte expostas à gravidez precoce, a violência sexual, a exploração e a violência doméstica, ao subemprego, entre outras intempéries. No mais, em se tratando da juventude negra, observa-se, para o além do “naturalizado”, que diz respeito à juventude como um todo, maior exposição daquele segmento à violência urbana, através das corporações de extermínio, mira da violência policial, tráfico de drogas. Os jovens negros são os ocupantes quase exclusivos das listas de desempregados, subempregados e desqualificados, analfabetos ou alfabetizados funcionais, repetentes e com defasagem escolar, além disso, fazem parte em grande escala da população carcerária brasileira (JACCOUD e BEGHIN, 2002; WAISELFISZ, 2011).

Historicamente, sobretudo depois da década de 1980, inúmeras lutas contras as desigualdades raciais foram travadas no Brasil e os indicadores negativos para a população negra estão, mesmo que a passos miúdos, sendo modificados. Organizadas por intermédio das lutas travadas pelo Movimento Negro, Movimento de Mulheres, entre outros, as mulheres negras aos poucos saem do anonimato forçado e avançam em busca de condições melhores de

sobrevivência. No entanto, a maior parte das mulheres negras ainda continua vitimadas pela exclusão social, condição esta, na maior parte das vezes, transmitida aos seus descendentes. A educação na vida das mulheres negras aparece deste modo, se não como solução definitiva para o enfrentamento de sua situação de vulnerabilidade, como um dos importantes meios para a superação da pobreza e tentativa de avanço econômico; passo para o reconhecimento de seus direitos humanos mais fundamentais. Conforme citamos acima, o fato de ser negro e/ou mulher pode influenciar de forma negativa no acesso aos benefícios sociais tais como educação e trabalho. Nesse sentido, entendemos que raça¹³ e gênero¹⁴ possuem cargas determinantes quando o assunto é o acesso aos meios de qualificação e produção da sobrevivência material (BELTRÃO e TEIXEIRA, 2005; BERTÚLIO, 2001; CARVALHO e SEGATO, 2002).

Beltrão e Teixeira (2005), em estudo sobre as imbricações de gênero e raça na escolha de curso superior, observam que mulheres e negros acessam esta modalidade educação de forma similar: ambos os grupos optam por cursos de menor prestígio social e fácil ingresso na seleção de vestibular.

Em relação à escolha do curso superior por parte dos estudantes negros, Carvalho e Segato (2002), no estudo intitulado “Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília”, destacam diferenças negativas e o mesmo perfil de exclusão social para contingente negro em quatro universidades federais nas regiões nordeste, centro-oeste, sudeste, a saber: Universidade Federal do Maranhão – UFMA –, Universidade Federal da Bahia – UFBA –, Universidade de Brasília – UnB –, e Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Há de se observar que três das universidades analisadas (UFMA, UFBA e UnB) estão situadas em regiões onde o contingente populacional negro é percentualmente igual ou mesmo superior ao grupo branco por questões regionais e históricas¹⁵.

Outra questão ressaltada pelo estudo diz respeito ao tipo de curso escolhido por

¹³ Entendemos raça enquanto construção social resultante de um conjunto complexo de fatores históricos e sociológicos. Raça não existe senão em perspectiva cultural, o que retira de seu escopo, enquanto categoria utilizada para analisar os agrupamentos humanos, o seu sentido biológico (GUIMARÃES, 2004).

¹⁴ Concebemos por “gênero” o conjunto de características sociais, culturais, políticas, psicológicas, jurídicas e econômicas atribuídas às pessoas de forma diferenciada de acordo com o sexo. As características de gênero são construções socioculturais que variam através da história e se referem aos papéis psicológicos e culturais que a sociedade atribui ao “masculino” e ao “feminino” e deve ser visto como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças percebidas entre os sexos e como um modo básico de significar relações de poder (SCOTT, 1990).

¹⁵ De acordo com as informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD – 2005, para os estados de MA, BA, DF e RJ temos, respectivamente, os percentuais de pessoas negras: 74,3%, 78,8%, 55,1% e 45,5%. (Para maiores informações consultar: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/default.shtm> - Consulta realizada em 12 de junho de 2010).

estudantes negros. Quando consegue “furar” o bloqueio imposto pelas condições desiguais de acesso à educação e chegar ao ensino superior, os negros acessam-no em cursos tidos como de baixo prestígio social, em geral, através das licenciaturas. Nas palavras de Carvalho e Segato (2002):

Contudo, a dimensão mais grave da exclusão reside no fato de que os negros (pretos e pardos) estão praticamente ausentes dos cursos tidos, segundo os parâmetros de hierarquia social atualmente vigente como de “alto prestígio”, como medicina, direito, odontologia, administração e jornalismo; os pardos têm representatividade pouco maior que a dos pretos – ainda que inferior proporcionalmente ao seu contingente – nos cursos tidos como de médio prestígio; e os poucos pretos se concentram nos cursos tidos como de baixo prestígio, como Letras e Artes; porém, em todo o espectro, ainda que, crescendo na proporção do prestígio, os brancos estão sobre-representados (CARVALHO e SEGATO, 2002, p. 8).

1.4 Sobre os termos estudante negro, estudante cotista e estudante negro cotista

Sabemos todos da existência de certo fascismo da língua. Tal fascismo expõe o lugar e a opinião social sobre as coisas. Sabemos também que a língua como construção social e histórica desqualifica as pessoas negras. Nesse sentido, observamos que por se tratar de uma construção com um lastro racista, a palavra negro encontra-se carregada de ideias e significados negativos, pejorativos tais como: escravo, subserviente, submisso, feio, sujo, entre outras. Com as ideias surgidas a partir das percepções e sentidos como “cotas para negros” ou mesmo “estudantes cotistas” incorrem com a mesma desenvoltura.

Na tentativa de inverter esta lógica, ou seja, a lógica racista que atribui ao negro e seus derivados uma imagem negativa, preferimos aqui optar pela utilização, ao longo da pesquisa, do termo “cotista” ou “estudante cotista”, no sentido de afirmá-la. A ideia, portanto, é a de construir uma identidade positiva aos estudantes aprovados pelo sistema de cotas entendendo a cota racial como manifestação social e histórica positiva construída pela população negra. Em nossa opinião, ser estudante cotista é ser fruto de uma história de lutas contra a segregação e discriminação racial. É a tentativa de positivação de um direito recusado através da negação de direitos sociais e culturais diversos a uma população hostilizada secularmente. As cotas são um direito construído socialmente pela população negra, encorajada e assumida como bandeira pelo Movimento Negro há muitas décadas. Todos os estudantes cotistas ou não, aprovados pelo vestibular, são iguais em direitos e desse modo devem ser tratados.

1.5. Sobre a organização da pesquisa

Embora não pretendamos analisar as opiniões estudantis a partir da escolha de curso ou mesmo a partir das possíveis influências da origem social imbricadas na vida das estudantes cotistas na condição de mulheres negras, optamos por “somar” percepções sobre raça, gênero e juventude com o intuito de procurar entender como um grupo duplamente discriminado, ou seja, por ser negro e mulher, observa o próprio acesso a educação superior por intermédio de uma política pública de ação afirmativa.

Na tentativa de entender um pouco do universo das estudantes cotistas, solicitamos a cada uma que nos contasse um pouco da sua trajetória de vida no âmbito de suas relações familiares e escolares. Na sequência seguiram as perguntas: “qual é a opinião sobre o sistema de cotas para estudantes negros da Universidade de Brasília?”; “Quais foram os motivos pelos quais você optou em prestar vestibular através do sistema de cotas para estudantes negros da Universidade de Brasília?”; “Como é a sua relação com a academia como um todo?”; Entre outras perguntas fomentadas pelo calor da entrevista. Eis os caminhos enveredados por esta pesquisa.

O estudo em tela está dividido em sete seções. A primeira é esta introdução. A segunda seção traz uma breve reflexão sobre racismo, relações raciais no Brasil e algumas formas de luta e oposição negra ao racismo e a discriminação racial do período colonial aos dias atuais. Na terceira seção, são tecidas considerações preliminares sobre políticas públicas e ação afirmativa com recorte racial. Na quarta seção, trazemos ponderações sobre a categoria gênero com foco nas mulheres negras. Na quinta seção, nos defrontamos com a descrição do trabalho de campo, procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa e os critérios utilizados para a escolha das jovens entrevistadas. Na sexta e penúltima seção, optamos pela apresentação biográfica das estudantes cotistas e a análise das opiniões delas sobre o sistema de cotas para negros da Universidade de Brasília. Finalmente, na última seção nos detemos às considerações finais de pesquisa.

2. CAPÍTULO II: RACISMO E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL.

2.1. Racismo e relações raciais no Brasil: algumas observações

Entre os séculos XV e XVI o expansionismo comercial marítimo europeu aporta em terras americanas em busca de polos comerciais. A conquista das novas terras calca-se nesse período, sobretudo, na exploração de mão de obra escrava. O continente africano com uma parcela de seu território já conhecido pelos europeus, com destaque os portugueses e os espanhóis, surge como “reservatório humano” para a consolidação de um sistema econômico que a partir daquele momento se desenhava. A escravidão humana em massa surge de forma imperativa nesta fase do desenvolvimento econômico. O resultado dessa equação deu margem à opressão de povos não brancos, entre eles, os negros.

O Brasil possui predicados específicos quando comparado com outros países das Américas, principalmente, no que diz respeito à sua formação econômica, social e política. O país foi, por exemplo, o último das Américas a abolir a escravidão negra e o que traficou maior número de escravos. O país também permaneceu por longo período (quase quatro séculos) submerso no sistema colonial de produção baseado na exploração do trabalho escravo e apropriação violenta de terras (MOURA, 1983).

Ainda no âmbito do período colonial, tem-se que a exploração e a discriminação em massa de seres humanos parecem se aprofundar nesse novo contexto econômico. Esse período é marcado pela consolidação da ideia de dois seres com naturezas e aptidões divergentes: de um lado, os aptos à liberdade, ao mando, ao poder; do outro lado os aptos a desumanização, bestialização e expropriação de suas personalidades, a escravização. Tal pragmatismo afiançou uma espécie de divisão humana culminando na criação de duas categorias distintas no espaço colonial: os inferiores e os superiores. Ou seja, escravizáveis e não escravizáveis.

De acordo com Moura (1983), um dos principais atributos da formação colonial brasileira foi a presença massiva de negros escravizados em todas as frentes de produção, das casas passando pelas lavouras ao comércio. Diferentemente de outros países, onde o trabalho negro era concentrado em setores específicos da economia, não se deixando confundir em termos numéricos com a população branca, no Brasil, a organização escravagista ateou a exploração do trabalho negro em todos os setores de forma massiva, numericamente superior ao grupo branco.

Pode-se aferir que uma das possíveis consequências desse modelo de interação social, onde um contingente populacional expressivo era exposto a condições desumanas de

socialização e desenvolvimento, incutiu no pensamento social brasileiro uma imagem distorcida e equivocada sobre tais pessoas. Essa imagem, de certo modo, continua atravessando os tempos¹⁶.

Ainda em relação ao tipo de socialização proposta às populações negra e indígena no período colonial, observamos o fenômeno do “desenraizamento” do negro a partir da sua remoção arbitrária e violenta das terras africanas. De acordo com Alencastro (2000), os negros eram sequestrados de suas famílias, tribos e comunidades de forma extremamente violenta, carregados como animais selvagens por longas viagens e vendidos em diversos lugares das Américas, entre os quais o Brasil, aos montes. “Transformados” em “coisa”, os negros, nesse novo contexto, tiveram o seu trabalho expropriado, sua personalidade desapreciada, “coisificada”¹⁷:

(...) desembarcado nos postos da América portuguesa, e uma vez submetido à venda, o africano costumava ser surrado ao chegar à fazenda. ‘A primeira hospedagem que (os senhores) lhes fazem (aos escravos), logo que comprados aparecem na sua presença, é mandá-los açoitar rigorosamente, sem mais causa que a vontade própria de o fazer assim, e disso mesmo se jactam (...) como inculcando-lhes, que só eles (os senhores) nasceram para competentemente dominar escravos, e serem eles temidos e respeitados’. Tal é o testemunho do padre e jurista Ribeiro Rocha, morador da Bahia, no seu tratado sobre a escravatura no Brasil, publicado em meados do século XVIII. Cem anos mais tarde, o viajante francês Adolphe d’Assier confirmava a prática de espancar os escravos logo de entrada, para ressocializá-los no contexto da opressão nas fazendas e engenhos do Império (ALENCASTRO, 2000, p.148).

Séculos após a descoberta das terras brasileiras, quando da organização da primeira Constituição do Império, datada de 1824, nos deparamos com a categorização das pessoas brancas, negras e indígenas de forma distinta pelo regimento constitucional. O historiador Rodrigues (1974) no exame dos debates havidos para a construção daquela legislação aponta alguns conteúdos referentes à elaboração do conceito de “cidadão brasileiro” para fins de aprovação de direitos civis da população de então:

A França declara que não se pode deixar de fazer esta diferença entre brasileiros e cidadãos brasileiros. Segundo a qualidade da nossa população, os filhos dos negros, crioulos cativos, são nascidos no território brasileiro, mas não são cidadãos brasileiros. Devemos fazer esta diferença: brasileiro é que nasce no Brasil, e cidadão brasileiro é aquele que tem direitos cívicos. Os índios que vivem nos bosques são brasileiros enquanto não abraçam a nossa civilização. Convém, por consequência, fazer esta diferença por ser heterogênea a nossa população.

¹⁶ A população trazida como escrava para o Brasil foi 11 vezes maior que a levada para os Estados Unidos em todo o período de escravidão (TELLES, 2003).

¹⁷ De acordo com Nascimento e Nascimento (1996) era de interesse dos escravocratas a “desafricanização” do africano escravizado porque a identidade africana representava o vínculo com a sua terra natal, ancestralidade, religião, liberdade e, sobretudo, à soberania sobre a própria vida.

Era a primeira vez que se falava essa linguagem clara e franca, revelando que o Brasil era uma sociedade de classe multirracial. Montezuma, mulato baiano, levantase para responder ao catarinense, deputado do Rio de Janeiro, que falava de índios e crioulos cativos: ‘Cuido que não tratamos aqui senão dos que fazem a sociedade brasileira, falamos aqui dos súditos do Império do Brasil, únicos que gozam dos cômodos da nossa sociedade, e sofrem seus incômodos, que têm os direitos e obrigações no pacto social’.

Os índios estão fora da nossa sociedade, continua Montezuma, não são súditos do Império, não o reconhecem, vivem em guerra aberta conosco. Não têm direitos, porque não reconhecem deveres. Não devem ser desprezados, antes devem ser facilitados os meios de os chamar à civilização, e o fato de nascerem conosco no mesmo território nos impõe esse dever. **Quanto aos crioulos cativos, Deus queira que quanto antes purifiquemos de uma tão negra mancha às nossas instituições políticas (...) [sic] no exercício dos direitos na sociedade, são considerados coisas ou propriedade de alguém; como tais as leis os tratam e, sendo assim, como chamá-los de cidadãos brasileiros? Os escravos não passam de habitantes do Brasil** (RODRIGUES, 1974, P. 123 – grifos nossos).

Ainda no que diz respeito às leis, encontramos na legislação educacional colonial o decreto 1.331 que instituía a Reforma Couto Ferraz de 17 de fevereiro de 1854. A Reforma Couto Ferraz declarou a obrigatoriedade da escola primária para crianças a partir de sete anos de idade, a gratuidade do nível primário de educação, proibia a frequência de crianças com doenças consideradas contagiosas bem como as em situação de escravidão das fileiras escolares. Vinte e quatro anos depois, em 1878, no entardecer do processo de escravidão, encontramos um único “avanço” político na legislação educacional: decreto 1.031 que estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno e quando da disponibilidade de professores¹⁸ (SISS, 2003).

Tem-se deste modo, o estímulo a uma relação social formalmente hierarquizada e desigual entre negros e brancos por parte, inclusive, do próprio Estado. O resultado dessa equação derivou na marginalização do contingente negro da população brasileira. Pode-se deduzir que tal fenômeno foi como acima observado, produzido por uma peculiaridade da época: a transformação das pessoas negras, seus corpos e personalidades em coisa, mercadoria, objetos da vontade de seus senhores e de um sistema econômico baseado na desigualdade entre as pessoas (TELLES, 2003).

Entendemos que as consequências desse tratamento desigual resultaram no estigma social e preconceito racial contra as pessoas negras mesmo depois de finda a escravidão. Quando somados à falta de iniciativa do Estado brasileiro que durante mais de um século findo o regime escravocrata nada postulou para esta população, encontramos em pleno século XXI indicadores sociais que fazem com que negros e brancos ainda acessem de forma desigual os benefícios sociais coletivamente construídos. Exemplos de acesso diferenciado

¹⁸ Tais escolas organizavam-se para a oferta de “técnicas rudimentares de leitura, escrita e de ofícios que beneficiariam financeiramente os senhores por meio dos escravos de ‘aluguel’ e de ganho” (GARCIA, 2007).

podem ser observados nos indicadores de educação, trabalho e renda passados mais de 120 anos da abolição da escravatura (JACCOUD, 2009).

Pode-se deste modo, aferir que do fenômeno de “valorização negativa” das pessoas negras deu-se a composição de uma imagem inferiorizada destas. Ou seja, a decomposição do positivo, humano, em negativo, não humano. Os sinais dessa construção encontram-se não somente nas ações de preconceito e discriminação direta¹⁹, mostram-se, sobretudo, no não dito, no indireto, podendo ser lido, como já ressaltado por este trabalho, nas diferenças de alcance aos benefícios socialmente produzidos. Serve-nos como exemplo, a pequena representatividade discente e docente negra na educação superior (JACCOUD, 2009).

Outrossim, tem-se que o debate sobre as condições vivenciadas pela população negra ao longo da história brasileira fez e ainda faz parte da pauta dos movimentos sociais democráticos, sobretudo, as relativas às desigualdades educacionais e de renda. Alguns estudiosos, políticos, intelectuais de distintos matizes ideológicos, analisaram a questão do negro brasileiro, a escravidão negra suas imbricações antes mesmo da consumação do sistema escravocrata. Sabe-se, no entanto, que independente das advertências, a elite brasileira em todas as épocas decidiu-se por posições que acabaram por impactar negativamente a trajetória histórica da população negra. Ainda assim, e como já ressaltado, tem-se que mesmo em condições desumanizadas, adversas, o protesto negro se fez presente. Mesmo coagidos, os negros lutaram e se fizeram resistentes em diversas frentes, organizados ou não dos primeiros períodos do Brasil colônia aos dias atuais (SANTOS, 1979)²⁰.

Fruto da pressão social negra, observamos no período pré-abolição algumas ações sinalizações abolicionistas. Encontramos neste período, a Lei dos Sexagenários que mesmo inócua, afirmava livre todo o escravo que completasse 65 anos a partir de 1885. Em 1850, encontramos a Lei Eusébio de Queiroz²¹ que por força da pressão inglesa²², ávida pelo

¹⁹ Ainda hoje é possível ouvir piadas e indelicadezas nos discursos cotidianos onde a depreciação dos negros se faz presente: ‘só trabalham obrigados’, ‘não tem responsabilidade, são uns fanfarrões’, ‘são pervertidos sexuais’, ‘só dão para o futebol e samba’, ‘quando não fazem na entrada, fazem na saída, entre outras formas de tratamento.

²⁰ Lei 3.355 de 13 de maio de 1888. De acordo com Santos (1979), os negros não foram citados na Lei Áurea. O que se aboliu foi a escravidão. Ou seja, trata-se da troca de um regime econômico por outro e não do reconhecimento da escravidão enquanto um crime contra a população negra. A data também é chamada de o dia da “Mãe Preta” em referência à Princesa Izabel, responsável pela lei. O culto à data ou ao dia da Mãe Preta, visto como símbolo da passividade do negro passou a ser execrado. O dia 13 de Maio, dia oficial de abolição da escravatura, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do Movimento Negro, sobretudo, do Movimento Negro Unificado passou a ser 20 de Novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra.

²¹ A Lei Eusébio de Queiroz foi fortemente influenciada por recomendações inglesas datadas de 1807 que julgava como pirataria o tráfico de escravos.

desenvolvimento de um novo cenário econômico, exigiu a extinção do tráfico negreiro nas colônias portuguesas, entre elas o Brasil. Em 1870, surge a Lei do Ventre Livre que declarou livre os filhos de escravos nascidos no país a partir daquela data²³.

Uma advertência se faz presente: a extinção do regime de escravidão²⁴, bem como as leis que a sucederam, em nenhum momento ponderou estruturas de reparação social para as pessoas escravizadas e aos seus descendentes. Nesses termos, tem-se que o fim da escravidão no Brasil eliminou apenas um dos quesitos de classificação das pessoas negras como sendo pessoas de segunda categoria. Os demais quesitos continuam a acompanhá-la, aprisionando-a, marginalizando-a, dedicando-lhe o racismo, a pobreza, o estigma, independente de sua classe social, credo religioso ou ideologia política:

Na corte foram três dias de festa, batuques, bebedeiras, mafuás, foguetórios, oferendas a *Obaluaê*²⁵ e *Oxossi*²⁶. Quando a vida voltou ao seu leito, os negros descobriram que não tinham nada, só a liberdade. Não tinham terra, não tinham profissão, não tinham a ajuda do governo. Os da roça foram para a cidade; os da cidade foram morar nas favelas e cortiços (SANTOS, 1979, p.120).

Deste modo, notamos a aversão lograda a população negra quando da abolição da escravatura. Alforriados sim, cidadãos não. De acordo com Pereira (2005), os setores hegemônicos das classes dominantes brasileiras desprezaram absolutamente o gigantesco drama social vivenciado pela população negra e, ao invés de implementarem, na sequência do processo de abolição, políticas públicas favoráveis a esta parcela, fomentaram a imigração

²² O século XIX marca o início de uma série de transformações tecnológicas no que diz respeito à produção industrial, o que culminou na chamada Revolução Industrial. Além de novas formas de produção e quantidade de insumos produzidos. Estava criado um grande mercado de novas e numerosas mercadorias. A partir do aumento da quantidade de mercadorias, deu-se também a necessidade de expansão dos mercados consumidores. E como fomentar o consumo em um mundo alastrado pela escravidão? Era preciso criar mercados consumidores do excedente produzido. Deste modo, nasce a necessidade de se por fim a escravidão. A Inglaterra aparece nesse cenário como a grande impulsionadora do fim da escravidão negra, pactuando com Portugal o fim do regime nas colônias portuguesas. O tráfico negreiro e a escravidão eram empecilhos à concretização dos interesses econômicos ingleses. No início do século XIX, a Inglaterra havia extinguido o tráfico de escravos em suas colônias e, em 1833 aboliu a escravidão em todos os seus territórios. O Brasil à época era o maior importador mundial de africanos, tornando-se, deste modo, alvo número um da pressão inglesa. Tem-se deste modo, a *débâcle* do regime escravista no Brasil (VALENTE, 2002).

²³ Inúmeros foram os pedidos de indenização por parte dos donos de escravos a partir da Lei do Ventre Livre. Muitos senhores acharam-se prejudicados com a perda de seus escravos (afinal de contas, filho de escravo, escravo era) que solicitaram indenização do governo aos seus prejuízos (SANTOS, 1979).

²⁴ Quando a Lei Áurea foi promulgada, o Brasil contava com 6% em situação de escravidão. No transcorrer de todo o século XVIII, Portugal se viu pressionado pela Inglaterra a extinguir o tráfico negreiro em todas as suas colônias. Em 1825, pressionado pelo tratado de Viena, Portugal aboliu o tráfico negreiro em suas colônias acima da linha do Equador. Em 1831, a Regência Trina declarou livre todos os escravos declarados aportados no Brasil a partir daquela data (SANTOS, 1979). O problema era os escravos adquiridos através de contrabando. Outro problema enfrentado pela população negra eram os filhos de escravos assim também considerados até o advento da Lei do Ventre Livre.

²⁵ *Obaluaê* – Deus da varíola, curador de doenças. Rei da saúde na mitologia africana.

²⁶ *Oxossi* – Deus da caça, protetor das florestas e dos animais.

européia, tentando deste modo, substituí-la.

Assim, encontramos ao final do século XIX e início do século XX, o fortalecimento da imigração dos povos de origem europeia com vistas às atividades agrícolas e industriais emergentes²⁷. Essa foi a justificativa dada para a consolidação da política de imigração à época. Vale lembrar que o processo de abolição emancipou somente 5% da população negra nacional. O restante já havia sido alvo de alguma política abolicionista como, por exemplo, as Leis do Ventre Livre de 1870 e dos Sexagenários de 1885. Ou seja, havia, sim, mão de obra disponível e mais, com a experiência de mais de 300 anos de trabalho no campo e na cidade. Deste modo, observamos a chegada de milhares de europeus ao Brasil nessa época. Pereira (2005, p. 26) citando Constantino Ianni, autor do livro *“homens sem paz – os bastidores da imigração italiana”*, diz que “Para o negro, sobravam os mais desqualificados trabalhos, os empregos domésticos, a dependência social e a marginalidade”.

De acordo com Pereira (2005), cerca de três milhões de europeus aportaram ao Brasil em trinta anos, mesma quantidade de escravos achegados ao país em 300 anos. Em 1900, a população brasileira era formada por 52% de pessoas brancas²⁸. Outro fator importante a considerar, a relação de Portugal com a colônia brasileira, tida como de exploração, impediu o desembarque de pessoas brancas, principalmente de mulheres, o que serviu de freio ao nascimento de pessoas brancas no período da escravidão (TELLES, 2003).

Dando continuidade ao fomento da exclusão racial, temos na legislação nacional a proibição de algumas manifestações culturais negras nos primeiros anos pós-abolição. Observamos, por exemplo, em 1890, a tipificação pelo Código Penal Brasileiro das práticas da capoeira, do batuque, entre outras manifestações negras, como crime. Além do revelado, o mesmo código anotou a imputabilidade penal para os nove anos de idade, atingindo, por conseguinte, parte considerável da população negra, relegada, em sua ampla maioria, ao abandono social. É também no ano de 1890 que no desejo de aumentar o contingente populacional branco brasileiro, o primeiro presidente republicano do país divulga na Europa a predisposição brasileira em receber as pessoas vindas daquele continente (ALBUQUERQUE

²⁷ Segundo Hasenbalg (1979), entre os anos de 1888 e 1930, 3.762.000 estrangeiros desembarcaram no Brasil. Para o autor, a imigração europeia não afetou somente os 300 mil escravos libertos em 1888, mas também o grupo de mulatos e negros de algum modo já libertos quando do advento abolicionista.

²⁸ O percentual significa de acordo com Telles (2003) uma estimativa baseada nos números de entrada de imigrantes brancos no país em função da retirada do quesito “cor” do censo à época.

e FILHO, 2006)²⁹.

Dessa forma, os negros prosseguiram depois de findo o regime de escravidão, sendo considerados como pessoas de segunda categoria. Temia-se a difusão da sua cultura, bem como de seus membros. Nesse sentido, ficou entendida a necessidade de se promover uma política de branqueamento populacional. Custódio e Lima (2007), afirmam:

(...) esse novo modelo econômico que se implantava no país continuou tão perverso em exclusões e desigualdades quanto o anterior e em nada alterando a situação de milhares de crianças e adolescentes negros, que desamparados, muitos órfãos, e outros vivendo com suas famílias em condições extremamente difíceis para sobrevivência, foram sugados como mão-de-obra barata pelas fábricas. A troca do sistema de servidão para o trabalho assalariado e livre pouco mudaria a situação vivida por muitas crianças e adolescentes negros. Ao contrário, serviria para legitimar mais uma vez o trabalho como única alternativa de dignidade humana que as populações negras poderiam ter depois de séculos de escravidão (CUSTÓDIO e LIMA, 2007, p.18).

No período seguinte, sobretudo a partir de 1900, temos no Brasil o reforço ao discurso racista já conhecido na Europa, principalmente, das ciências, do campo da biologia³⁰. O entendimento humano a partir da biologia provocou a criação de uma espécie de taxonomia racista, onde os grupos populacionais passaram a ser qualificados de acordo com as suas características fenotípicas. Inúmeras foram as correntes de pensamento formuladas a partir desses estudos. Entre elas encontramos o arianismo, o darwinismo e o evolucionismo social (TELLES, 2003).

Desse modo, e dada às especificidades do modelo de colonização imposta e aliadas aos crescentes estudos tidos como científicos,³¹ temos a formatação de uma frente ideológica baseada em características fenotípicas. Quesitos como o formato do nariz, do crânio, da face, da boca e da cor passaram a reforçar, do ponto de vista ideológico, a prática do racismo no

²⁹ Ainda de acordo com Albuquerque e Filho (2006), a polícia foi chamada a “contribuir” com a repressão aos imigrantes não desejados pela política de branqueamento, tais como orientais e negros. Na chamada província de São Paulo à época, as ações políticas aconteciam nos mesmos moldes desde 1850. Em 1871, foi fundada nesse estado a Associação Auxiliadora de Colonização e Imigração com a finalidade de custear a vinda ao Brasil de imigrantes europeus.

³⁰ Como todo conceito histórico, o termo raça sofreu uma série de formulações, observando-se desse modo, interpretação diversa através dos tempos. Nesse sentido, faz-se necessária certa cautela a fim de se perceber como o termo e seu significado foram constituídos e estão sendo empregados ao longo dos tempos. No Brasil, as discussões em torno desse conceito apresentam-se como central, tendo em vista as desigualdades raciais assistidas pelos diferentes povos que constituem a população brasileira nos períodos pré e pós-abolição da escravatura.

³¹ “A palavra eugenia deriva do grego eu (bom) e gênesis (criação). Pretensa ciência fundamentada nas de Francis Gatton, conhecido pela descoberta das impressões digitais. Gatton defendia a necessidade de o Estado formular um plano com o objetivo de selecionar jovens mais aptos a procriarem os ‘mais capazes’. Propunha a escolha de uma boa raça (a mais pura) ou de bom nascimento, chegando ao extremo de defender a esterilização de doentes, criminosos, judeus e ciganos. A eugenia incentivou experiências desse tipo no Terceiro Reich, que se propôs elaborar um plano de purificação racial, marca do holocausto judeu” (CARNEIRO, 1999, p. 22 - grifos nossos).

Brasil. Essa é a origem do que podemos denominar “racismo de marca” (TELLES, 2003). Como resultante desse processo, observamos o degredo e o estigma social que ainda hoje impedem a população negra do gozo de um convívio social saudável, bem como o acúmulo de capital:

O estudo sobre raça no Brasil iniciou-se no final do século XIX, enquanto se dava o processo de abolição da escravatura e havia por isso uma preocupação crescente com o efeito da raça no desenvolvimento futuro do Brasil. Este estudo teve início nas ciências biológica e criminal, especialmente no emergente campo da eugenia, que se referia a utilidade social do aproveitamento do conhecimento sobre hereditariedade para fins de procriação. A eugenia incluía noções científicas sobre raça que na época considerava os negros inferiores e os mulatos degenerados (TELLES, 2003, p. 43).

Uma das decorrências dessa linha de pensamento é a proposta de branqueamento populacional calcada, sobretudo, no “melhoramento” do seu perfil genético. Duas linhas de pesquisa eugenista dominaram as Américas nos séculos XIX e XX: a Mendeliana adotada, sobretudo, por cientistas norte-americanos e a neolamarkiana de origem europeia, tese admitida pela maior parte dos cientistas brasileiros à época. A primeira pautou-se pela linha que “Seguia estritamente a herança genética e suas implicações raciais” (TELLES, 2003, p. 45). A segunda linha chegou à conclusão de “que as deficiências genéticas poderiam ser excedidas em uma única geração” (TELLES, 2003, p. 45). Tem-se, desse modo, a partir da argumentação neolamarkiana, uma das justificativas ao incentivo dado pelo governo à imigração europeia no Brasil. Entendia-se, dessa forma, que era preciso “refazer” as bases genéticas da população brasileira composta naquele momento por um significativo contingente de pessoas escuras.

Por sua vez, a linha neolamarkiana adotou duas frentes de trabalho: a primeira pautou-se pelo reforço aos estoques populacionais brancos através da promoção massiva da imigração europeia. Esse grupo condenou a miscigenação entre brancos e negros afirmando que o Brasil se embranqueceria com o tempo, de forma lenta, na medida em que a população negra fosse se extinguindo. A proposta chegou a ser posta em prática à medida que a migração branca era incentivada e a negra proibida. O segundo grupo pautou-se pela imigração com vistas à miscigenação de brancos e negros, com vistas ao nascimento de pessoas mestiças que por sua vez casariam com pessoas brancas ou mesmo mestiças, o que daria cabo do contingente negro ao longo dos anos (AZEVEDO, 2004). Transitaram no

primeiro grupo o conde Arthur de Gobineau (1816 – 1882)³², Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906)³³ e o deputado alagoano Tavares Bastos (1839 – 1875) (TELLES, 2003).

Ancorados nas premissas da eugenia, as personalidades acima citadas defenderam a tese de que a miscigenação no Brasil poderia levar o país a criar uma massa degenerada o que poderia incorrer no seu subdesenvolvimento social, político e econômico. Ou seja, para a sobrevivência da nação, era preciso acrescentar ao Brasil grandes contingentes de pessoas brancas, possibilitar-lhes condições de sobrevivência material para que se reproduzissem, bem como combater a sua miscigenação com os grupos não brancos. O segundo grupo entendeu que a “saída” para o país situava-se na miscigenação das pessoas brancas com as negras até o completo desaparecimento dos aspectos biológicos negros através do cruzamento sucessivo entre os dois grupos. Compõe este grupo: Silvio Romero (1851-1914) e João Batista Lacerda (1846-1915) (CARNEIRO, 1999).

Gobineau, entre outras percepções de caráter eugenista, defendeu o arianismo como doutrina que justificava as desigualdades entre os homens, criou ainda um leque de diferenças entre as raças semita e ariana, onde a população semita era considerada física, moral e culturalmente inferior a ariana. Os arianos foram classificados como “puros”. Tendo habitado o Brasil entre os anos de 1869 e 1870 e em função de sua amizade com o imperador brasileiro, Gobineau pode discutir as suas ideias sobre imigração, miscigenação e sobre a própria abolição da escravatura com o representante máximo do país à época. Uma das observações feitas pelo cientista foi a previsão de que a população brasileira seria extinta em duzentos anos, caso a miscigenação entre negros e brancos fosse levada a cabo (TELLES, 2003).

No segundo grupo nos deparamos com o crítico literário Silvio Romero. Romero pregou que os povos negros eram inferiores aos brancos. No entanto, afiançou que a mistura de brancos e negros poderia resolver o problema racial brasileiro em longo prazo. O país se embranqueceria continuamente a partir do incentivo à imigração europeia. Desse modo, a

³² Arthur de Gobineau publicou em 1856 o livro intitulado *L'Essai sur l'Inégalité des Races Humaines* (Ensaio sobre as desigualdades entre as Raças Humanas – tradução nossa) e residiu no Rio de Janeiro entre os anos 1869 e 1870. À época afirmou que no Brasil a miscigenação havia afetado todos os brasileiros, tornando-os feios, indolentes, preguiçosos e inférteis. Teve suas ideias defendidas e divulgadas por Huston Chamberlain (1855–1927) um dos maiores teóricos do pensamento racista do século XX e defensor da superioridade germânica (CARNEIRO, 1999; TELLES, 2003).

³³ Raimundo Nina Rodrigues foi professor da Escola de Medicina da Bahia e também autor do primeiro estudo etnográfico do Brasil seria predominantemente negro, sobretudo, a região norte. No mesmo estudo, afirmou que os africanos eram povos inferiores. Afirmou à época, que os negros eram biológica e psicologicamente inferiores aos brancos e que o cruzamento dos dois grupos poderia resultar na geração de pessoas degeneradas. Daí suas preocupações com as políticas de imigração e a miscigenação dos povos negros com povos brancos. Advogou leis criminais separadas para brancos e negros (TELLES, 2003). Dá nome ao Instituto de Medicina Legal da Bahia atualmente.

população negra seria “diluída” com o passar do tempo, através dos contínuos cruzamentos com a população branca. Seria a formação de uma, por ele mesmo denominada, sub-raça resultante da união dos povos brancos com as demais raças negra e indígena, estando essas últimas, desse modo, sujeitas ao desaparecimento ao longo das sucessivas e contínuas miscigenações (TELLES, 2003).

Bebendo da mesma fonte, encontramos o pensamento do cientista João Batista Lacerda em 1912³⁴. Lacerda estudou o fluxo migratório brasileiro e previu que, caso fosse dado prosseguimento à política de imigração branca, o Brasil teria no ano de 2012 uma população composta por cerca de 80% de pessoas brancas, 3% de mestiços, 17% de índios e 0% de negros. Sabemos que o posicionamento desses estudiosos influenciou sobremaneira teorias racistas por todo o século XX dentro e fora do Brasil (TELLES, 2003).

As duas correntes ideológicas racistas que assolaram o Brasil, em resumo, basearam-se nas seguintes premissas: a primeira, como já observado por este trabalho, reconhecia o branqueamento da população através do reforço em modo contínuo dos estoques populacionais europeus no Brasil. Esse segmento abominava a mistura racial por considerar que da união de pessoas brancas com negras nasceriam indivíduos degenerados, física, intelectual e moralmente. A segunda corrente enxergou na miscigenação racial a saída para o clareamento da população, embora classificasse os negros como pessoas inferiores. A consolidação desta corrente parece acontecer por volta da década de 1930. Neste período a imigração europeia no Brasil sofre pequeno declínio. Temos desse modo, terreno fértil para aquela que mais tarde ficou conhecida como ideologia da mestiçagem³⁵ – ou mito da

³⁴ Menos de duas décadas depois, em 1929 aconteceu a Primeira Conferência Eugênica Brasileira, onde foi discutido se a mescla de pessoas brancas com pessoas negras poderia ou não resultar em pessoas degeneradas. Nessa Conferência, foi debatida a restrição à imigração japonesa e a de afro-americanos para o país. Na sequência, observamos a Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945) que, entre outros, foi responsável pelo maior genocídio étnico da história: a morte de mais de um milhão de judeus e outras populações consideradas não “puras”, sobretudo, na Alemanha (TELLES, 2003).

³⁵ Não temos por finalidade desconsiderar o fenômeno da mestiçagem entre brancos e negros no Brasil. Nos primeiros tempos da colônia, tal fenômeno amplamente desmotivado em função da condição de escravo enfrentada por uma das partes. A “união” entre negros e brancos parece ter acontecido de forma violenta, desumanizada, sobretudo, nos casos em que os parceiros eram do sexo masculino e branco. O que procuramos evidenciar é que a mestiçagem não aconteceu de forma massiva, o que evidencia a existência de relacionamentos por nós denominados de “monocolor”, ou seja, de branco com branco e negro com negro. A resultante dessa previsão pode ser traduzida pelo “pessimismo” observado em relação à sobrevivência futura da população negra. Temos como exemplo de “previsão” realizada pelo cientista João Batista Lacerda em 1912 que, como já observado por este trabalho, previu que em 2012 a população brasileira seria composta da seguinte maneira: 80% de pessoas brancas, 3% de mestiços, 17% de índios e 0 % de negros. Em suma, não queremos aqui negar a existência da mestiçagem, apenas não a consideramos como um fator único na formação da população brasileira (TELLES, 2003).

democracia racial³⁶, pensamento fortemente considerado no país até os dias de hoje.

2.2. Brasil República

As primeiras décadas pós-abolição da escravatura no Brasil, quando visto a partir das percepções dos agora “libertos”, em nada foi modificado. A abolição da escravatura no país, que por um lado acabara por cancelar a diferença entre brancos e não brancos por força da lei, na prática, terminou por trocar um tipo de desigualdade por outro, uma vez que a situação social e econômica dos negros continuou a mesma para a grande parte deste contingente.

Ao contrário do que se poderia esperar, a sonhada liberdade republicana nada mais significou que abandono, ostracismo, insegurança econômica para a maior parte da população negra. Grande era a quantidade de pessoas negras totalmente desocupadas, desempregadas, em situação total de mendicância, no lumpesinato completo. Libertos da escravidão da Casa Grande, os negros, nas primeiras décadas pós-abolição e de regime republicano, travaram grande luta contra a “nova condição social”, travaram disputa, entre outros, contra o escasseamento dos postos de trabalho, agora ocupados por imigrantes europeus, contra o estigma derivado dos tempos de outrora da mesma forma que contra os valores instituídos pelo sistema capitalista em sua nova forma de expressão. Ao contrário do expresso pelo termo “liberdade”, os negros nesta nova quadra passaram a se defrontar com novos tipos de exploração de seus corpos e personalidades (SCHMIDT, 2007).

De acordo com Schmidt (2007), não houve reforma agrária ou mesmo indenização de qualquer espécie voltada para a população negra recém liberta. Para o autor, o governo nem sequer se preocupou em construir escolas, ou mesmo em pensar políticas de trabalho para a inserção da grande quantidade de negros disponíveis no mercado à época. Sobre o papel destinado aos negros, sobretudo, nas primeiras décadas de República, Souza (2006) destaca:

A maioria dos negros e mestiços foi mantida nos segmentos mais desfavorecidos da população, não só pela precariedade das oportunidades oferecidas para a sua educação e aprimoramento profissional, como também pela preferência por pessoas de pele mais clara para ocupar os melhores cargos no mercado de trabalho (Souza 2006, pgs. 142 e 143).

Na década de 1950, anos depois da Segunda Guerra mundial (1939-1945), a democracia racial brasileira é ressaltada como exemplo de experiência positiva de convívio

³⁶ De acordo com Jaccoud (2008, p. 55) “o termo ‘democracia racial’ emergiu na década de 1940 em artigos escritos por Roger Bastide na imprensa nacional (...), mas impõe-se no debate nacional a partir da divulgação da obra de Gilberto Freyre na década de 1950”.

entre as diferentes raças, por representantes³⁷ da UNESCO. Trata-se de um período delicado à temática étnica e racial em função do genocídio de milhares de judeus e tipos raciais não brancos em diversos países da Europa. Neste mesmo período, observaram-se grandes mudanças políticas e econômicas, esta última provocada pela crescente industrialização (OSÓRIO, 2004).

Entre as décadas de 1950 e 1960, a ideia de democracia racial passa a ser questionada. Mais uma vez estudiosos ligados a UNESCO colocaram-se no exame da questão racial no Brasil, questionando-a.³⁸ Guiados por diferentes discursos e metodologias, estudiosos como Costa Pinto, Oracy Nogueira, Roger Bastide e Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso³⁹, Otavio Ianni, entre outros, chegaram a uma mesma conclusão: a falácia da democracia racial, ou seja, que existia racismo no Brasil e que este atuava como empecilho para a melhoria das condições de vida da população negra como um todo. Tal conclusão foi levada a cabo a partir de algumas observações como, por exemplo, de que os negros, mesmo depois de finda a escravidão continuavam situados “nos extratos sociais inferiores, nas ocupações menos valorizadas e nos ramos de atividade econômica que remuneram menos e que oferecem trabalhos manuais, exaustivos e deletérios” (OSÓRIO, 2004, p. 11).

Desta feita, tem-se que, o racismo e o preconceito racial se desenvolveram no Brasil, depois da abolição da escravatura de forma velada, invisibilizada e camuflada pela ideia republicana de democracia racial. Estava comprovado através de bases científicas, o que na prática já era vivenciado pela população negra: a equidade apregoada pelo discurso da igualdade entre as três raças formadoras da nação brasileira não encontrava materialidade nas relações cotidianas e que as relações entre brancos e negros, 70 anos pós-abolição, continuavam fortemente verticalizadas. Ou seja, o racismo era parte constitutiva da vida das pessoas negras brasileiras, impactando-as material, psicológica e simbolicamente (TELLES, 2003). No tanger de mais de uma década, com exceção da Lei Afonso Arinos, datada de 1951⁴⁰, que de acordo com Hasenbalg (1979, p. 224), “nascera com o propósito de punir a

³⁷ Artur Ramos representante brasileiro na UNESCO propôs o Brasil como exemplo de uma experiência bem-sucedida de relações raciais (TELLES, 2003).

³⁸ Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Oracy Nogueira são exemplos de estudiosos que questionaram a validade da democracia racial brasileira na década de 1960 através do estudo financiado pela UNESCO (TELLES, 2003).

³⁹ Fernando Henrique Cardoso foi Presidente da República no Brasil no período de 1994 a 2002.

⁴⁰ A Lei 1390 de 1951, conhecida como “Lei Afonso Arinos”, inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128801/lei-afonso-arinos-lei-1390-51>> (acesso em 30 de setembro de 2010).

discriminação de raça e cor em lugares públicos”⁴¹, nenhuma política pública de inclusão ou reparação social fora admitida pela sociedade brasileira a favor da população negra⁴². Temos para a ocasião seguinte, especificamente entre os anos de 1964 a 1985, uma ditadura militar marcada, sobretudo, pela manifestação de ideais nacionalistas, totalitários e mestiços.

2.3 Ditadura militar

A ditadura militar no Brasil foi marcada pelo fechamento do Congresso Nacional e a desarticulação dos movimentos sociais através das políticas de repressão perpetradas pelo Estado. O mesmo aconteceu com o Movimento Negro que sob o estandarte da democracia racial foi reprimido em suas ações assando a atuar na clandestinidade. Nesse contexto, o ideário da mestiçagem foi transformado em verdadeiro dogma tendo sido rapidamente digerido pelo senso comum em função das sanções impostas pelo regime de exceção, entre as quais a de ser acusado de prática de subversão e racismo⁴³.

Dando continuidade ao Estado de exceção, e na tentativa de cercear as manifestações adversas ao regime ditatorial, bem como, de promover a “impressão” de democracia racial, temos na Constituição de 1967, a proibição da propaganda que levasse em consideração preceitos raciais. Em 1969, foi aprovada a Lei de Segurança Nacional⁴⁴ que tipificou como crime a denominada “incitação ao ódio e à discriminação racial”⁴⁵. Na mesma época, o

⁴¹ A lei surgiu em decorrência do crime de racismo praticado contra a bailarina negra norte-americana Katherine Dunnham e a cantora, também norte-americana, Marian Anderson pelo hotel Esplanada em São Paulo. O hotel se recusou a hospedar a artista (HASENBALG, 1979).

⁴² No plano estadual, foram criadas algumas poucas entidades voltadas ao trabalho das questões do negro. Servenos, como exemplo, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, criado pelo governo do estado de São Paulo em 1984 (JACCOUD e BEGHIN, 2002).

⁴³ Em 1969 foi criado o Ato Institucional nº 5 que determinou “§ 1º A segurança interna, integrada na segurança nacional, diz respeito às ameaças ou pressões antagônicas, de qualquer origem, fôrma ou natureza, que se manifestem ou produzam efeito no país; § 2º A guerra psicológica adversa é o emprego da propaganda, da contrapropaganda e de ações nos campos político, econômico, psicossocial e militar, com a finalidade de influenciar ou provocar opiniões, emoções, atitudes e comportamentos de grupos estrangeiros, inimigos, neutros ou amigos, contra a consecução dos objetivos nacionais (...)” (Brasil. Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969, define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências. Disponível em: <www.senado.gov.br> (acesso em 03 de setembro de 2010). Temos à mesma época e também no âmbito do governo federal a criação da Lei 5.465/68 apelidada de “cota do boi” que destinava 50% de vagas nos estabelecimentos de ensino médio e escolas superiores de agricultura e veterinária aos filhos de agricultores, proprietários ou não de terras residentes em zonas rurais ou em cidades que não contavam com este tipo de estabelecimento. A Lei acabou por beneficiar membros da elite rural brasileira. A Lei foi revogada pela Lei 7423/85 (SISS, 2003).

⁴⁴ Decreto-Lei de 26 de setembro de 1969 (SANTOS, 2007).

⁴⁵ O item relativo a discriminação racial na Lei de Segurança Nacional foi editado mais tarde, no ano de 1989 e substituído pela Lei CAO (Lei nº 7716/89 cuja sigla significa “Carlos Alberto Oliveira, deputado negro e autor da lei). A lei determina pena de 10 a 20 anos de prisão aos crimes de racismo. Para saber mais: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm> (acesso em 12 de agosto de 2010).

governo ditatorial conferiu “espaço” para algumas manifestações culturais negras, entre elas, a Umbanda. Outra tática adotada pelos militares foi a construção de centros de estudo sobre as relações brasileiras com os países africanos nos estados da Bahia e Rio de Janeiro.

Tais ações tiveram como pano de fundo a promoção de uma lógica: a solidificação de uma imagem de país sem desigualdades raciais aferidas pela inexistência de problemas raciais (SANTOS, 2007)^{46 47}. Citamos como exemplo deste “estado de coisas” a declaração feita em 1970, auge da ditadura militar, pelo Ministro das Relações Exteriores⁴⁸ brasileiro:

(...) não há discriminação racial no Brasil. Não há a necessidade de tomar quaisquer medidas esporádicas de natureza legislativa, judicial ou administrativa para assegurar a igualdade de raças no Brasil (JACCOUD, 2009, p. 56).

Duras penalidades foram arbitradas às manifestações de descontentamento às políticas impostas pela ditadura, incluindo aquelas questionadoras da democracia racial brasileira. Contudo, é na década de 1980 que observamos o início do movimento de redemocratização do país⁴⁹, assim como a publicação de inúmeros estudos⁵⁰ com recorte racial no final da década de 1970. Desse modo, a pauta do negro brasileiro é retomada⁵¹ (OSÓRIO, 2004).

2.4 A Nova República: o estabelecimento de alguns vínculos

A primeira política pública pró-população negra pós-período militar foi tomada em

⁴⁶ De acordo com Santos (2007) apesar do momento pouco auspicioso, os trabalhos do Movimento Negro organizado não desapareceram por completo, parte dele, continuou os seus trabalhos na clandestinidade principalmente nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul.

⁴⁷ Em 1968 a ação de servidores do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho acerca da criação de uma legislação específica no sentido de obrigar as empresas privadas a destinarem uma percentagem mínima de vagas para empregados de cor. A Lei não chegou a ser elaborada (SILVA, 2010).

⁴⁸ Ministro Mário Gibson Alves Barboza (1918 – 2007) (JACCOUD, 2009).

⁴⁹ No final da década de 1970, alguns estudos sobre as relações raciais brasileiras demonstraram que para além da discriminação e preconceitos raciais herdados do período de escravidão, contávamos também com a discriminação dos negros fomentadas por sua situação desigual de acesso aos benefícios socialmente produzidos. Benefícios de ordem material e simbólica. Por situação desigual entende-se, sobretudo, situação desigual de acesso a educação, emprego e renda ao longo das gerações, colocando deste modo, a população negra em situação de competição desigual (JACCOUD, 2009).

⁵⁰ Em 1979 e no decorrer das décadas de 1980 e 1990, pesquisadores como Carlos Hasenbalg (1979), José Pastore (1979), Nelson do Valle e Silva (1979, 1988, 1999), Márcia Lima (1999) e Elisa Caillaux (1994) ganham destaque com estudos sobre a mobilidade social dos quais decorreram a constatação sobre a prevalência do racismo e da discriminação racial no Brasil. Tal problemática ainda lograva aos negros reduzidas chances de ascensão social e, de acordo com os pesquisadores eram transmitidas de pai para filho, o que por si constituía-se como fator contribuinte para a manutenção do status quo inferior gozado pela população negra como um todo (OSÓRIO, 2004).

⁵¹ O final da década de 1970 e o início da década de 1980 mostram-se como momento de efervescência política no Brasil: em 1978 é fundado o Movimento Negro Unificado – MNU. Em 1980, temos a fundação do Partido dos Trabalhadores, bem como, a grita dos movimentos pela Anistia pelo fim da ditadura militar solicitando a abertura de eleições diretas para presidente, governador e deputados (SANTOS, 2007).

nível estadual, no âmbito do governo do estado de São Paulo, através da criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra em 1986⁵². Outras instituições e leis para a valorização da população negra foram cunhadas no decorrer dos anos 1980 e 1990. São frutos desse período a criação da Fundação Palmares em 1988, ligada ao Ministério da Cultura⁵³, a proibição e a punição da prática do racismo pela Constituição Federal de 1988, bem como a criação da Lei nº 7.668 e da CAO nº 7.716, em 1989⁵⁴ (ou Lei Carlos Alberto de Oliveira em homenagem ao deputado autor da lei), que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. De acordo com Jaccoud (2008), a Lei CAO definiu como crime de preconceito e racismo as ações que impedissem ou dificultassem o acesso ou o atendimento de pessoas em espaços públicos, comerciais e a empregos, em função da cor ou da raça. A lei observava os crimes raciais como sendo inafiançáveis⁵⁵.

A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços significativos para a pauta social de direitos humanos. De acordo com Osório (2008), a elaboração da Carta Constitucional foi marcada pelo debate sobre “a dívida social do Estado brasileiro, refletida nas grandes desigualdades sociais que lastreavam a sociedade brasileira, em particular a população negra”. Alguns dos reflexos eram a desigual distribuição de renda e a fragilidade do Estado de execução das políticas sociais propostas. A miséria, experimentada por boa parte da população brasileira, era a fotografia de um modelo de cidadania incompleta marcada por “um processo de exclusão dos benefícios do desenvolvimento econômico”.

Por cidadania entendemos a participação social nas decisões públicas e o acesso aos direitos e benefícios produzidos socialmente. O Movimento Negro, nesse período, cumpriu uma tarefa imprescindível: a de pressionar o Estado brasileiro a reconhecer o racismo. O racismo vivenciado pela população negra era traduzido pela situação miserável vivenciada por este contingente. Tal situação em muito pouco fora alterada ao longo do século XX. O

⁵² Governo Franco Montoro (1983 – 1987) (JACCOUD, 2009).

⁵³ A Fundação Cultural Palmares foi criada com vistas à promoção e a preservação dos valores sociais, culturais e econômicos dos negros brasileiros. Disponível em: <<http://culturanegra.palmares.gov.br/index.php/edital/>> (Acesso em 7 de junho de 2010).

⁵⁴ Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=39>. (Acesso em 7 de junho de 2010).

⁵⁵ A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 3º, incisos I, III e IV observa que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil construir uma sociedade livre, justa e solidária, assim como promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Visa também à erradicação da marginalização e redução das desigualdades sociais. Os artigos 4º, incisos II e VIII aduz que a República Federativa do Brasil, no plano das relações internacionais, deve velar pela observância dos princípios da prevalência dos direitos humanos e do repúdio ao terrorismo e ao racismo. Já no artigo 5º, incisos XLI e XLII, consagra o princípio da igualdade bem como a punição para qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais ao enunciar que a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão nos termos da lei o que confirma a incorporação das normas antirracistas advindas de tratados internacionais (BRASIL, 1988).

Movimento Negro deste modo voltou-se à cobrança enérgica pela criação de políticas públicas, entre as quais as cotas raciais para estudantes negros na educação superior. Trataremos com maior desvelo da relevância das ações do Movimento Negro no item 1.2 deste relatório de pesquisa.

Em 1987, uma em cada cinco crianças negra não tinha acesso à escolarização elementar e 63% não tinham acesso à educação média. Os sistemas de saúde e de previdência social então existentes, deixava a maior parte dessa população, inserida em relações de trabalho informais, sem acesso aos serviços e benefícios. Finalmente, não havia nenhum sistema de garantia de renda para a população mais pobre e as pensões contributivas eram apenas incipientes (OSÓRIO, 2008, p. 61).

Entre as moções previstas pela Constituição de 1988, nos deparamos com o reconhecimento das contribuições culturais dos diferentes segmentos étnicos e o direito de propriedade da terra por parte das comunidades remanescentes de quilombos⁵⁶. Esta última ação atribuiu ao Estado à carga legal pela emissão de títulos de propriedade das terras.

Outro ponto advertido pela Constituição de 1988 diz respeito à obrigação da adoção por parte do Estado de medidas voltadas aos segmentos populacionais excluídos em função das práticas discriminatórias passadas⁵⁷. Seria o advento das ações afirmativas a partir da carta constitucional? Para referendar as novas perspectivas vislumbradas pela luta antirracista “refundada” ao final da década de 1970 com a organização do Movimento Negro Unificado – MNU –, encontramos na década de 1980 a eleição de três deputados federais negros oriundos dos Movimentos negros para a Assembleia Nacional Constituinte⁵⁸.

Impactado pelos acontecimentos dos anos anteriores, o início da década de 1990 é marcado por algumas ações implementadas no âmbito dos governos estaduais. Em 1991, o então governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, cria a Secretaria de Defesa e Promoção das Populações Negras. A criação da Secretaria foi acompanhada três anos depois pelo seu

⁵⁶ Por “Quilombo” denominamos não apenas as comunidades formadas por descendentes de escravos habitantes daqueles lugares, mas também aqueles que surgiram da ocupação de terras de antigas fazendas escravistas, de terras devolutas e das doações de terras feitas a ex-escravos, organizados em diversos pontos do país, a partir de uma identidade ancestral e necessidade comum: a terra. Pode-se aferir que a partir dessa necessidade, surge uma proposta política de organização observada nos mais variados lugares do Brasil. A grande vitória desse movimento foi a de ter conseguido inserir no escopo Constitucional de 1988, o artigo 68 que discorre: “aos remanescentes das comunidades de Quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva devendo o Estado remitir-lhes os títulos definitivos”. A luta Quilombola constitui-se como uma das muitas formas da insistente militância negra (SANTOS, 2007).

⁵⁷ Entre outros aspectos, a Constituição de 1988 adverte no seu artigo 3º, item IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade quaisquer formas de discriminação”.

⁵⁸ São eles: Carlos Alberto de Oliveira pelo PDT do estado do Rio de Janeiro, Benedita da Silva e Paulo Paim, ambos eleitos pelo Partido dos Trabalhadores do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, respectivamente (SISS, 2003).

abrupto fechamento. Entre os motivos que condicionaram o fim do órgão está a alegação do governo seguinte de falta de condições do setor público para o tratamento das questões raciais. No governo Brizola também foi criada a primeira delegacia brasileira especializada em crimes raciais, experiência esta posteriormente imitada pelos governos de Sergipe, São Paulo e Distrito Federal.

Pode-se deduzir que as políticas criadas para a população negra naquele momento histórico declinaram em razão de dois fatores: a resistência da sociedade brasileira em admitir-se racista, o que por sua vez fortalecia a de democracia racial. As consequências desse pragmatismo podem ser lidas através dos problemas sociais sofridos pela comunidade negra, como a violência, as desigualdades educacionais e de renda. Ou seja, a falta de vontade política por parte do Estado brasileiro em reconhecer o racismo e seus efeitos deletérios deixava transparecer o não rompimento da sociedade brasileira com tal ideologia.

2.5 Anos 1990

Encontramos no segundo período da década de 1990 um pronunciamento histórico feito pelo governo brasileiro em favor da população negra. Em 1995, no ato de lançamento do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra⁵⁹ no âmbito do Ministério da Justiça, o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso declarou publicamente a existência de uma falha na democracia brasileira: a existência de racismo no Brasil. Ainda de acordo com o discurso de Fernando Henrique Cardoso, o racismo como fenômeno negativo à população como um todo, imbricava de forma relevante na promoção das desigualdades sociais entre os brasileiros. Era a primeira vez ao longo da história brasileira que o país admitia através de seu dirigente máximo a existência de racismo no país (JACCOUD, 2009).

Nada diferente do pronunciado pelo Movimento Negro desde os tempos anteriores à abolição da escravatura. Em mais de cem anos de república, com exceção dos itens abordados na Lei Afonso Arinos, que tipificava o racismo como crime a incitação ao ódio e a discriminação racial, assim como ilustrado na Constituição de 1988 (marco exato dos cem anos de abolição da escravatura), o Estado brasileiro não havia se pronunciado em relação às

⁵⁹ O Grupo de Trabalho Interministerial da População Negra organizou-se a partir das seguintes premissas: propor ações de combate à discriminação racial, elaborar e promover políticas governamentais; estimular ações da iniciativa privada, apoiar a elaboração de estudos atualizados e estimular iniciativas públicas e privadas que valorizem a inserção qualificada dos negros nos meios de comunicação (JACCOUD, 2009).

desigualdades raciais e às mazelas no país⁶⁰. Mesmo com o marco constitucional, bem como a própria admissão pelo representante máximo da nação sobre as consequências nefastas do racismo, a década de 1990 seguiu marcada por uma agenda de ações moderadas. Em 1996, o Ministério da Justiça, em parceria com diversos órgãos governamentais e entidades da sociedade civil, lança o Plano Nacional de Direitos Humanos I⁶¹.

Com vistas à consolidação de um plano de ação nacional de políticas públicas de promoção e de defesa dos direitos humanos, o PNDH I nasce composto por diversas ações reivindicadas pelo movimento social entre eles, o Movimento Negro. Entre as ações pró-população negra estão as referentes a implementação de ações afirmativas e a promoção, no âmbito das escolas técnicas, de cursos profissionalizantes na área de tecnologia⁶². No mesmo ano é realizado o seminário internacional “multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, organizado pelo Ministério da Justiça onde também observamos o lançamento do I Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH I⁶³ com um tópico de ações destinado à população negra.

Em 1997, surgem o “Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego” e os “Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Combate à Discriminação no Emprego e na Profissão” no âmbito do “Programa Brasil, Gênero e Raça” do Ministério do Trabalho. É de autoria do mesmo ministério a implementação de delegacias e subdelegacias regionais do trabalho com a finalidade de promover a conciliação entre patrões e empregados⁶⁴.

Em 1999, temos a criação do protocolo de cooperação firmado entre o Ministério da Justiça e a então Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH – para a troca de informações sobre práticas discriminatórias e tratamento de denúncias de discriminação racial. Como já ressaltado, a década de 1990 entra para a história brasileira como o período onde o Estado, embora, de forma moderada, posta seus olhares nos problemas do negro brasileiro. Seria o surgimento de um novo pacto social, um novo marco civilizatório? Seriam as pressões internacionais de direitos humanos? Em 1999, é proposto o Estatuto da Igualdade

⁶⁰ Fernando Henrique Cardoso em discurso de assinatura do decreto que criou o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da pessoa Negra no Palácio do Planalto, Brasília em 20 de novembro de 1995 (JACCOUD, 2009).

⁶¹ A criação do Plano Nacional de Direitos Humanos, desde a sua versão primeira, faz parte das recomendações agendadas pela Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena (Áustria) de 1993. O PNDH I encontra-se disponível em <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndh1.pdf>> (Acesso em 12 de agosto de 2010).

⁶² Para maiores informações consultar: <www.direitoshumanos.gov.br> (Acesso em 03 de abril de 2010).

⁶³ Decreto-Lei 1.904 de 13 de maio de 1996.

⁶⁴ Dados obtidos no “Relatório Nacional Brasileiro dos anos de 1985, 1989, 1993, 1997 e 2001, nos termos do artigo 18 da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher”. Disponível em: <http://www2.mre.gov.br/dts/rnb_cedaw.doc>. (Acesso em 12 de agosto de 2010).

Racial⁶⁵ em paralelo ao Projeto de Lei que institui o sistema de cotas nas universidades públicas⁶⁶ (RIBEIRO, 2010).

2.6 Anos 2000

No ano 2000, iniciam-se os preparativos para a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, promovida pela Organização das Nações Unidas na cidade de Durban, África do Sul, em 2003. Inúmeros debates são promovidos pelo governo federal em parceria com o Movimento Negro⁶⁷, entre eles, a I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância na cidade do Rio de Janeiro. Ainda sob os auspícios do ano 2000 podemos verificar ações de menor envergadura, mas não menos importantes, sendo lançadas em âmbito federal (RIBEIRO, 2006).

De responsabilidade do Superior Tribunal do Trabalho, do Ministério do Desenvolvimento Agrário por meio do “Programa de Ações Afirmativas”, do Supremo Tribunal Federal e do Ministério Público Federal por intermédio do Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial e da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão⁶⁸, foram criados sistemas de cotas com percentuais diferenciados para contratação de funcionários terceirizados para essas instâncias. No Congresso Nacional, encontramos a sugestão de diversos projetos: a reserva de 40% das vagas para candidatos negros nas universidades e empresas públicas e privadas⁶⁹ e contratação 40% de pessoas negras para o trabalho em todas as etapas de produção pelas empresas de comunicação⁷⁰ (JACCOUD, 2009).

Com vistas à ampliação das políticas previstas no PNDH I, a proposta ganha nova versão. Nesse sentido, temos em 2002 o lançamento do II Plano Nacional de Direitos

⁶⁵ O Estatuto da Igualdade racial foi sancionado em 20 de julho de 2010 na forma da Lei 12.288. A proposta tramitou durante 10 anos no Congresso Nacional sendo aprovada de forma diversa daquela pensada como original. Entre as principais ações trazidas na primeira versão, o Estatuto da Igualdade Racial destaca a criação de um sistema de cotas em vários campos da vida social. O projeto original estabelecia uma cota mínima de 20% de vaga nos concursos públicos federal, estadual.

⁶⁶ Projeto 73/99 (alterado para PL 180/2008) que tramitou na Câmara dos Deputados por quase uma década, estando agora no âmbito do Senado Federal. O projeto prevê a destinação de uma cota de 50% das vagas das universidades públicas para estudantes que cursaram todo o seu ensino médio em escolas públicas. Deste quantitativo, parcela seria designada a negros e indígenas de acordo com o percentual destas populações nas diversas regiões brasileiras (HERINGER E FERREIRA, 2010).

⁶⁷ Maiores detalhes sobre os debates governamentais influenciados pelo Movimento Negro Organizado no item 1.2 denominado “Formas de Resistência Negra”.

⁶⁸ Reserva de vagas em percentuais diferenciados para a contratação de trabalhadores negros terceirizados.

⁶⁹ Proposta do deputado federal Abdias do Nascimento (PDT/RJ).

⁷⁰ Proposta da senadora Benedita da Silva (PT/RJ)

Humanos⁷¹ que, por sua vez, reforça as recomendações expressas pela IV Conferência Nacional de Direitos Humanos de 1999, assim como aquelas preparatórias da Conferência de Durban em 2003. Em relação às ações voltadas a afirmação positiva da população negra⁷² encontramos no PNDH II:

- Apoiar o reconhecimento, por parte do Estado Brasileiro, da marginalização econômica, social e política a que foram submetidos os afrodescendentes em decorrência da escravidão;
- Adotar, no âmbito da União, e estimular a adoção, pelos estados e municípios, de medidas de caráter compensatório que visem à eliminação da discriminação racial e à promoção da igualdade de oportunidades, tais como: ampliação do acesso dos afrodescendentes às universidades públicas, aos cursos profissionalizantes, às áreas de tecnologia de ponta, aos cargos públicos, inclusive, cargos em comissão, de forma proporcional a sua representação no conjunto da sociedade brasileira;
- Criar bancos de dados sobre a situação dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais dos afrodescendentes na sociedade brasileira, com a finalidade de orientar a adoção de políticas públicas afirmativas;
- Estudar a viabilidade da criação de fundos de reparação social destinados a financiar políticas de ação afirmativa e de promoção da igualdade de oportunidades;
- Apoiar as ações da iniciativa privada no campo da discriminação positiva e da promoção da diversidade no ambiente de trabalho;
- Implementar a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, relativa à discriminação em matéria de emprego e ocupação, e a Convenção Contra a Discriminação no Ensino.

Em 21 de março de 2003 é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR –, por meio da medida provisória 11 e reafirmada pela Lei nº 10.678 do mesmo ano, ligada à Presidência da República. A SEPPIR tem como objet

Promover a igualdade e a proteção dos direitos dos indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra e promover e acompanhar o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil, que digam respeito à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica⁷³.

Mesmo de forma parcimoniosa a SEPPIR é criada. O mérito da criação deste ministério advém, antes de tudo, da pressão do Movimento Negro que, por sua vez, fomentou na sociedade civil e no governo federal uma maior preocupação com as desigualdades e preconceitos raciais ainda observados em pleno século XXI pela população negra. A criação da SEPPIR sinaliza embora de forma tímida, a construção de uma agenda política e pública voltada para as populações não brancas como um todo (JACCOUD, 2009).

No que se referem às ações afirmativas, nos defrontamos com a aprovação do

⁷¹ Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto%20Integral%20PNDH%20II.pdf>> (Acesso em 12 de agosto de 2010).

⁷² Tratada como afrodescendente pelo PNDH II.

⁷³ Ver http://www.presidencia.go.br/estrutura_presidencia/seppir/sobre/ (Acesso em 12 de agosto de 2010).

Programa Nacional de Ações Afirmativas através do decreto nº 4.228 em 13 de maio de 2002, através da coordenação da Secretaria Especial de Direitos Humanos em parceria com o Ministério da Justiça⁷⁴. Na sequência, observamos a reestruturação do Sistema de Financiamento de Crédito Estudantil da educação superior, com destaque para estudantes negros e pobres. No mesmo ano, temos a determinação de Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (RIBEIRO, 2010).

O Programa Nacional de Ações Afirmativas nasce com a prerrogativa de garantir a inclusão de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão, direção e assessoramento superiores – DAS⁷⁵ – nos quadros funcionais da Administração Pública Federal. Outras proposições ganham destaque no âmbito do governo, entre elas, a concessão de vinte bolsas de estudo através do “Programa de Ação Afirmativa do Instituto Rio Branco⁷⁶ – “Bolsa Prêmio de Vocação para a Diplomacia” para a preparação de candidatos à carreira de diplomata⁷⁷ que se declarem negros e sem meios econômicos, vinculado ao Programa Nacional de Ações Afirmativas⁷⁸. Na sequência, são criadas cotas para estudantes negros em diversos estados, como, por exemplo, em 2002 no Rio de Janeiro (por decreto-lei do governo estadual e lei da ALERJ nas Universidades Estadual do Rio de Janeiro e do Norte Fluminense), em 2002 na Bahia (Universidade

⁷⁴ Atualmente, o programa o Programa Nacional de Ações Afirmativas encontra-se sob a responsabilidade da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR.

⁷⁵ Trataremos de forma mais abrangente desta temática no item 1.2 (ações afirmativas) do capítulo denominado “ações afirmativas e políticas públicas de educação superior para pessoas negras”.

⁷⁶ “O Instituto Rio Branco foi fundado em 1945 e é responsável pela seleção e treinamento dos diplomatas brasileiros, em processo contínuo de formação: o Curso de Formação, na etapa inicial da carreira; o Curso de Aperfeiçoamento de Diplomatas (CAD), para Segundos Secretários e o Curso de Altos Estudos (CAE) para Conselheiros. O IRBr oferece ainda, para diplomatas, cursos de técnicas de negociação e diplomacia pública e, para os demais funcionários do Ministério, de prática consular, cerimonial e idiomas. Organiza, paralelamente, cursos especiais para jornalistas, nacionais e estrangeiros, interessados em temas de política externa, e para funcionários de outros órgãos da administração pública que trabalham na área de comércio exterior”. Para maiores informações consultar: <http://www.institutoriobranco.mre.gov.br/pt-br/o_instituto.xml> (Acesso em 12 de dezembro de 2010).

⁷⁷ O Programa de Ação Afirmativa do Instituto Rio Branco – Bolsa Prêmio de Vocação para a Diplomacia foi criado em 2002 pelo Instituto Rio Branco, órgão ligado ao Ministério das Relações Exteriores em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR –, Secretaria Especial de Direitos Humanos – SDH – e Fundação Palmares, esta última ligada ao Ministério da Cultura. Instituído com a “finalidade de proporcionar maior igualdade de oportunidades de acesso à carreira de diplomata e de acentuar a diversidade étnica nos quadros do Itamaraty”. Trata-se de iniciativa que procura investir na capacitação de candidatos que se declarem afrodescendentes à carreira de diplomata, por meio de concessão de bolsas de estudos, com duração de dez meses, destinadas a custear cursos e aulas preparatórios ao Concurso de Admissão à Carreira de Diplomata, além da aquisição de livros e material didático. Para maiores informações consultar: <http://www.institutoriobranco.mre.gov.br/pt-br/programa_de_acao_afirmativa.xml> (Acesso em 12 de dezembro de 2010).

⁷⁸ Para maiores informações consultar: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/appis/legislacao/lf4228decreto.htm>> (Acesso em 12 de maio de 2010).

Estadual da Bahia) (CARVALHO e SEGATO, 2002)⁷⁹ e em 2004 no Distrito Federal (Universidade de Brasília) (IPEA, 2004).

Em 2004, surge o Projeto de Lei 73/99⁸⁰ instituindo o “Sistema Especial de Reserva de Vagas ou Cotas para o acesso de estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas”, nas instituições de educação superior federais. Tal proposta surge como marco no âmbito do poder legislativo da percepção da necessidade de implementação de ações que corram contra os efeitos da discriminação racial. No mesmo ano, o Ministério da Educação também envia para a Câmara dos Deputados Projeto de Lei que versa sobre criação de vagas nas instituições de educação superior privadas, voltadas ao atendimento de estudantes pobres e negros e oriundos de escolas públicas, denominado Programa Educação para Todos - ProUni (IPEA, 2004).

⁷⁹ Ainda de acordo com Carvalho e Segato (2002), embora tímidas, algumas ações afirmativas para negros e indígenas foram promovidas no âmbito dos estados e governos federal, a saber: cursinhos preparatórios para o vestibular para jovens carentes no âmbito do Programa “Diversidade na Universidade” de 2002, previsto inicialmente para os estados de Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Sul, São Paulo, Maranhão e Mato Grosso do Sul; Reserva de 200 vagas nos cursos de licenciatura para indígenas no campus de Barra do Bugres da Universidade Federal de Mato Grosso. Reserva de três vagas para estudantes indígenas em todos os cursos da Universidade Federal do Paraná; Reserva de cotas para indígenas na Universidade Federal de Tocantins e a reserva de 100 vagas com bolsas no curso de Pedagogia para estudantes negras.

⁸⁰ O PL 73/99 foi apensado ao PL 3.627/04 do governo federal, tendo sido aprovado em 2012.

3. CAPÍTULO III: FORMAS DE RESISTÊNCIA NEGRA CONTRA O RACISMO NO BRASIL

3.1. Os negros no Brasil colonial

Fazendo nossas as palavras de Santos (2002) “faz-se necessário saber o que é racismo”. O que é racismo? Pode-se dizer que o racismo constitui-se como uma ideologia que admite a existência de grupos raciais do ponto de vista biológico, classificados de forma hierárquica como superiores e inferiores. Trata-se de uma ideologia que observa as capacidades humanas como sendo determinadas a partir da pertença biológica.

Como instrumento ideológico de dominação o racismo serve como forma de classificação dos seres humanos, afastando-os ou aproximando-os do sentido de humanidade de acordo com as suas características raciais (FERREIRA, 2009). Nesse sentido, entendemos por racismo o conjunto de crenças e preceitos que normatiza a ideia de superioridade de determinados grupos em detrimento de outros, a partir da identificação de diferenças biológicas, classificadas como raciais. A disseminação das teses racistas no Brasil e sua condução na forma de ideologia fora fortalecida ao final oficial da escravidão, momento este paralelo a configuração de um novo modelo econômico (JACCOUD, 2009).

No entanto, tem-se a utilização da categoria raça em Portugal e suas colônias até meados do século XIX. À época, o ordenamento social e econômico era balizado pelos laços de sangue e pertença religiosa, no caso português, ao catolicismo. Os laços sanguíneos e religiosos estabeleceram no meio social uma espécie de “estatuto da pureza do sangue”. Ou seja, uma espécie de ordenamento social que servia para diferenciar e separar os povos portugueses dos povos colonizados e escravizados, no nosso caso, povos americanos (indígenas) e africanos (negros) (SILVEIRA, 1999).

No século XIX, observa-se a consolidação das ciências biológicas e com ela a solidificação, agora em termos científicos, das ideias sobre as diferenças entre os seres humanos. Observa-se, nesse sentido, a materialização de uma ordem racista baseada na tradição dos povos brancos em uma ordem dita incontestável. Trata-se de um tempo balizado pelas descobertas científicas: a revolução Industrial ganhava corpo na Europa, sobretudo na Inglaterra. Uma nova ordem econômica se estruturava. É a *débâcle* das ideias calcadas na religião, no sagrado. No entanto, observa-se que as desigualdades entre os homens parecem continuar. Estatutos comprovando as diferenças entre as espécies humanas ganham terreno. O grupo branco nesse período autotransformava-se como hegemônico. Seu pensamento e formas

de sobrevivência foram colocados como superiores àqueles reconhecidos como não brancos. A fim de legitimar a sua própria hegemonia, esse grupo utiliza de todas as formas de violência material, física e simbólica, contra os contingentes indígenas e negros em suas colônias. É a configuração de uma lógica dualista de dominação: “nós e os outros” que também pode ser traduzida como sendo “nós contra os outros” (SILVEIRA, 1999).

Nesses termos, o racismo se consolida por volta do século XIX, transformando-se em corrente majoritária entre as elites, sendo institucionalizado por diversas políticas e práticas de Estado. Trata-se da tentativa de consolidação de um novo modelo cultural baseado em valores classificados como ocidentais. Tal premissa justificou a opressão social e econômica de diversas populações. As consequências desse pragmatismo podem ser lidas no desprezo e no tratamento violento logrado aos diversos povos tidos como não brancos no mundo até os dias de hoje.

Observamos desse modo, que o racismo se organiza como prática contrária aos valores humanos e sociais democráticos. No Brasil, o racismo resiste, sendo reiterado há mais de cinco séculos seguido, servindo como pano de fundo de uma cultura de ordenação hierarquizada. As sequelas desse pragmatismo incidem de forma negativa no campo da moral e da ética humana. Como produto do colonialismo, o racismo no Brasil justificou toda a sorte de arbitrariedades contra os negros e os indígenas. Sabe-se que a escravidão negra caracterizou-se como a âncora de um modo de produção que coordenou milhões de pessoas ao degredo, a morte.

Da dominação do escravo negro pelo branco no passado, criou-se um ordenamento social racista tido como natural. As implicações desse pragmatismo ainda hoje forjam uma mentalidade desumanizada e estigmatizada sobre negros e indígenas. O resultado dessa equação faz com que tais populações, em sua maior parcela, encontrem-se posicionada na base da pirâmide social.

No Brasil, a consolidação de relações sociais fortemente hierarquizadas criou uma espécie de rejeição às pessoas negras e indígenas, rejeição esta fortemente mascarada pelo mito da democracia racial. No entanto, fazendo uso das palavras de Antônio Sergio Alfredo Guimarães, a cordialidade social em relação aos negros e indígenas no Brasil “restringe-se ao ‘tapinha’ nas costas, a adesão a determinada escola de samba na época do carnaval, ou mesmo pela consagração de alguns jogadores de futebol”⁸¹. Desse modo, podemos verificar que o

⁸¹ Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, parte do vídeo “Café com Leite (água e azeite?)” - Parte 4. Disposto no sítio: http://www.youtube.com/watch?v=yqk_bF76BhI&feature=related. Consulta realizada em 12 de junho de 2010.

racismo ainda permeia as relações sociais, isso nos leva a concluir que o projeto de nação das elites racistas à época do colonialismo de certo modo ainda prevalece. De peça importante da empresa colonial, passando pelo projeto nacional de branqueamento à reação contrária à implementação das ações afirmativas para estudantes negros nas universidades públicas, o racismo vinga, passando por adaptações teóricas, metodológicas, políticas, ideológicas a fim de cumprir sua função de instrumento de dominação e, por conseguinte de exclusão social e humana (MEMMI, 1967).

Todavia não se pode dizer que a exploração desumana dos povos negros foi pacientemente aceita por estes mesmos. De acordo com Santos (1979), podemos citar diversas formas de lutas negras individuais ou fomentadas coletivamente que traduziam as aspirações antirracistas em maior ou menor grau ao longo de toda a história brasileira.

Além da luta individual, tal como a fuga, o suicídio, o ataque aos senhores donos de escravo, o desmazelo e o afrouxamento para com o trabalho, é importante destacar os inúmeros levantes coletivos contra a opressão da escravidão. Tais ações fomentaram a criação de quilombos e outras frentes de luta ainda hoje resistentes⁸². Entre os atos de oposição que exigiam o fim da barbárie racista podemos destacar a Revolta dos Alfaiates de 1799, liderada por Luiz Gonzaga das Virgens⁸³ que reuniu artesãos, alfaiates, soldados, sapateiros, escravos alforriados e negros escravizados de toda ordem; a Revolta Malê, maior revolução negra brasileira, foi liderada por negros *Hausás* e *Nagôs*⁸⁴ que unidos contra o regime escravocrata e fé no islamismo buscaram estabelecer uma república negra e islâmica no estado da Bahia entre os anos de 1807 e 1844 (CAIRUS, 1999). Em 1832, foi criada a Sociedade Protetora dos Desvalidos na cidade de Salvador “com o objetivo de comprar a alforria de escravos e apoiar os libertos nas suas dificuldades sociais e econômicas” (PEREIRA, 2005, p. 24). Em 1839, Manuel Balaio e Preto Cosme dirigiram uma campanha guerrilheira no estado do Maranhão envolvendo mais de três mil quilombolas. Em Alagoas, organizou-se um movimento

⁸² Para Santos (2007), a luta contra o regime de escravidão implicava uma condição para o escravo negro: a sua autolibertação no plano psicológico da condição de “coisa” transformando-se em homem, humano. Essa “autolibertação” só poderia ser produzida na luta pelo fim de um sistema econômico que dividia a sociedade em dois polos: os humanos e os não humanos.

⁸³ Luiz Gonzaga das Virgens

⁸⁴ Os negros *Hausás* e *Nagôs* fazem parte do grupo Malê provenientes, sobretudo, do Sudão. O termo malê deriva do Iorubá “*imale*”, designando “muçulmano”. O termo identificava negros africanos que sabiam ler e escrever em árabe. A maioria dos *Malês*, utilizavam a língua *Iorubá*, podendo ser identificados como “*nagôs*” e “*hausás*”, quando ainda em solo africano aceitaram a religião islâmica apropriando-se das tradições orientais, onde as inúmeras etnias africanas sincretizaram sua religião matriz de “animista” com o Islã, unindo-se as tradições e doutrinas dos dois mundos (Africano e Oriental-Islâmico). Dessa forma, o animismo africano que se traduzia em cultivar, o viver e o pensar com a natureza juntou-se ao Islamismo o qual na sua principal característica tem o monoteísmo (crença em um só Deus, Alá), nos ensinamentos de Maomé, e no Alcorão. (CAIRUS, 1999).

quilombola denominado “Cabano” entre os anos de 1833 a 1841. No estado de Pernambuco, surgiu o mais importante e famoso de todos os quilombos: o Palmares⁸⁵. O Quilombo de Palmares chegou a comportar mais de vinte mil habitantes organizados em pleno século XVII. De acordo com Santos:

Os quilombos tiveram como papel fundamental a fragilização do poder governamental por “constituírem-se como uma espécie de enclave isolado dentro da sociedade colonial, que se articulava e até mesmo, fomentava estratégias e reações” (SANTOS, 2007, p. 57).

Todas as formas de luta contra o racismo podem ser entendidas como um tipo de Movimento Negro⁸⁶, que se constitui como um grande e único Movimento Negro. Ou seja, pode-se aferir que Movimento Negro significa “um conjunto de iniciativas de combate ao racismo que se manifesta de diferentes modos e instâncias de atuação, com diferentes linguagens e por via de uma multiplicidade de organizações localizadas nos diversos rincões do país”. Santos (2007) fala sobre quilombos como uma das muitas e diversas formas de organização do Movimento Negro:

O quilombo nada tinha de semelhante a um quisto, ou grupo fechado, mas pelo contrário, constituía-se em um polo de resistência que fazia convergir para o seu centro os diversos níveis de descontentamento e opressão de uma sociedade que tinha como forma de trabalho fundamental a escravidão (SANTOS, 2007, p. 57).

3.2 Pós-abolição e República

No entanto, não foi com o fim da escravidão e proclamação da república que se deu por acabada as formas de castigo, degredo e estigma da população negra. Nesse sentido, em diversos momentos pós-abolição, verificamos a conformação de frentes de trabalho e militância contra a discriminação e o preconceito racial. Assentam como modelo de ação as diversas organizações negras criadas nos primeiros anos pós-abolição: jornais, clubes beneficentes, agremiações, entre outros.

Um dos grandes problemas da população negra pós-abolição foi o racismo

⁸⁵ De acordo com Santos (2007), o quilombo dos Palmares, situado no estado de Pernambuco, foi o mais importante de todos os quilombos brasileiros. Nele organizou-se em alto grau de complexidade uma estrutura composta por trabalho na agricultura, atividades políticas, sociais e militares, sendo esta última de fundamental importância à sobrevivência da comunidade quilombola, tendo em vista a ameaça que os quilombolas representavam para a manutenção do regime de escravidão.

⁸⁶ Santos (2007, p. 64) citando exposição feita pelo Movimento Negro Unificado aduz: “Compreende-se como Movimento Negro o conjunto de iniciativas de resistência e de ação política explícita de combate ao racismo, que manifesta em diferentes instâncias de atuação, com diferentes linguagens, por via de uma multiplicidade de organizações espalhadas pelo país”.

institucional. Os negros foram impedidos de prestarem serviço militar, não eram aceitos em corporações de diversas ordens e, quando aceitos, eram tratados como se escravos ainda fossem. Serve-nos como exemplo a Revolta da Chibata. Vinte e dois anos após a abolição, a população negra ainda se via como vítima de castigos desumanos, cruéis e degradantes. Em 1910, são revelados a população por meio da Revolta da Chibata⁸⁷ os castigos aos marinheiros em pleno regime republicano. A Revolta foi liderada pelo almirante negro João Candido⁸⁸ que comandou marinheiros em sua maioria negros, a bordo do navio Minas Gerais, no dia 22 de novembro de 1910. Ameaçando bombardear a cidade do Rio de Janeiro, os marinheiros se revoltaram contra uma prática considerada comum na Marinha da época: a tortura de marinheiros com 250 chibatadas.

É importante ressaltar que no Brasil as formas de resistência negra assumiram do ponto de vista político, econômico e social formas semelhantes às aquelas pensadas pelas organizações africanas, sobretudo, as localizadas na região do *Magreb*⁸⁹ e Sudão (CAIRUS, 1999). Os negros organizados em quilombos, bem como em outros modos de reunião, fomentaram a resistência, inspirados nas divindades e nos conceitos filosóficos das religiões africanas utilizando-se de artifícios linguísticos, sistemas de ortografia e de comunicação originários de seus lugares ancestrais. Daí a importância para o colonizador da inferiorização da cultura negra.

A força auferida pelas práticas culturais de origem ancestral precisava ser estancada dos corações e das mentes dos negros para, conseqüentemente, enfraquecê-los, pensavam os senhores donos de escravo. Sem direito a expressão da própria história, os negros eram destituídos de si mesmos, pelo desejo colonizador de transformá-los em coisas, objetos de troca, de venda quando deportados para o Brasil.

Sem o direito a materialização de sua humanidade através da manifestação de suas memórias, formas e costumes de origem, seria fácil, imaginava o colonizador, a exploração máxima destes povos. Daí as inúmeras proibições de práticas religiosas, culturais e artísticas. Temos como exemplo de estigmatização da cultura negra a criminalização de suas práticas

⁸⁷ De acordo com Santos (2007, p. 66), embora o estopim da Revolta da Chibata tenha sido o castigo relegado a um marinheiro negro com 250 chibatadas, o que condicionou a revolta foram “os frequentes maus-tratos a que eram submetidos os marinheiros negros: castigos corporais com chibatadas e “bolos”, má alimentação e soldos insuficientes”.

⁸⁸ Depois do embate contra as forças nacionais, João Candido foi relegado à prisão e a loucura, tendo morrido em total miséria na década de 1960 (Movimento Negro Unificado, 1988; Direito à Memória e à Verdade, 2009, SDH).

⁸⁹ O *Magreb* ou *Magrebe* (em árabe *Al-Maghrib*) é uma região localizada ao norte da África que abrange, em sentido estrito, Marrocos, Sahara Ocidental, Argélia e Tunísia (Pequeno *Magreb* ou *Magreb* Central). O Grande *Magreb* inclui também a Mauritânia e a Líbia (CAIRUS, 1999).

culturais pela legislação brasileira de 1890, tais como o batuque e o curandeirismo. Paralela à opressão cultural e econômica, fortalecia-se a imigração de origem europeia (SANTOS, 2007).

De acordo com Heringer (2005), as mobilizações organizadas pela população negra permearam todos os momentos da história do Brasil. Sabe-se, no entanto, que do período colonial, passando pelas primeiras décadas da república às mobilizações pró-cotas do século XXI, as formas de resistência e lutas da população negra sempre foram entrecortadas pela conjuntura política e social do país, fazendo que em momentos de refluxo e restrições não democráticas, o Movimento Negro também fosse cerceado em suas demandas e reivindicações. Temos, como exemplo, o período do governo de Getúlio Vargas (1937-1945) e a ditadura militar (1964-1985).

Sabe-se que as condições materiais de toda a população brasileira foram como um todo, modificadas, seja em virtude da criação de tecnologias, avanço nas ciências biológicas, na medicina, entre outros; seja em função do processo de consolidação, embora lento, de um regime democrático⁹⁰. Isso aconteceu para negros e brancos, entre outros grupos populacionais, mas de forma diferenciada, ou seja, com vantagem para o grupo hegemônico, o branco.

Deste modo, ainda encontramos a população negra mesmo depois de abolida a escravidão situada entre os piores indicadores sociais. Nos primeiros anos do século XX, as condições de sobrevivência material em muito pouco eram diferentes daquelas observadas antes da execução da Lei Áurea: os “recém-libertos” continuavam a sobreviver à margem da economia, entregues literalmente à miséria, aos castigos corporais, ao ostracismo. A fome, o estigma da escravidão, o preconceito, a falta de escolarização e de oportunidades, a concorrência nos postos de trabalho com imigrantes brancos, entre outros fatores, foram a porta de entrada ao alcoolismo, ao banditismo, à loucura.

Organizada em diversas frentes de luta e com variadas pautas, tais como educação, trabalho, entre outros, a população negra não deixou por menos. Para enfrentar a opressão racial brasileira, montou associações, construiu grêmios, abriu jornais, participou de clubes recreativos, fomentou grupos culturais, participou da política nacional, montou partido político, entre outras formas de manifestação e sobrevivência. Sabe-se, deste modo, que a população negra ainda hoje se faz resistente e combativa na luta por justiça social, traduzida

⁹⁰ Foram períodos ditatoriais instituídos no período republicano no Brasil: o primeiro deles aconteceu entre os anos de 1937 a 1945 (que ficou conhecido como Estado Novo) e o segundo entre 1964 e 1985, sendo comumente chamado de ditadura militar.

em termos genéricos por igualdade racial. Assim, tentaremos “contabilizar”, embora de forma breve, a “quantidade” de espaços e modos de organização desta população a partir do advento republicano.

De acordo com Nascimento e Nascimento (2000), a narrativa da história do Movimento Negro no Brasil constitui tarefa complexa: primeiro em função da amplitude da temática e suas especificidades. Em segundo lugar, por causa da precariedade de registros, decorrentes próprios da trajetória de uma comunidade destituída de poder econômico, social e político. No entanto, dada as contingências sociais e históricas, observamos o Movimento Negro como um sujeito entremeado por entidades frágeis e sujeitas a instabilidade. Marcada pela falta de recursos econômicos e simbólicos, tais como espaço físico, escolarização e principalmente do apoio da própria da sociedade civil, a luta negra resistiu às adversidades, prosseguindo cheia de altos e baixos.

Nas primeiras décadas, após a abolição da escravatura, surge em São Paulo com reconhecida visibilidade uma produção jornalística voltada para a questão do negro brasileiro. Conhecida como “imprensa negra”, esta forma de ativismo culminou na fundação de diversos jornais e periódicos semanais, tais como o *Clarim d’Alvorada*, *O Menelike*⁹¹, *O Kosmos*, *A Liberdade*, *Auriverde*, *A voz da raça* entre outros. Estes jornais serviram como meio de protesto, educação e divulgação da cultura negra através do discurso de valorização, exaltação, bem como da solicitação de união e solidariedade da população negra (PIRES, 2006). Alguns jornais não tiveram grande tiragem, sendo que poucos deles duraram mais de um ano em função, como já relatado, da falta de condições materiais e apoio de outros setores da sociedade. A imprensa negra brasileira sobreviveu por quase cinquenta anos e dela decorreu a fundação de várias associações, como por exemplo, a Frente Negra Brasileira (PIRES, 2006).

Tendo como origem o Centro Cívico Palmares, a Frente Negra Brasileira foi fundada em 1931⁹², sendo constituída por um conselho formado por membros de diversas capitais brasileiras. Ancorada por um rígido estatuto de funcionamento, a Frente Negra trabalhou na prestação de serviços assistenciais, bem como de cursos de alfabetização, teatro, saúde e também na defesa dos direitos sociais e políticos da população negra. Em 1936, ganhou status

⁹¹ O jornal *O Menelick* foi fundado em 1915 e teve em seu nome uma homenagem ao imperador etíope Menelick II responsável pela derrota italiana na batalha de *Adwa* de 1896 (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006).

⁹² Por influência da Frente Negra foi promulgada em 1931 a Lei de Nacionalização do Trabalho. Esta legislação previu que, entre outras coisas, para cada leva de trabalhadores contratados, seja nas indústrias e nos estabelecimentos comerciais como um todo, dois terços deveriam ser compostos por brasileiros. Isso aumentava, sobremaneira, as chances de contratação de trabalhadores negros, abrindo-se, desse modo, mais um nicho de sobrevivência para uma população que foi severamente prejudicada pelo racismo (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006).

de partido político⁹³, podendo ser classificado como o primeiro partido político negro brasileiro. Em 1937, um golpe de Estado consolida uma nova constituição, extinguindo todos os partidos políticos brasileiros, entre os quais a Frente Negra Brasileira⁹⁴.

Nascimento e Nascimento (2000) ressaltam que a Frente Negra Brasileira pregou uma luta negra e de caráter integracionista⁹⁵ reagiu contra a discriminação racial através da procura de um lugar na sociedade brasileira sem questionamento dos parâmetros euro-ocidentais ou mesmo questionar uma identidade específica cultural, social e étnica.

Apesar da repressão do Estado, o fechamento da Frente Negra não significou o seu fim absoluto, nem mesmo das outras formas de organizações negras que, por diversas vezes, foram impedidas de se agruparem, sobretudo pela força desigual da repressão policial⁹⁶. São desse mesmo período, o Movimento Brasileiro contra o Preconceito Racial, a Associação dos Brasileiros de Cor e a União Nacional dos Homens de Cor, esta última, de caráter nacional, situada nas cidades do Rio de Janeiro e Santos (São Paulo) respectivamente e a Associação José do Patrocínio, que trabalhou como base de organização do Movimento Afro-brasileiro de Educação e Cultura – MABEC – (NASCIMENTO E NASCIMENTO, 2000).

Em função da “insalubridade” dada pelas condições de luta das primeiras décadas do século XX, observamos que várias organizações negras militaram na perspectiva de terem as suas reivindicações assimiladas pela população. Nos primeiros tempos pós-abolição, a luta negra resumia-se à necessidade de assimilação dos valores brancos. Ou seja, os negros lutavam para adequarem-se aos valores brancos. Para Albuquerque e Filho (2006), a questão fundamental dos trabalhos da militância negra nos primeiros anos pós-abolição fixou-se sobre o debate das formas de adaptação dos negros à ordem republicana.

Nesse sentido, observamos que as primeiras décadas pós-abolição no Brasil são fortemente marcadas pelo protesto negro organizado de forma frágil. A luta, desse modo, prosseguiu de forma solitária, ou seja, sem o apoio do Estado. Somam-se a tais condições, os

⁹³ Elevada ao status de partido político, a Frente Negra brasileira organiza-se durante os anos de 1935 e 1936 com o intuito de participar das eleições. Com o objetivo de angariar o voto negro, a Frente Negra organizou-se tendo como plataforma política nacionalista de extrema direita, tendo como mote, o sentimento nazifascista do período (DOMINGUES, 2005).

⁹⁴ Uma das ações históricas enfrentadas pela Frente Negra Brasileira foi o debate travado com o Governo Vargas sobre a presença de pessoas negras na guarda civil de São Paulo. Admitindo a existência de racismo institucional na guarda paulista, o Governo Vargas determina o recrutamento de 200 homens negros para este contingente. A partir de então e durante a década 1930, cerca de 500 negros ingressaram nessa organização, um dos quais, inclusive, chegou ao posto de coronel (SISS, 2003).

⁹⁵ Nacionalismo e defesa das forças políticas de “centro” e de “direita”, nos anos 1940 e 1950 (DOMINGUES, 2005).

⁹⁶ Nascimento e Nascimento (2000, p. 205) narram que em 1938 o delegado de polícia paulista, Alfredo Issa, baixou uma portaria banindo o *footing* de domingo na Rua Direita, mesmo local onde a população negra fazia seus passeios. Como justificativa da proibição, alegou-se que os comerciantes brancos daquelas ruas reclamavam contra a presença negra no local.

esforços da elite desinteressada, negando a população negra condições mínimas de sobrevivência material e simbólica, afugentando-lhes à oportunidade de vivência igual e democrática. Resta aos negros o ostracismo, a marginalização social, o racismo. Esse é o pano de fundo.

Estratégia diferente pode ser observada a partir da década de 1940, sobretudo, com a criação do Teatro Experimental do Negro – TEN – que trabalhou, entre outros pontos, a autovalorização do negro a partir de sua contribuição social, histórica e estética enquanto membro igual da sociedade brasileira. Fundamentado nessa premissa, surge o TEN em 1944 (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000).

Abdias do Nascimento em fala sobre a sua atuação no TEN:

Fundado o Teatro Experimental do Negro em 1944, pretendi organizar um tipo de atuação que há um tempo tivesse significação cultural, valor artístico e função social (...). De início, havia a necessidade do resgate da cultura negra e seus valores, violentados, negados, oprimidos e desfigurados. (...) o negro não deseja a ajuda isolada e paternalista, como um favor especial. Ele deseja e reclama um *status* elevado na sociedade, na forma de oportunidade coletiva, para todos, a um povo com enrugáveis direitos históricos. (...) a abertura de oportunidades reais de ascensão econômica, política, cultural social para o negro, respeitando sua origem africana (NASCIMENTO E NASCIMENTO, 2000, p. 207).

Ou seja, o TEN nasceu para, além de contestar a discriminação racial vivenciada pelos negros, resgatar os valores culturais africanos e sua expressão brasileira. Com a utilização da arte como estratégia, o TEN trabalhou na produção de espetáculos teatrais, concursos de artes plásticas, concursos de beleza com a exaltação dos padrões estéticos afro-brasileiros, alfabetização de jovens e adultos, tendo como público-alvo operários, empregadas domésticas, habitantes de favelas, pequenos funcionários públicos, entre outros (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000).

O TEN foi responsável pela organização de eventos políticos tais como a I Convenção Nacional do Negro (1945–1946)⁹⁷, o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, a primeira Conferência Nacional do Negro (1948–1949)⁹⁸, o I Congresso do Negro Brasileiro

⁹⁷ A I Convenção Nacional do Negro Brasileiro em 1945 contou com a participação de 400 a 500 pessoas, tendo ocorrido em dois estados São Paulo e Rio de Janeiro e culminou no lançamento do “Manifesto à Nação Brasileira” com reivindicações importantes entre elas: a admissão de pessoas negras na educação primária e superior bem como a criação de um marco legal-normativo de punição às discriminações raciais (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000).

⁹⁸ A Conferência Nacional do Negro (Rio de Janeiro, 1949) contou com a participação de representações oriundas de diversos estados brasileiros e serviu como base preparatória para o I Congresso do Negro Brasileiro de 1950 (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000).

realizado em 1950⁹⁹, bem como publicou o jornal O Quilombo¹⁰⁰, instrumento jornalístico que pregava antes mesmo da consolidação da Lei Afonso Arinos de 1950 a criminalização da discriminação racial como ação criminosa pela legislação brasileira. Data da mesma época a formação da União dos Homens de Cor ou simplesmente UHC.

A UHC organizou-se em diversos estados brasileiros, estando à frente de questões relacionadas à assistência jurídica, médica, alfabetização, a publicação de jornais, bem como a formação de quadros políticos para a atuação nas esferas dos governos estaduais e federal. A entidade deu prosseguimento aos seus trabalhos até a década de 1960, quando foi calada pela ditadura militar, o mesmo aconteceu com o TEN (Nascimento e Nascimento, 2000). A UHC foi responsável pela eleição de um deputado federal e fomentou a criação de diversos segmentos dissidentes.

Outras agremiações foram organizadas em diversos estados do país. Citamos como exemplo o Grêmio Literário Cruz e Souza e a Associação José do Patrocínio, ambos no estado de Minas Gerais, a Associação Cultural do Negro e a Frente Negra Trabalhista no estado de São Paulo, o Comitê Democrático Afro-Brasileiro. Este último teve como pauta a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, bem como a anistia e o fim do preconceito racial. Também merece destaque o papel exercido pela imprensa negra com a criação do *Notícias de Ébano* (1957), *O Mutirão* (1958), *Níger* (1960) em Curitiba, *O União* (1947) no Rio de Janeiro, *O Redenção* (1950) e *A Voz da Negritude* (1952) e *A Senzala* (1946) no estado de São Paulo. Este se voltava para o debate em si das questões raciais brasileiras (DOMINGUES, 2005).

3.3. Os Negros e a ditadura militar

Entre os anos de 1964 e 1985, a militância negra sofre refluxo. Observadas as condições históricas, não era para menos: nesse período o Brasil enfrentou a maior ditadura militar de sua história. O período militar foi marcado, sobretudo, pela violência de Estado,

⁹⁹ Com um *rol* de pautas práticas, o I Congresso do Negro Brasileiro focalizou temas tais como: “a necessidade de regulamentação e a organização das empregadas domésticas; propostas de organização de campanhas de alfabetização e ensino na comunidade negra e, sobretudo, nas favelas, teses sobre as manifestações do racismo em diferentes partes do Brasil” (NASCIMENTO E NASCIMENTO, 2000, p. 215). O Congresso contou com a participação de pessoas de vários estados brasileiros, organizados em diferentes setores de produção, perfazendo um total de 300 participantes.

¹⁰⁰ A grita do Movimento Negro em prol de cotas para estudantes negros surgiu através do documento intitulado “Manifesto à Nação Brasileira” organizado pela “Convenção Nacional do Negro Brasileiro realizada nos anos de 1945 e 1946 no estado do Rio de Janeiro. As propostas discutidas no documento contaram com a participação de intelectuais tais como Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos e circularam na primeira edição do jornal “O Quilombo” (JACCOUD, 2009).

sendo esta uma das principais desarticuladoras dos movimentos sociais, entre eles, o Movimento Negro. No entanto, mesmo em condições adversas, observamos a atuação dos grupos de militância negra, principalmente, durante a década de 1970. Nota-se, nesse período, que mesmo em situação de clandestinidade, lideranças negras de diversas orientações ideológicas atuaram no sentido de combater a discriminação racial.

Grupos como o Centro de Cultura e Arte Negra – CECAN – de 1972, formado, sobretudo, por artistas e estudantes universitários, oriundos da imprensa, organizados nos jornais paulistas *O Biluga* e *Nagô*, ambos de 1974, o grupo *Palmares*¹⁰¹ do Rio Grande do Sul, o movimento musical e juvenil *Soul* carioca batizado de *Black Rio*, entre outros grupos, compunham a frente alternativa negra a repressão da ditadura militar e a da democracia racial que se instalara. Observamos, no entanto, certa fragilidade no seio de tais agremiações: além de sofrerem com a perseguição do Estado, organizavam-se de forma fragmentada contra o regime ditatorial, caracterizando-se, deste modo, como instituições culturais, incapazes de aglutinarem forças para a ação antirracista no sentido político ideológico (DOMINGUES, 2005).

Em 1978, na *débâcle*¹⁰² do regime ditatorial, um grupo de militantes negros organiza em São Paulo uma manifestação contra a discriminação racial sofrida por um grupo de meninos negros impedidos de frequentar o Clube de Regatas do Tietê e também em protesto contra a morte sob tortura de um operário negro pela polícia de São Paulo¹⁰³. Surge desta forma o Movimento Negro Unificado – MNU. Inspirados por lideranças como *Martin Luther King* e *Malcon X*, bem como por organizações políticas de orientação marxista como, por exemplo, *Os Panteras Negras* dos Estados Unidos e também pelas ações pró-independência de países africanos tais como Angola, Guiné-Bissau e Moçambique (DOMINGUES, 2005).

Surge desse modo o Movimento Negro Unificado em um cenário fortemente marcado pela opressão violenta do Estado. O MNU colocou-se de forma cética em relação ao debate sobre as condições do negro brasileiro, posicionando-se sobremaneira contra a ideologia da democracia racial brasileira. Inaugura-se, nesse período, um marco de luta e

¹⁰¹ Primeira articulação política negra no país a propagar a substituição das comemorações do dia 13 de Maio (libertação dos escravos negros pela princesa Isabel através da Lei Áurea) para o dia 20 de Novembro (morte de Zumbi dos Palmares) (DOMINGUES, 2005).

¹⁰² Queda

¹⁰³ A criação do Movimento Negro Unificado – MNU – foi marcada pela presença de mais de duas mil pessoas, reunidas no Teatro Municipal de São Paulo, no dia 7 de julho de 1978. O evento contou com o apoio logístico e político de diversas organizações sociais, inclusive negras tais como o Núcleo Negro e Socialista e a escola de samba “o Quilombo”, ambos de São Paulo. Sabe-se, no entanto, que o MNU enquanto grupo de atuação, organiza-se em nível nacional, possuindo seccionais espalhadas por vários estados brasileiros (DOMINGUES, 2005).

concepção contra a opressão racial. A atuação do movimento social negro passava a situar-se a partir deste momento pela luta antirracista¹⁰⁴.

Inspirados pela atuação do MNU, diversas entidades negras organizam-se a partir de então. Ganha destaque a militância negra organizada no âmbito da imprensa escrita. Temos, como exemplo, jornais de circulação estadual e nacional, tais como: *Africus* de 1982; *N'zinga* de 1984; *Jornegro* de 1978; *O Saci* de 1978; *Abertura* de 1978; *Vissungo* de 1979; *Pixaim* de 1979; *Quilombo* de 1980; *Nêgo* de 1981; além da revista *Ébano* de 1980, entre outras publicações¹⁰⁵ (DOMINGUES, 2005).

3.4. O protagonismo negro na Nova República

Os trabalhos do Movimento Negro Unificado prosseguem ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000. Entre as inúmeras bandeiras deste movimento social, observamos a negação da democracia racial como base da formação do povo brasileiro, a luta pela organização política da população negra, a transformação do Movimento Negro brasileiro em movimento de massas, a formação de um *rol* de alianças políticas contra o racismo, o enfrentamento a violência e a letalidade policial, a organização da militância negra em sindicatos e partidos políticos, a luta pela introdução de história da África e do negro no Brasil nos currículos de educação básica e primária, a luta contra a mestiçagem racial e a favor dos casamentos endogâmicos e a manutenção da família negra, a luta por ações afirmativas na educação, a transferência das comemorações da abolição da escravidão do dia 13 de maio para o dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, entre outras reivindicações. Nesse sentido, o surgimento do Movimento Negro Unificado abre uma nova perspectiva para a luta antirracista no Brasil por trazer consigo o objetivo de unificar e fortalecer o Movimento Negro do ponto de vista político (DOMINGUES, 2005).

Em 1995 foi realizada a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida - Marcha Zumbi + 10 - em Brasília. Na oportunidade, representantes do Movimento Negro brasileiro entregaram uma carta de reivindicações ao Presidente da República demandando ações efetivas do Estado brasileiro no sentido de favorecer a criação de condições para a promoção da igualdade e equidade de oportunidades, assegurar a

¹⁰⁴ De acordo com Domingues (2005), o Movimento Negro Unificado conseguiu agregar diferentes forças do campo político da esquerda marxista, de origem trotskista, organizando-se como maior grupo negro por mais de uma década.

¹⁰⁵ Levantamento realizado em 1988 indicou a existência de 343 organizações negras de todos os tipos, sendo 138 delas localizadas no estado de São Paulo, 76 no Rio de Janeiro, 33 em Minas Gerais, 27 no estado da Bahia e as demais espalhadas por outros estados (DOMINGUES, 2005).

eliminação de qualquer fonte de discriminação direta ou indireta, bem como reorientar o sistema educacional na perspectiva da valorização da pluralidade étnica da população do país (SANTOS, 2007). Nas palavras de Santos (2007) a Marcha Zumbi + 10 foi:

(...) um dos eventos dos movimentos sociais mais importantes do final do século XX, os seus organizadores foram recebidos na sede do governo brasileiro, o Palácio do Planalto, pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Mais uma vez, as lideranças dos Movimentos Sociais Negros denunciaram ao governo brasileiro a discriminação racial contra os negros no Brasil. Mais que isto, as lideranças negras dos Movimentos Sociais Negros não ficaram só e com as denúncias, eles entregaram ao chefe do Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial (SANTOS, 2007, p. 166).

A pressão feita pelo Movimento Negro desde a sua fundação nos idos tempos de escravidão através de seus guerreiros como Zumbi dos Palmares, passando por sua estruturação em novos moldes com o limiar de um novo modo de produção econômica nos idos da década de 1890, 1900, 1910 através de jornais, associações de bairros e clubes culturais, passando pela experiência do Teatro Experimental do Negro e o nascimento de um novo negro oriundo da África, passando pelos calados anos de chumbo empalmados por uma ditadura militar de ordem nacionalista às avessas, onde aqueles dentro da ordem e do progresso possuíam uma tez diferente da tez do povo negro, passando por sua reorganização através da fundação do Movimento Negro Unificado às bandeiras de luta ao longo das décadas de 1980 e 1990, a luta da população negra traduz-se como pressão de quem há muito deseja e desenha um novo tempo. Um tempo onde a discriminação e a opressão racial lida nos indicadores negativos de educação, saúde, trabalho, violência urbana por suas crianças, jovens e velhos, homens e mulheres façam parte de um passado que não se deseja lembrar.

Ou seja, desde as revoltas coletivas planejadas contra a tortura e a desumanização passando pelos documentos erigidos contra a ditadura militar à sustentação do mito da democracia racial, passando 107 anos após a abolição da escravatura na década de 1990 através da Marcha Zumbi + 10 em defesa da vida em 1995, aos debates ávidos por reconhecimento da humanidade de seu povo e os seus feitos para a construção do país através do debate das cotas para estudantes negros, o Movimento Negro brasileiro também reclama para si o estatuto da cidadania, da equidade e da democracia.

É nesse percurso que nasce o debate das ações afirmativas na educação superior uma das muitas bandeiras do Movimento Negro brasileiro. O recado está dado: para que os negros possam gozar de maior respeito e dignidade, traduzidos pelo acesso a educação superior como um bem público e coletivamente produzido, é preciso aumentar o contingente negro dentro das universidades e conseqüentemente nos espaços de partilha do poder. Assim o debate das

cotas para negros na educação superior é levado a público. Sofrendo resistências desde a sua primeira tentativa de explicitação pelo Teatro Experimental do Negro, o assunto ainda causa polêmicas e posicionamentos divergentes dentro e fora dos campi universitários.

4. CAPÍTULO IV: JUVENTUDES E GÊNERO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

4.1 *Juventudes*

De caráter plural, múltiplo, a categoria juventude pode adquirir diferentes significados a depender do que se quer observar e também dos referenciais tomados para a sua análise e compreensão. Primeiramente, quando referido como “etapa da vida”, o termo abrange a ideia de marco temporal, ou seja, um período cronológico compreendido entre a infância e a idade adulta. Em termos biológicos, pode-se aferir que a juventude é marcada pelo amadurecimento dos órgãos sexuais e reprodutivos. Nessa perspectiva, tem-se por juventude como sendo um período caracterizado pelas transformações físicas, biológicas e psicológicas localizadas dentro de uma determinada faixa etária.

No entanto, tem-se que para além das mudanças vivenciadas pelos corpos, observamos as marcas proferidas pelas condições e interações sociais e culturais nos indivíduos, sendo estas de responsabilidade dos próprios indivíduos. Ou seja, podemos admitir que para além de uma fase compreendida como e enquanto “ciclo da vida”, período este em que as pessoas passam da infância a idade madura, trata-se de um tempo onde são observadas mudanças provocadas socialmente e que variam segundo as diferentes sociedades, culturas, etnias, classes sociais e gênero, podendo ser enfocadas demográfica, sociológica, antropológica e politicamente, entre outros. Nesse sentido, tal condição passa a depender não somente das alterações internas dos indivíduos, sujeitos próprios de uma categoria social, mas também “externalidades” advindas da vida em sociedade (BOCK, 2004; UNESCO, 2005).

Na tentativa de entender a juventude, enquanto uma categoria social, Groppo (2000, pgs. 7, 8 e 15) ressalta que ao tentarmos definir a juventude como uma categoria social, ou seja, para além das determinações etárias e ou biológicas, juventude passa a significar também uma “representação sociocultural e uma situação social” concebida no seio dos grupos sociais, passando a constituir “uma série de comportamentos e atitudes”. O autor também destaca a importância de analisarmos tal categoria em sua pluralidade, em função da heterogeneidade de experiências dos sujeitos, tipos de socialização, realidades sociais, classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero, entre outros. Ou seja, cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ser jovem, daí a importância de definirmos essa categoria de forma plural, polissêmica, carregada de modos de ser, ver, estar na vida

diferenciados, dependentes da condição econômica, racial, de gênero, de orientação sexual, entre outras condições assumidas pela condição humana - ou seja, *juventudes*.

Observamos desse modo que a categoria juventude deve ser analisada como sendo um dos muitos períodos da vida humana, onde os atores estão sujeitos a mudanças de caráter biológico, cultural e social, que, por sua vez, estão ligados a lugares, expectativas e visões de mundo que funcionam de forma interligada e interdependente. Trata-se de uma categoria sujeita a múltiplos entendimentos. Os jovens se diferenciam em função de sua condição socioeconômica, de suas idades, de seus gêneros, de seus sexos, raça/etnia, expectativas de vida, desejos e nível de inserção, participação social, entre outros.

4.2 Gênero

No que diz respeito à categoria gênero, Crisóstomo e Reigota (2010), citando Oliveira (2004), refletem que gênero, enquanto categoria histórica, é constituído por um conjunto de significados e atributos construídos como características e diferenciações de homens e mulheres nas diferentes sociedades. Em relação ao gênero feminino, enquanto construção social, histórica e cultural, o mesmo aparece como sendo entrecortado pela história da dominação masculina e patriarcal (SCOTT, 1990).

Dentro do contexto de dominação masculina, incluímos a questão da dominação racial e econômica, advindas do período de escravidão sobre as mulheres negras e indígenas. Deste modo e ao analisar a dinâmica das relações sociais, sobretudo, em uma sociedade marcada por diversos tipos de exclusão social, observamos que ser mulher, jovem e negra pode implicar em uma série de cerceamentos materiais, culturais e simbólicos. As discriminações de gênero, de classe e de raça não são fenômenos isoladamente, ou seja, são fenômenos que interagem entre si, sendo a discriminação racial frequentemente marcada pelo gênero, o que significa, portanto, que as mulheres tendem a experimentar o abuso seus de direitos de forma totalmente diferente dos homens.

Quando analisamos a trajetória de jovens mulheres negras, logo podemos admitir que tal categoria sofre com os preconceitos de gênero e raça. Ou seja, são atingidas por serem mulheres em uma sociedade de base patriarcal e machista, são discriminadas racialmente. Embutidos nestas duas categorias, observamos para as jovens mulheres negras, em sua maior parte, o problema da pobreza, ou seja, a discriminação de classe social marcada, sobretudo, pela falta de oportunidades econômicas. Tais condições quando somadas contribuem para a

negatividade maior do seu ser e estar feminino no mundo. Desta forma, surge a pergunta: Qual a importância das políticas de ação afirmativa para jovens mulheres negras?

5. CAPÍTULO V: EDUCAÇÃO SUPERIOR, AÇÕES AFIRMATIVAS E O SISTEMA DE COTAS DA UnB

5.1. Educação superior: algumas considerações

Dados da pesquisa “*Perfil da Juventude Brasileira*” de 2005, organizados pela Fundação Perseu Abramo, afirmam que, no quesito raça e cor, 47% da população jovem brasileira se autodeclara negra, percentual maior que a totalidade de negros brasileiros de acordo com os percentuais auferidos pelo Censo do IBGE de 2000. Estes jovens estão concentrados, sobretudo, na Região Centro-Oeste (cerca de 50%) e em menor parcela na Região Sul (17%) (ABRAMO e MARTONI, 2005).

A mesma pesquisa aponta que, ao se perguntar sobre o que é “bom” ou “ruim” para jovens negros, o item “discriminação racial” foi o mais citado como ruim. Tal afirmação pode ser observada nas desigualdades educacionais e econômicas desta parcela da população. Envolvidos pelo “mito da democracia racial”, que afirma ser o Brasil uma sociedade sem linhas de cor, onde o acesso democrático aos bens produzidos socialmente é possibilitado a todos os grupos, os negros seguem fora da educação superior, sobretudo, a pública. O resultado dessa equação pode ser lido nos indicadores de acesso desta população ao emprego e à renda, bem como nos elevados índices de morte violenta ocasionada pelo tráfico de drogas, nas prisões, desde a sua mais tenra idade (SANTOS, 2005).

No quesito educação, a dicotomia entre brancos e negros revela o grau de assimetria ainda presente na sociedade brasileira. Mesmo com a elevação do grau de escolaridade para os dois grupos, a diferença escolar no grupo negro é maior. Na educação dos jovens e dos adultos, observamos, segundo Henriques (2001), que, avós, pais e filhos negros, vivenciaram diferenças escolares substanciais ao longo do século XX, quando comparados com o grupo branco. Quase uma década depois, em 2009, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – refletem uma situação pouco alterada.

De acordo com Henriques (2001), se o percentual total de pessoas que concluíram o ensino médio e entraram no curso superior no Brasil foi muito pequeno nas décadas de 1980 e 1990. Menor ainda foi a parcela de brasileiros negros nessa condição. Em 1960, 1,8% das pessoas brancas, acima de 30 anos, haviam conseguido obter o diploma de educação superior (3% de homens e 0,49% de mulheres). Entre homens e mulheres negros, o número era ínfimo: 0,13% (0,21% entre os homens e 0,04% entre as mulheres). Quarenta anos depois, em 2000, o percentual de brancos com diploma de nível superior era de 11,8% (11,6% entre os homens e

12% entre as mulheres) e de 2,9% entre os negros (sendo 2,7% entre as mulheres e 3,1% entre os homens). Quando analisamos os números referentes aos homens e as mulheres negros, observamos que as mulheres negras figuram em desigualdade. Quando as comparamos com as mulheres brancas, confrontamo-nos com mais um quadro de desigualdades desfavorável às mulheres negras. De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas – PNUD – de 2005:

A evolução modesta da universidade brasileira ilustra com clareza os limites das políticas de inclusão racial. Entre 1991 e 2001, o sistema universitário mais do que dobrou passou de 1,4 milhões para quase 3 milhões de matriculados. No entanto a participação dos negros caiu ligeiramente, de 19,7% para 19,3% (2005, p. 70).

Pesquisa realizada pelo IBGE para os anos de 1999 e 2009, ou seja, para a década seguinte àquela analisada por Henriques (2001) para os dados da educação superior, observamos melhoras nos percentuais de inclusão. No entanto, também observamos um crescimento da população que se autocalifica como negra. Ou seja, trata-se de crescimento relativo. Na medida em que cresce a população declarada negra, cresce também a taxa de inclusão na educação superior. Mesmo positivo esse crescimento não é visto quando a comparação é feita a partir de percentuais populacionais iguais. De acordo com o IBGE:

A proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade que cursam o ensino superior também mostra uma situação em 2009, inferior para os pretos e para os pardos em relação à situação de brancos em 1999. Enquanto cerca de 2/3, ou 62,6%, dos estudantes brancos estão nesse nível de ensino em 2009, os dados mostram que há menos de 1/3 para os outros dois grupos: 28,2% dos pretos e 31,8% dos pardos. Em 1999 era 33,4% de brancos, contra 7,5% de pretos e 8,0% de pardos (IBGE, 2010).

5.2. Ações Afirmativas

As Ações Afirmativas podem ser vistas como sendo um conjunto de medidas públicas e privadas, de caráter voluntário, facultativo ou compulsório, podendo ser adotadas como instrumentos políticos que objetivam a correção material e simbólica de prejuízos e efeitos negativos, frutos de discriminações passadas, sofridas por determinados grupos em um dado momento da história. Nesse sentido, as ações afirmativas possuem como enceto a concretização do acesso aos bens materiais e simbólicos fundamentais, voltados para grupos ou populações em desvantagens materiais e simbólicas, como por exemplo, educação e trabalho. Tais ações configuram-se como medidas de caráter emergencial, transitório e reparador (GOMES, 2001).

Tem-se como premissa das políticas de ação afirmativa a tentativa de fazer com que os membros de grupos discriminados e sub-representados possam ter uma participação social maior e melhor qualificada via discriminação positiva. Um dos vieses dessa política consiste na reserva de um “percentual de oportunidade” destinado à promoção e efetivação da representação de um determinado grupo social nas esferas de decisão e de poder. Citamos como exemplos, as cotas para mulheres em partidos políticos¹⁰⁶ ou mesmo as cotas para estudantes negros nas universidades públicas (GOMES, 2001).

A reserva de cotas é um dos muitos tipos de ação afirmativa. Tal proposta segue contra a “neutralidade” apregoada pelas políticas universalistas. As cotas constituem um modelo de ação afirmativa e corre de forma favorável a intervenção estatal ou privada nas desigualdades observadas nos meios políticos, sociais e econômicos dos mais diferentes matizes. Tem-se desse modo o deslocamento do ideário de igualdade formal, das leis, para a igualdade prática, pró-ativa (GOMES, 2001). Nas palavras de Gomes encontramos:

A sociedade liberal-capitalista ocidental tem como uma de suas chaves a noção de neutralidade estatal, que se expressa de diversas maneiras: não intervenção em matéria econômica, no domínio espiritual e na esfera íntima das pessoas. (...) na maioria das nações pluriétnicas e pluriconfessionais, o abstencionismo estatal se traduziu na crença de que a mera introdução nas respectivas Constituições de princípios e regras asseguradoras de uma igualdade formal perante a lei de todos os grupos étnicos da Nação seria suficiente para garantir a existência de sociedades harmônicas (GOMES, 2001, p. 36).

Segundo Moehlecke (2002), o termo ação afirmativa é originário dos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como uma importante referência no assunto, na década de 1960 sob o clima das reivindicações dos movimentos de direitos humanos, sobretudo, os negros. A bandeira do Movimento Negro à época discorria sobre a extensão para toda população americana da igualdade de oportunidades de cunho identitário, antissegregacionista e materiais sendo apoiado por políticos de diferentes vertentes, negros e brancos. Nesse contexto, se desenvolve a ação afirmativa como forma de garantir leis antissegregacionistas, e também uma postura ativa para a melhoria das condições de vida social e política da população negra daquele país. No Brasil, a gênese das ações afirmativas é oriunda das reivindicações do Movimento Negro, sendo também solicitadas por indígenas, mulheres, deficientes físicos, entre outros grupos.

De acordo com Fraser (2001), a ação afirmativa apresenta duas faces: uma político-

¹⁰⁶ Lei 9.100/95. Disponível em <http://www.inesc.org.br/biblioteca/publicacoes/artigos/e-perfeitamente-possivel-alcancar-o-cumprimento-de-no-minimo-30-das-cotas-para-mulheres-nas-eleicoes> (Acesso em 20 de janeiro de 2012).

econômica e outra cultural. A primeira traz em seu cerne a noção de redistribuição econômica, material. A segunda carrega consigo a percepção de reconhecimento das identidades culturais, étnicas, sociais, entre outros tipos dos grupos sociais. Para Ferreira (2009), esta compreensão traz consigo a afirmação de que ninguém compõe somente um único grupo social. Ou seja, nunca somos somente homem ou mulher, pobre ou rico, negro ou branco, hétero ou homossexual, e sim homem negro pobre, heterossexual; mulher branca homossexual; japonês, americano, guarani, entre outros. Tal afirmação elucida a importância do cruzamento das várias identidades culturais, de gênero, de classe, quando do tratamento e reconhecimento dos grupos sociais e construção das políticas públicas.

É nessa perspectiva que age a ação afirmativa, ou seja, para compreender a dinâmica dos grupos humanos nas suas diferentes acepções a fim de dirimir os impactos provocados pelas diferenças culturais e econômicas. Nesse sentido, as ações afirmativas, quando observadas como mecanismos para a diminuição das desigualdades materiais e simbólicas, agem, sobretudo, de forma compensatória, desempenhando o papel de ação promotora de igualdade de oportunidades e de tratamento¹⁰⁷. Ou seja, em seu cerne, as ações afirmativas objetivam conferir o alcance equânime aos bens materiais e simbólicos socialmente produzidos (redistribuição), bem como trabalha no sentido de neutralizar os efeitos da discriminação¹⁰⁸ racial, de gênero, geracional, de origem, de compleição física, entre outros (CAVALLEIRO, 2005).

Como parte dos questionamentos acerca das diferenças entre brancos e negros no Brasil, sobretudo, as de caráter educacional é que se situa o objeto desta pesquisa. A análise das desigualdades entre negros e brancos em áreas como educação, sobretudo a superior pública, remete-nos à tentativa de entendimento sobre o que ainda separa esses dois grupos. Faz-se importante ressaltar que o Brasil é o segundo maior país negro do mundo, perdendo apenas para a Nigéria. Nesta perspectiva, como promover políticas públicas para a superação das desigualdades raciais?

5.3. As Ações Afirmativas no Brasil

¹⁰⁷ Por “democracia de resultados” entendemos a ação afirmativa como instrumento político de intervenção corretiva e direta do hiato entre “direito ao acesso formal,” gerado pelo princípio de igualdade liberal versus o complexo conjunto de relações sociais desiguais, frutos de uma sociedade altamente hierarquizada (SISS, 2003).

¹⁰⁸ Enquanto racismo e preconceito são modos de ver determinadas pessoas ou grupos raciais, a discriminação seria a manifestação concreta de um ou outro. Ou seja, uma ação, uma manifestação ou um comportamento que prejudica determinadas pessoas ou grupos de pessoas em função de sua cor ou raça (SANTOS, 2001a).

No Brasil, as ponderações sobre as ações afirmativas são antigas, datam da fundação do Teatro Experimental do Negro na década de 1940. Mesmo reprimida pela ditadura militar, através do silenciamento dos Movimentos Sociais, entre eles o Movimento Negro, políticas foram reclamadas nas décadas seguintes, sobretudo na década de 1970, com destaque aos trabalhos realizados pelo Grupo Cultural Palmares que teve como liderança o poeta Oliveira Silveira e o Movimento Negro Unificado – MNU – que surgiu em 1978. Em 1983, para além da atuação do Movimento Negro, observamos a atuação de parlamentares negros no âmbito do Congresso Nacional, defendendo a medida, em particular, o Senador Abdias do Nascimento, com a proposta de cotas para negros ao cargo de diplomata do Instituto Rio Branco por meio do projeto lei 1.332/83. Treze anos depois, pouco tempo após a consolidação da Constituição de 1988, a também negra e senadora, Benedita da Silva, apresentou a proposta de lei para inclusão de estudantes negros e indígenas na educação superior pública, via projeto de lei de número 4.339/93.

No ano de 1998 foi a vez do deputado baiano Carlos Alberto propor, através do projeto de lei 4.567/98, a criação do Fundo Nacional de Ações Afirmativas, onde se previa a concessão de bolsas de estudo para estudantes afro-brasileiros. Em 2000, o senador Paulo Paim, propôs o projeto de lei 3.198/00 que versou sobre a criação do Estatuto da Igualdade Racial¹⁰⁹. O Estatuto da Igualdade Racial foi aprovado dez anos após a sua presunção. No parecer original previa-se a reserva de 25% das vagas na educação superior para afrodescendentes (SIQUEIRA, 2004).

Nesse sentido, notamos que há algum tempo o Poder Legislativo brasileiro, mesmo que por força de parlamentares negros, em sua maioria oriundos do Movimento Negro e pertencentes às mais diversas colorações partidárias, vem se posicionando de forma positiva e democraticamente em prol à criação das ações afirmativas para as populações negras e indígenas. Não podemos nos esquecer de ressaltar também as proposições feitas pelo Poder Executivo nas figuras do Ministério da Justiça e do Trabalho, bem como pela Secretaria de Direitos Humanos, ações estas também forçadas na luta do Movimento Negro Brasileiro. Desse modo, repara-se que há muito no Brasil discussões sobre a necessidade de implementação de políticas públicas que vislumbrem o tratamento diferenciado de determinados grupos e categorias sociais.

¹⁰⁹ Lei 12.288 de 20 de julho de 2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. “Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. Disponível em: <http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. (Acesso em: 12 de agosto de 2010).

Embora não cunhadas diretamente como ações afirmativas, tais medidas, quando implementadas pela força da lei, possuem o mesmo efeito das ações afirmativas. Fazendo uso dos destaques de Silva (2001, p. 5), tem-se para efeito normativo¹¹⁰:

- Decreto-Lei 5.452/43 (CLT), que prevê, em seu art. 354, cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas.
- Decreto-Lei 5.452/43 (CLT), que estabelece, em seu art. 373-A, a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres.
- Lei 8.112/90, que prescreve, em art. 5º, § 2º, cotas de até 20% para os portadores de deficiências no serviço público civil da união.
- Lei 8.213/91, que fixou, em seu art. 93, cotas para os portadores de deficiência no setor privado.
- Lei 8.666/93, que preceitua, em art. 24, inc. XX, a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência.
- Lei 9.504/97, que preconiza, em seu art. 10, § 2º, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias.

Faz-se necessário também observar as Ações Afirmativas como medidas que visam ampliar a noção de direitos iguais (por trabalhar na perspectiva da equidade social) tão apreçoado pelas políticas universalistas na forma da lei, mas pouco alcançadas na vida real, prática. O princípio da universalidade refere-se à responsabilidade dos governos de assegurarem a todas as pessoas, sem distinção de qualquer natureza o acesso aos serviços públicos e aos direitos sociais, como por exemplo, saúde, educação pública e gratuita, todos os direitos da previdência e assistência social, entre outros (PIOVESAN, 2005).

No entanto, no Brasil, a defesa das políticas universalistas guarda, por identidade de propósitos, ligação com o mito da democracia racial. *A posteriori*, ambas – políticas universalistas e mito da democracia racial – cobrem com o manto de igualdade e justiça os processos de exclusão racial e social e conseqüentemente perpetuam privilégios às populações não negras, que, por sua vez, posterga o enfrentamento das desigualdades sociais brasileiras. Pode-se aferir, então, que as ações afirmativas, no caso brasileiro, corrobora questões de justiça social, o que extrapola a condição de política distributiva de bens materiais (CARNEIRO, 2003).

Nessa perspectiva, podemos caracterizar as cotas como política de ação afirmativa de redistribuição e reconhecimento da situação de vulnerabilidade a que são expostos determinados segmentos da população. Por vulnerabilidade entendemos aquilo que torna

¹¹⁰ Incluímos neste rol a Lei 10.637/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. (Acesso em: 12 de agosto de 2010).

factível o usufruto dos benefícios e instrumentos de ascensão social, construídos coletiva e historicamente por grupos marginalizados, minorias étnicas e raciais, deficientes, entre outros grupos, no caso em tela, negros, indígenas e mulheres. Destituídos por inúmeros motivos dos benefícios coletivos, tais populações ainda lutam contra o racismo, a opressão de gênero e a discriminação racial em pleno século XXI. A opressão contra os grupos não brancos no Brasil data dos primórdios da colonização do país. As mazelas herdadas de um sistema colonialista, patriarcal e racista, a falta total de projetos de inclusão política e social ao longo de mais de cem anos de república, faz com que pensemos as ações afirmativas como mecanismos de reparação e adequação das pessoas discriminadas e alijadas dos espaços de poder, como mecanismo justo, próprio de um ordenamento que se deseja democrático. É certo que as ações afirmativas não figuram como única opção de inclusão social. No entanto, constitui-se como uma das operações de inclusão mais importantes.

É dentro do debate das ações afirmativas como políticas públicas de inclusão e reparação no âmbito da educação superior que se situa esta proposta de trabalho. Desejamos, na medida do possível, analisar as percepções das estudantes cotistas da Universidade de Brasília sobre as cotas para estudantes negros enquanto política de ação afirmativa.

5.4 As Ações Afirmativas como política de inclusão na Educação Superior

A presente proposta parte da ideia de política pública como sendo, no seu processo de elaboração e implementação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição do poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição dos custos e benefícios sociais”. Nesse sentido, definimos políticas públicas como um conjunto de ações e decisões tomadas pelos governos e respaldadas socialmente para a solução dos problemas comuns, de interesse público (TEIXEIRA, SEM DATA). Portanto, política norteadora da ação dos poderes públicos, regras e procedimentos para as relações entre o poder público e a sociedade civil, traduzindo em seu bojo o desejo de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder. De acordo com Teixeira (2002), o poder é uma relação social que envolve atores distintos, de variados níveis, com interesses e projetos diferenciados e até mesmo contraditórios. Nesse sentido, tem-se a necessidade de mediação social e institucional para a construção das políticas públicas para que se possa obter o mínimo de consenso e, desse modo, seja legitimado por meio da eficácia delas esperadas.

No Brasil, o debate sobre cotas raciais data da década de 1940 pressionado pelo Movimento Negro. No entanto, observamos que o tema ganha notoriedade no seio do Movimento Negro, quando da formação do Movimento Negro Unificado – MNU – em 1978 e no grande público, sobretudo, no âmbito da imprensa, da academia e do parlamento nas décadas de 1990 e 2000, mais precisamente a partir da Marcha Zumbi + 10 pela Vida e da III Conferência de Durban, esta última ocorrida em 2003 na cidade de Durban na África do Sul (JACCOUD, 2009). Podemos citar, como exemplo de ação afirmativa, implementadas no Brasil, as cotas para mulheres nos partidos políticos (Leis 9.500/95, 9.504/97 e 12.034/09) (ALVES, 2004), as cotas para estudantes negros, indígenas e estudantes de educação superior (Lei 12.711/12)¹¹¹ e as cotas para deficientes físicos (8.213/91)¹¹²

No que diz respeito à educação superior, Moehlecke (2002) destaca que ao redefinirem seus mecanismos de entrada e permanência por meio das ações afirmativas, as universidades transformam-se em espaços mais plurais, equânimes e democráticos do ponto de vista social e político. Por um lado, as cotas, enquanto mecanismos de ação afirmativa, sobretudo, as de recorte racial, têm ganhado destaque nas discussões acadêmicas e na opinião pública geral, principalmente, no que tange à sua adesão por universidades públicas.

Por outro lado, o debate sobre cotas para estudantes negros na educação superior tem enfrentado a resistência de setores específicos da sociedade. Entre as inúmeras alegações contra a implementação desse tipo de ação afirmativa, encontramos a de que o Brasil é um país com total igualdade racial, derivada por sua vez do mito da democracia racial. De acordo com esse mito, sendo o Brasil um país mestiço, nem branco, nem negro, nem indígena, fruto da mistura biológica de todas as raças, não há o porquê classificar a população do ponto de vista racial. A possibilidade de mistura biológica fez do Brasil, um país onde todas as raças passaram a ser vistas e tratadas como uma só. “Não existe negro, não existe branco. Somos um povo moreno, tropical.” O problema do Brasil - panfletam os partidários da democracia racial - é somente de classe social. Para estes, a criação de cotas com recorte racial para estudantes negros nas universidades públicas soa como aberração injusta e antidemocrática. No entanto, o que se observa na prática é que as populações branca, negra e indígena não gozam do mesmo estatuto da igualdade de direito de acesso aos benefícios socialmente

¹¹¹ Lei 12.711/12 que regulamenta 12,5% das vagas nos sistemas de seleção a alunos oriundos de escolas públicas, pretos, pardos e de baixa renda. Para maiores informações acessar: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm> (Acesso em 12 de setembro de 2012).

¹¹² Lei 8.213/91 que regulamenta a contratação de pessoas deficientes nas empresas privadas e concursos públicos. Para maiores informações acessar: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm> (Acesso em 12 de setembro de 2012).

produzidos (GUIMARÃES, 2004).

Para os contrários às cotas raciais o seu estabelecimento não encontra razão de ser em função da igualdade-proximidade genética da população. Uma vez constatada uma unidade biológica nacional, fica aferida a igualdade racial (e econômica) entre todas as pessoas. Ante ao exposto, fica uma pergunta não respondida pela biologia: como explicar os diferentes indicadores sociais de brancos e negros que ainda persistem? Como explicar a difícil ascensão social da população negra no Brasil? Devemos mesmo responsabilizar os negros por sua própria exclusão?

A segunda alegação dos que se opõem às cotas raciais é a de que o acesso à universidade se dá somente em função do desnível educacional da massa estudantil. Na opinião desse grupo, no Brasil, o “desnível educacional” é provocado somente pela baixa qualidade da educação pública acionada sobremaneira pela população pobre. A argumentação está correta, mas incompleta: desconsideram-se as implicações produzidas pelo racismo na organização social e econômica das pessoas negras, seus impactos psicológicos e escolares. Um dos aspectos desconsiderados pelos contrários às cotas raciais são as imbricações do racismo no ambiente escolar e familiar (CAVALLEIRO, 2000). No mais, tais constatações revelam uma verdadeira miopia aos indicadores sociais que ainda registram, 120 anos após a abolição da escravidão, diferenças abismais entre negros e brancos no país (MOEHLECKE, 2002; IPEA, 2009; JACCOUD, 2009).

No tangente à educação superior privada, o governo federal criou em 2004 o Programa Universidade para Todos – ProUni – através da Lei Federal 11.096/05, com vistas à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes classificados como de baixa renda econômica, no nível de graduação e cursos sequenciais de formação específica. Para Jaccoud (2009), o ProUni destaca-se por beneficiar parte considerável da massa estudantil negra, por ter como foco os recortes de renda e raça.

Outros exemplos de ação afirmativa merecem destaque, entre elas, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), formatado como modalidade de financiamento dos estudos de nível de graduação de estudantes de baixa renda em instituições de educação privada. A terceira modalidade é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. O PIBID trabalha com a oferta de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos presenciais que se dedicam ao estágio nas escolas públicas e que, quando

graduados, se comprometam a trabalhar no magistério da rede pública de ensino¹¹³.

5.5. Ações Afirmativas na UnB: o sistema de cotas para estudantes negros

Observando a educação superior como um espaço pouco democrático, hermético, a universidade brasileira ao longo de mais de um século preocupou-se somente com a formação dos segmentos populacionais mais abastados social e economicamente. E por ter como alvo único os filhos da elite nacional, a universidade brasileira discriminou e impediu o acesso às suas fileiras dos contingentes sociais mais pobres, relegando para estes, as instituições de educação superior particulares, na sua maioria também inacessíveis por serem caras.

Por estar voltada a formação da elite, a universidade brasileira incorporou nas suas ações e pesquisas somente as questões consideradas por estes quadros, deixando de cumprir os interesses da população geral, esquecendo de lado as grandes questões do povo. Por muitos anos, a universidade brasileira incutiu-se somente com a consolidação dos valores de um único segmento populacional em detrimento dos demais. Era, grosso modo, a formação em termos acadêmicos de uma cultura hegemônica e excludente. Limitados a uma única concepção de mundo, os profissionais formados pelas universidades brasileiras em muito pouco se aproximavam dos problemas da ampla maioria da população. Além de deixarem de fora, como já observado, a massa populacional carente de formação e espaço de diálogo e construção de suas questões.

Em 2004, após longo período de debates internos promovidos pelo movimento negro e indígena, desde a década de 1990, com destaque para o Coletivo Negro estudantil do Distrito Federal e Entorno – *EnegreSer* –, somado as estes, professores e ativistas dos movimentos sociais como um todo, a Universidade de Brasília adotou o sistema de cotas como política de ação afirmativa, através do Plano de Metas para a Integração Étnica e Racial.

Com o desejo de promover na Universidade de Brasília uma composição racial e étnica que pudesse ajuizar minimamente a diversidade étnico-racial do Distrito Federal, bem como a diversidade desenhada no plano nacional, ou seja, longe dos pífio 2% de pessoas negras, que não sendo estrangeiras, conseguiam passar pelo funil do vestibular, é concebido

¹¹³ Para obter maiores informações sobre as políticas de educação superior, promovidas pelo governo federal, acessar o sítio do Ministério da Educação disponível em <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional/ensino-superior>> (Acesso em 20 de janeiro de 2012).

o Plano de Metas para a Integração Étnica e Racial. O Plano de Metas para a Integração Étnica e Racial da UnB foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília no mês de junho de 2004, destinando 20% de vagas de todos os cursos da Universidade de Brasília para estudantes que se autodeclarem negros e cerca de quinze vagas para estudantes indígenas¹¹⁴. A proposta passou a vigorar tendo como premissa três pilares considerados básicos para que a inclusão racial e social aconteça de fato: acesso de negros e índios, permanência do estudante e programa de apoio à educação pública do Distrito Federal e Região do Entorno. A proposta também estabeleceu um prazo de vigência de dez anos para a política (CARVALHO, 2005).

É a partir da análise das falas de sete jovens estudantes negras, de cursos das áreas de ciências humanas, da educação, das ciências exatas e da saúde, assistidas pelo sistema de cotas da Universidade de Brasília, que este relatório acadêmico foi projetado. Qual é a opinião das estudantes cotistas sobre a política de ação afirmativa em tela? Quais foram os motivos pelos quais optaram por este sistema? Como acontece a relação destas estudantes com a universidade? O que esperam da academia? Como transcorreu a vida familiar e escolar pregressa entrada na universidade? Questões afetas às relações raciais e de gênero também sombrearam este projeto.

6. CAPÍTULO VI – ANTECEDENTES DE PESQUISA, TRABALHO DE

¹¹⁴ Para concorrer às vagas reservadas por meio do Sistema de Cotas para Negros, o candidato deverá ao efetuar a sua inscrição via Internet, declarar-se ser negro de cor preta ou parda conforme procedimentos advogados no edital de vestibular. Caso seja selecionado, o candidato deverá assinar declaração específica de adesão aos critérios e aos procedimentos inerentes ao referido sistema (autodeclaração) e entrevista específica. O vestibular da Universidade de Brasília acontece em regime semestral, ou seja, duas vezes ao ano. Para maiores informações sobre o vestibular da UnB, consultar: http://www.cespe.unb.br/vestibular/Arquivos/2004-2/ED_2004_2_VEST_2004_3_ABT_I.PDF. (Acesso em: 12 de agosto de 2010).

CAMPO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

6.1. Antecedentes de Pesquisa

É como mulher negra, estudante de pós-graduação com foco em políticas públicas de educação, egressa desde as primeiras letras até a escolha de curso superior de instituições de educação pública e, por fim, oriunda da militância do movimento social negro, que influenciada pelas experiências vividas nesses espaços busco refletir sobre os aspectos educacionais, históricos, sociológicos, culturais e políticos formadores do nosso país, sobretudo, aquelas com implicações para a população negra. Nesse itinerário, quatro experiências de estudo e trabalho com a temática racial foram importantes para a idealização e consolidação desse relatório de pesquisa.

A primeira experiência se deu no Centro de Convivência Negra – CCN-UnB – no qual exerci a função de coordenadora adjunta por um período de dois anos (2005 e 2006). Nessa oportunidade, trabalhei com um dos projetos administrados pelo Centro de Convivência Negra, denominado *Cotistas na Escola*. O projeto *Cotistas na Escola* pautou-se pela promoção do sistema de cotas para negros e indígenas da Universidade de Brasília nas escolas de ensino médio público e privado do Distrito Federal e Região do Entorno, bem como em empresas públicas e privadas, empregadoras do trabalho juvenil, tendo suas atividades finalizadas em 2008¹¹⁵. Atualmente, o CCN tem como objeto de trabalho a assessoria dos estudantes negros, oriundos ou não do sistema de cotas¹¹⁶, sobretudo, os estudantes de baixa renda econômica (pertencentes aos grupos I e II – carentes e semicarentes) de acordo com a classificação dada pela Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS¹¹⁷ e derivada da análise do perfil socioeconômico individual.

No âmbito do projeto *Cotistas na Escola*, pude observar uma grande distância entre a escola pública e a universidade pública. Tais dificuldades possuem naturezas diversas e estão localizadas tanto dentro como fora do próprio espaço escolar. Entre os problemas observados,

¹¹⁵No primeiro semestre de 2006 foram realizadas quinze palestras para estagiários do ensino médio em empresas e órgãos públicos, tais como: Eletrobrás, Pão de Açúcar, Câmara dos Deputados, SENAI, SENAC.

¹¹⁶Mesmo carentes de estudos, sabe-se que alguns estudantes negros optam por prestar vestibular pelo sistema Universal. A cota racial promovida pela UnB é uma regra com conotação identitária, ou seja, foi constituída para aqueles que se autoclassificam como negros. Via de regra o trabalho com estudantes negros no CCN independe da opção de seleção adotada por cada estudante, o CCN busca realizar seu trabalho com o viés racial e não econômico.

¹¹⁷A Diretoria de Desenvolvimento Social – DDS – é parte integrante do Decanato de Assuntos Comunitários – DAC – da UnB e se reserva ao apoio socioeconômico geral dos estudantes da universidade em nível de graduação e pós-graduação.

destacamos a falta de informações docente e discente sobre as políticas e as ações promovidas pela universidade como um todo, tal como isenção de taxa para estudantes pobres, mistificação em torno dos cursos de graduação, dificuldades de acesso à formação pré-vestibular, distância entre os conteúdos cobrados na seleção vestibular e aqueles trabalhados na escola pública. Outro problema que merece ressalva é a vulnerabilidade do espaço escolar em sua maioria, espaços degradados pela violência, pelo abandono de seu espaço físico, pela falta de profissionais melhor qualificados, pela falta de instrumentais auxiliares do processo educativo, tais como bibliotecas atualizadas, laboratórios de informática, laboratórios de ciência. O corpo discente, em grande parte também sofre com os problemas próprios da condição juvenil negra e pobre, como a necessidade precoce de trabalhar que corrobora com a falta de tempo para dedicação aos estudos, à distância entre o que é cobrado pelos currículos escolares e a vida cotidiana, isso para citar alguns problemas. No tangente às ações afirmativas, pude observar a mistificação do direito que é visto como concessão por parte dos professores e da própria escola, “ideologia” repassada de forma facial para o corpo discente.

As cotas, recordando a fala de um estudante da cidade satélite de Planaltina, são “um benefício” e, na ideologia do “sucesso pelo mérito”, adotá-las pode ser visto como fracasso e não como direito. Em resumo, observei que, de certo modo, as informações sobre as cotas, bem como sobre a própria universidade chegam à escola pública de modo distorcido e são trabalhadas de forma estigmatizada, equivocada. Tal questão constitui-se como um problema de toda a sociedade e não somente da universidade ou mesmo da escola isoladamente.

A terceira experiência transcorreu no âmbito da pesquisa de iniciação científica, vinculada ao grupo de estudos e pesquisas em gênero, raça-etnia e juventude – GERAJU – financiada pelo CNPq, no curso de graduação em licenciatura em pedagogia, denominada “trajetória familiar e escolar de jovens que ingressaram pelo sistema de cotas da Universidade de Brasília”, coordenada pelas professoras Denise Botelho e Wivian Weller. Nesse projeto, tive a oportunidade de desenvolver uma monografia de final de curso intitulada Percepções sobre o Centro de Convivência Negra da UnB no ano de 2005.

Neste trabalho monográfico, buscamos compreender as visões de estudantes da Universidade de Brasília, autodeclarados brancos, negros, indígenas e outras denominações, de origens sociais distintas, sobre o Centro de Convivência Negra da Universidade de Brasília. O centro de Convivência Negra nasceu como proposta de espaço político para a inserção, valorização e discussão da temática negra no espaço da academia.

Como resultado de pesquisa, pudemos observar, embora de forma geral, um olhar “místico” sobre o espaço. Visto como espaço cultural, cultura entendida como recreação, ele é

percebido com descrença por parte do alunado da Universidade. Recordando a fala de uma estudante, “trata-se de um espaço para aprender cultura africana, não é? Um espaço para arrumar o cabelo, ouvir música africana, Bob Marley, fazer festa”.

A quarta experiência transcorreu no período de março de 2007 a janeiro de 2009, no trabalho como técnica em assuntos educacionais no Núcleo de Promoção da Igualdade Racial – NPIR – do Decanato de Extensão – DEX-UnB. Constituído através do ato institucional nº27-2007, o NPIR foi criado após o incêndio criminoso ocorrido em dois apartamentos habitados por estudantes negros de origem africana na Casa do Estudante Universitário – CEU-UnB –, em 2007. Tal incidente teve repercussão nacional e internacional¹¹⁸. A repercussão negativa do incidente levou o governo brasileiro a pronunciar-se oficialmente, lamentando o episódio e expressando o seu comprometimento em combater práticas racistas e xenofóbicas em território nacional. Como resposta política ao incidente, a Universidade instituiu o grupo de trabalho “Contra a Discriminação Racial da Universidade de Brasília”, através do ato 759 da Reitoria em 08 de maio de 2007. A primeira responsabilidade do grupo foi a criação de um programa de trabalho denominado “Programa de Combate ao Racismo e à Xenofobia – PCRX/UnB”. De filosofia e práxis antidiscriminatória, o PCRX tem como proposta pedagógica estabelecer no âmbito da universidade um processo educativo, cultural, científico e político contínuo, antirracista e antixenofóbico, com vistas à divulgação, patrocínio e valorização da diversidade étnico-racial brasileira no âmbito da universidade (IPEA, 2009).

Por último, faço valer a experiência de pequena duração no ano de 2009, obtida junto ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA –, na Diretoria de Estudos Sociais – DISOC –, pasta Igualdade Racial. No IPEA tive a oportunidade de entrar em contato com alguns indicadores sociais relativos às condições de vida da população negra, sua vivência com a discriminação racial, traduzida, sobretudo, no parco acesso aos benefícios produzidos socialmente, entre os quais a educação superior pública. Tais dados serviram de baliza para a confecção desta dissertação.

Este relatório de pesquisa foi vislumbrado antes mesmo de ser selecionada pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. De modo específico, o caminho começou a ser concebido através das pesquisas no âmbito do GERAJU, no trabalho como pedagoga no Centro de Convivência Negra e Núcleo de

¹¹⁸ <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL16204-5598,00.htm> (acesso em 30 de março de 2007).
<http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,OI1521130-EI306,00.html> (acesso em 4 de abril de 2007)
http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2822&Itemid=2 (acesso em 4 de abril de 2007).

Promoção da Igualdade Racial, e “temperado” pelos indicadores sociais sobre a população negra do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – ou seja, parte do campo pode ser antecipou-se ao estudo teórico nas experiências relatadas. No entanto, nem somente de experiências acadêmicas é composta esta pesquisa.

Somam-se às experiências como pesquisadora, conhecimentos, anteriores à estadia na universidade, pensamentos cotidianos, atravessados pelas identidades mulher, negra, militante do Movimento Negro, estudante universitária, classe trabalhadora, de pessoa que ao mesmo modo de milhares de outros estudantes negros, oriundos em sua grande maioria também de escolas públicas, as mesmas comentadas acima por este trabalho, tentam ocupar o espaço ainda tão elitizado, pouco democrático, fechado, chamado universidade brasileira. Desse modo, restam-nos duas perguntas: 1) é possível afirmar a existência de certa miopia sobre a importância social e política das políticas públicas de ação afirmativa, sobretudo, as de recorte racial? Pergunta que não se cala: O que fazer?

6.2. Trabalho de campo

A presente pesquisa foi realizada na Universidade de Brasília, campus Darcy Ribeiro, Asa norte – Brasília – e encontra-se inserida nas pesquisas “trajetória escolar e familiar de jovens-mulheres cotistas da Universidade de Brasília” (2006-2008) e “vivências acadêmicas e projetos de futuro de jovens-mulheres que ingressaram pelo sistema de cotas na Universidade de Brasília (2009-2011)”, nas quais trabalhei juntamente com outras estudantes de graduação e pós-graduação no âmbito do grupo de pesquisas GERAJU/FE/UnB¹¹⁹.

Sabe-se que a trajetória escolar da população negra no Brasil é marcada por duas características principais: a sub-representação desta em todos os níveis de educação, sobretudo, no ensino superior público e o tratamento escolar diferenciado, menos afetivo e cuidado aos estudantes negros por parte da escola, do professorado (CAVALLEIRO, 2005; HOLANDA, 2007; FERREIRA, 2009).

A violência imposta pelas relações cotidianas no âmbito da escola resulta dos vários mecanismos preconceituosos e discriminatórios que sistematicamente atingem crianças e jovens negros, tolhendo-os da oportunidade de um percurso educacional bem-sucedido. Como protagonistas de um círculo vicioso negativo, a vida escolar de crianças e jovens negros tem

¹¹⁹ Equipe: Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda, Danielle Valverde, Ana Paula Barbosa Meira, Priscila Costa Santos de Souza, Raquel Maria Vieira do Rosário, Aline Pereira da Costa, Nora Frederike Hoffmann, Nicolle Pfaff (docente), Erika do Carmo Lima Ferreira, Olga Brigitte Oliva de Araujo, Silvia Helena Rodrigues, Letícia Cerqueira de Oliveira e Wivian Weller (docente-coordenadora).

sido na maioria dos casos de precariedade material e simbólica que, conseqüentemente, influencia a possibilidade de fracasso escolar, sobretudo, nos níveis com grau de concorrência maior e complexo, como a educação superior (CAVALLEIRO, 2005).

Nesse sentido, pesquisas com vistas à apreensão do cotidiano escolar de crianças e jovens negros, pobres, deficientes, em situação de vulnerabilidade objetivam fornecer dados concretos dessa realidade, evidenciam a urgência de implementação de políticas de promoção de igualdade racial no campo da educação, bem como auxiliam na percepção sobre o modelo de educação desejado por uma sociedade que se projeta democrática e com equidade para os seus diferentes componentes, independentes de suas figurações etárias, sexuais, de classe, étnico-racial, entre outros.

A pesquisa de campo revelou algumas dificuldades, entre elas: a disponibilidade das estudantes para a realização das entrevistas. Esse problema mostrou-se mais contundente nos cursos de maior prestígio social, tal como relações internacionais, direito, engenharias, odontologia e medicina. Na área de saúde, por exemplo, a presente pesquisa conta somente com duas entrevistas, cujas alunas ainda estavam no início de suas trajetórias acadêmicas. Inúmeras foram as investidas em salas de aula, no restaurante universitário, nos espaços destinados às conversas informais, nos corredores da universidade, nos debates promovidos. Diversas foram as investidas com vistas à obtenção de depoimentos de estudantes dos cursos mais elitizados. Mais “flexíveis”, no entanto, revelaram-se as estudantes dos cursos “mais populares”, as licenciaturas.

Observamos que a escolha do curso pelas estudantes cotistas pode resultar de uma inserção desigual e discriminatória das populações negras na sociedade brasileira. Ante ao exposto, pode-se inferir que a menor procura por parte dos estudantes negros por cursos de alto prestígio pode estar relacionada aos seguintes motivos: não sentirem aptos a alcançar a vaga em função da baixa estima decorrente dos vários anos de segregação no ambiente escolar; por serem oriundos de escolas públicas de baixa qualidade; pelo baixo nível econômico que incide no não preparo em cursos pré-vestibulares o que influencia fortemente na execução exitosa das provas de seleção, um dos requisitos para a entrada nas universidades públicas (CAVALLEIRO, 2005).

Inicialmente havíamos decidido trabalhar com a opinião das estudantes cotistas no início de seus cursos (estudantes do 1º, 2º e 3º semestres entrevistadas nos anos de 2006 e 2007) e com as opiniões dessas jovens ao final de seus cursos. O objetivo era analisar o impacto da entrada, bem como a trajetória das estudantes cotistas na universidade. O problema para a não execução da pesquisa nesses moldes foi a dificuldade de reencontrar as

mesmas estudantes no ano de 2009. Algumas alunas recusaram o convite de imediato, não relatando os porquês da decisão. Algumas concordavam com o agendamento da entrevista, mas acabavam não comparecendo ao encontro marcado.

Para finalizar, foram escolhidas sete entrevistas selecionadas por área de conhecimento: humanas, saúde e exatas, concedidas nos dois períodos de realização das pesquisas “trajetórias de vida” e “vivências acadêmicas” mencionadas por este relatório, da seguinte forma: entrevistas em início de curso nos anos 2006 e 2007, e entrevistas no final de curso no ano de 2009. Nas duas fases, nos defrontamos com três tipos de opinião: 1. Estudantes cotistas que se posicionam favoráveis à política de cota racial; 2. Estudantes cotistas que se posicionam favoráveis às cotas raciais e sociais e, por último, 3. Estudantes cotistas contrárias ao sistema de cotas como política de inclusão social.

6.3. Descrição dos procedimentos metodológicos adotados

Os processos de pesquisa acadêmica podem ser pensados de acordo com diferentes métodos e técnicas, podendo projetar-se como pesquisa quantitativa ou qualitativa, de metodologia dedutiva, indutiva, abdução, dialética, hermenêutica, fenomenológica, entre outras. Por sua vez, a coleta de dados, nos modelos acima aferidos ainda poderão abranger distintos meios de acolhimento de dados e informações, tais como: observação, entrevista narrativa, análise documental, estudo de caso, aplicação de questões, simulação, pesquisa – ação, etc. e, por sua vez, devem estar de acordo com a natureza do problema ou da questão de investigação e dos objetivos da pesquisa (WELLER, 2002, 2005 e 2006).

Para a presente pesquisa, os dados utilizados foram coletados por meio de entrevistas narrativas autobiográficas. Nas entrevistas autobiográficas é solicitado ao entrevistado que conte um pouco da sua trajetória de vida de forma ampla, não direta, onde, no final da entrevista, são feitas perguntas mais específicas e direcionadas ao objeto principal da pesquisa. Germano (2008, p. 4) citando Schützer afirma:

Mediante a recordação do passado, na narração autobiográfica de certas fases e episódios da vida ou ao narrar a história de vida como um todo, o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir. A expressão narrativa da própria vida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar os eventos externos. E reconhecendo, através da narração autobiográfica, como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história

de vida em desenvolvimento.

Para Weller (2006), a entrevista narrativa constitui-se como proposta discursiva para o relato de diversos tipos de histórias. Discutida por teóricos culturais, literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos, as narrativas podem ser vistas como forma de relatar um fato ou contar uma história e está presente em toda experiência humana. Enquanto técnica de coleta e geração de dados, esta metodologia permite a abordagem dos problemas epistemológicos sobre o quê “de fato, as narrativas nos contam”, pois possibilita uma reconstrução dos acontecimentos sociais, sob a ótica dos informantes (JOVCHELOVITCH e BAUER & JOVCHELOVITCH, 2002).

A pesquisa realizada através de entrevistas narrativas requer do pesquisador a elaboração prévia de um guia de perguntas para a orientação do grupo ou da pessoa a ser entrevistada de forma individual (WELLER, 2006). O roteiro previamente elaborado deve ser pensado com base na bibliografia utilizada como referência para a pesquisa. No entanto, observamos que este roteiro deve servir apenas como um lembrete para o pesquisador, uma vez que a narrativa deve adquirir uma dinâmica própria, permitindo a fluidez da discussão (GASKEL, 2002). Faz-se importante lembrar que a primeira pergunta do tópico guia deve ser igual para todas as entrevistas a fim de que se garanta uma análise comparativa entre os dados (WELLER, 2006).

O processo de análise inicia-se normalmente com a passagem de apresentação do entrevistado, no nosso caso, para além de nome e idade, opção de curso no vestibular, semestre, cidade de moradia, seguida das passagens de foco e daquelas que discutem as questões relacionadas ao tema da pesquisa, tarefa que compreende dois momentos complementares. O primeiro é a interpretação formulada, quando se busca uma compreensão do sentido imanente ou coloquial das discussões. O pesquisador reescreve o que foi dito pelos informantes, trazendo para uma linguagem que possa ser compreendida por aqueles que não pertencem ao meio social pesquisado. Nessa fase não são realizadas comparações ou inferências trazidas do campo ou da literatura (WELLER, 2005).

A segunda fase, denominada interpretação refletida, é caracterizada pelas interpretações do pesquisador com base nos conhecimentos teóricos e empíricos. É nessa fase que se busca analisar tanto o conteúdo quanto o quadro de referência que orienta as falas dos sujeitos. Depois desse trabalho, o pesquisador deve proceder à seleção de uma nova entrevista narrativa e repetir o mesmo procedimento descrito anteriormente. Somente depois de finalizada essa etapa, analisa-se comparativamente um assunto comum tentando verificar

como o mesmo foi discutido nas diferentes narrativas. Segundo o princípio da análise comparativa, o entendimento dos dados coletados somente tomará forma e conteúdo quando fundamentada na comparação com outros casos empíricos (WELLER, 2005).

6.4. Critérios utilizados para a seleção das entrevistas

O presente trabalho foi realizado a partir de sete entrevistas, perfazendo a classificação por campo de saber proposto pela Universidade de Brasília, a saber: humanas, exatas e ciências da saúde, realizadas entre os anos de 2006 e 2009. Os critérios para a escolha das estudantes cotistas foram os seguintes:

- Ser estudante, mulher, se autodeclarada negra (preta ou parda tal como regulamentado no edital do vestibular pelo sistema de cotas para negros da UnB), oriunda do sistema de cotas para negros da Universidade de Brasília.
- De qualquer semestre letivo e curso de graduação em nível de bacharelado ou licenciatura de todas as áreas de saber da Universidade de Brasília

Concordando com Holanda (2007), sabe-se que as mulheres foram, numa perspectiva social e histórica, as maiores vítimas da dominação social, principalmente a masculinopatriarcal, dominação esta que aconteceu de maneira diferente em cada cultura. Numa perspectiva contrária a este tipo de dominação, as mulheres foram à luta, organizando-se no trabalho por emancipação da dominação social, construindo desse modo, espaços políticos organizados no ideal de equidade entre os gêneros.

Em relação à adesão as cotas sabe-se que esta política constitui-se como tema polêmico, tendo em vista a supremacia da democracia racial. A identidade negra adentra em um espaço de maioria branca, onde o mérito acadêmico é tido como requisito único para a conquista do direito de estudar. Assumir uma identidade cotista neste espaço significa desafiar a lógica de manutenção do *status quo* local. Para Holanda (2007, p.69), essa nova realidade “força a sociedade brasileira a repensar conceitos de raça, classe, gênero, entre outras categorias”.

Sem maiores pretensões classificatórias ou demarcatórias, buscamos perceber a opinião das estudantes cotistas enquanto participantes de um “novo tempo” vivenciado pela academia brasileira. Acreditamos que a percepção das opiniões estudantis sobre este novo contexto contribui sobremaneira para com a reflexão sobre as diversas possibilidades de inclusão social, tendo a educação como mote.

7. CAPÍTULO VII - A OPINIÃO DAS ESTUDANTES COTISTAS SOBRE O SISTEMA DE COTAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

O presente capítulo oferece a análise de sete entrevistas narrativas de estudantes cotistas a cerca da política de ação afirmativa para estudantes negros, estabelecida pela Universidade de Brasília desde o ano de 2004.

Optamos no presente esforço “cruzar” as categorias raça e gênero com o intuito de procurar entender como um grupo duplamente discriminado observa o próprio acesso à educação superior e pública. Qual é a opinião das estudantes cotistas sobre as cotas como política de ação afirmativa? Quais foram os motivos pelos quais optaram pelo sistema de cotas? Como é a relação das estudantes com a universidade? O que as estudantes cotistas esperam da academia? Nesse sentido, o presente relatório de pesquisa debruçou-se sobre as falas de sete estudantes cotistas, de diferentes cursos, idades, orientações sexuais, sobre as ações afirmativas em seus variados aspectos (cotas para estudantes negros na educação superior, cotas para mulheres em partidos políticos, cotas para serviço público) e entrada na universidade pública, sobre as possíveis dificuldades enfrentadas ao longo da graduação, dos variados discursos sobre igualdade e desigualdade racial dentro e fora do espaço acadêmico, sobre o mérito, sobre a própria trajetória familiar, da relação com o preconceito e a discriminação racial na escola e nas relações sociais e familiares, dos projetos de futuro.

7.1. Apresentação sintética da trajetória acadêmica das estudantes cotistas pesquisadas

Estudante	Idade	Curso	Ensino médio	Fez cursinho?	Quantidade de vestibulares e cursos
Gabriela	22	Letras	Público	Sim	2 Jornalismo e 1 letras
Ana	23	Ciências Sociais	Público	Sim	4 Medicina, 1 Ciências Sociais
Marlene	22	Psicologia	Privado	Não	1 Psicologia
Hana	26	Pedagogia	Público	Sim	2 Pedagogia
Fátima	22	Medicina	Privado	Sim	6 Medicina
Lara	23	Enfermagem	Privado	Sim	2 Medicina, 1 Enfermagem
Julia	23	Serv. Social	Privado	Sim	1 Direito, 1 Serv. Social

7.2. Opiniões sobre o sistema de cotas e trajetórias de vida de estudantes cotistas da Universidade de Brasília.

Entrevista e perfil de *Gabriela*¹²⁰, estudante do curso de Letras Português noturno.

A entrevista com *Gabriela* aconteceu no Departamento do curso de Letras da Universidade de Brasília, na manhã do dia 15 de maio de 2009, depois de quatro tentativas negociadas com a estudante via telefone e correio eletrônico por aproximadamente dois meses. A entrevista transcorreu de maneira descontraída e rápida em função de um compromisso sinalizado pela estudante, depois da entrevista. Trata-se de um segundo encontro. O primeiro aconteceu no ano de 2006, em um grupo de discussão realizado com estudantes dos cursos de Ciências Sociais, Letras e História, integrantes do *Programa Brasil Afroatitude* da Universidade de Brasília¹²¹.

Gabriela tem 22 anos, nasceu em Taguatinga, Distrito Federal. Coursou educação fundamental e média em escolas públicas na cidade onde nasceu e no momento da entrevista cursava o oitavo semestre do curso de letras português noturno. A estudante frequentou cursinho pré-vestibular popular por três semestres antes de passar no vestibular da UnB em 2006. *Gabriela*, como intenção primeira, quis cursar jornalismo, sua opção de curso por dois vestibulares, todos prestados na Universidade de Brasília. Como justificativa apresentada por ter prestado vestibular por três vezes na mesma instituição, a jovem relatou o fato de seus pais não terem condições econômicas para custear o seu sonho de fazer jornalismo em uma instituição privada.

A estudante declarou-se solteira, sem filhos e relatou estar namorando há aproximadamente dois anos com um estudante do curso de geologia que também optou pelo sistema de cotas como forma de ingresso na universidade. *Gabriela* é filha de pais separados. Seu pai nasceu no Distrito Federal, possui ensino fundamental completo e formação técnica em mecânica (torneiro mecânico), não exercendo a profissão. A estudante relatou que o pai atualmente trabalha como comerciário na cidade de Taguatinga. A mãe também é comerciária

¹²⁰ Nome fictício

¹²¹ O Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros Brasil Afroatitude é uma parceria entre o Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais do Ministério da Saúde e universidades que adotam o regime de cotas para essa população. O objetivo é fortalecer a resposta setorial de combate à epidemia e das práticas de implementação de ações afirmativas inclusivas, sustentáveis e permanentes, por meio do apoio a ações diversas nos âmbitos acadêmico e assistencial, destinadas a estudantes universitários negros e cotistas. Para maiores informações: <http://www.aids.gov.br/data/Pages/LUMIS9F697784PTBRIE.htm> (Acesso em 02 de maio de 2010).

e possui ensino médio completo, tendo nascido no interior do estado de Goiás.

A família de *Gabriela* conta com uma renda bruta de R\$ 2.000,00 (somadas às rendas dos dois cônjuges). Além de estudar, a jovem trabalha como professora em um curso pré-vestibular lecionando espanhol para custear os gastos com a universidade. A estudante observou que pretende seguir carreira acadêmica na área de literatura afro-brasileira. No âmbito da universidade, *Gabriela* participa dos grupos *Afroatitude*, grupo de pesquisas na temática étnico-racial, *EnegreSer*, movimento negro juvenil, e *Candaces*¹²².

Vale observar que optamos, no caso desta entrevista em iniciá-la com a pergunta que discorre sobre a opinião da estudante a cerca do sistema de cotas da UnB, em função do pouco tempo disponível à entrevista por parte da estudante, e, conforme já ressaltado, pelo fato da estudante ter participado de uma primeira conversa sobre trajetórias de vida e opiniões sobre as cotas em um grupo de discussão¹²³ anos antes.

Opinião sobre as cotas raciais e questões raciais:

Ao discorrer sobre o sistema de cotas para estudantes negros da Universidade de Brasília, *Gabriela* relata que:

Entrevistadora: Olha só, você poderia falar um pouco sobre o sistema de cotas da Universidade de Brasília? Como é que você avalia a experiência das cotas aqui?

Gabriela: Avaliando a minha experiência, assim, as pessoas que eu tive contato, os amigos que eu fiz nessa universidade são a maioria dos cotistas por conta do grupo que eu participei, né? Acho que ela tá em risco, né? Acho que tá em risco, muito, muito, ficou muito pesado assim. Eu falo isso porque eu tive, eu entrei aqui. Eu antes tava no segundo grau já tive um professor que foi importante pra eu conhecer o sistema de cotas, o plano de metas foi ele que me apresentou.

Ao falar sobre o sistema de cotas a *Gabriela* apresenta, ao modo de sua fala, “uma avaliação a partir da sua experiência”. A estudante avalia que o sistema está em risco e afirma que a sua opinião se dá em função de ter estado na universidade antes da seleção vestibular. Foi nesse período que obteve conhecimento do Plano de Metas que institui o sistema de cotas para negros e indígenas da Universidade de Brasília através de seu professor de ensino médio. *Gabriela* observa que a sua opinião sobre o sistema de cotas da UnB foi construída antes de sua entrada na universidade, ou seja, se deu ainda no ensino médio por força do trabalho de um professor e não somente como “usuária” da política. A experiência da

¹²² Coletivo Nacional de Lésbicas Negras Feministas e Autônomas.

¹²³ Grupo de discussão sobre Trajetória de Vida e opinião dos Estudantes oriundos do sistema de cotas da UnB realizada em 2006.

estudante aconteceu primeiramente fora da universidade, nesse momento ela avalia a política e a possibilidade de usá-la. *Gabriela* parece conhecer a política desde os seus primeiros tempos e é nesse sentido que se dá a sua opinião. Essa está calcada em dois pilares básicos: um pelo fato de ser estudante cotista e conviver tanto com a política quanto com as pessoas que na sua maioria também são oriundas do sistema de cotas e por ter conhecimento prévio, adquirido antes de entrar na universidade.

A estudante apresenta preocupação no que diz respeito aos rumos e ao futuro da política. De forma grave, *Gabriela* expõe a sua preocupação através da seguinte frase “*acho que tá em risco, muito, muito, ficou muito pesado assim*”. Ou seja, a política de cotas está em risco. O momento atual é pesado, negativo, incompatível ao bom estabelecimento da política. Ao tecer comentários sobre a sua experiência no ensino médio com o tema das cotas, *Gabriela* aponta:

Gabriela: A gente fez um trabalho com a turma e tudo, bem interado assim, antes de fazer o vestibular eu, eu tinha corrido atrás de umas leituras e tudo pra poder saber. E aí, toda empolgada, né? Estudei mais depois que eu saí da escola, eu fiz escola pública, estudei mais três semestres para poder passar no vestibular, que com o que eu tinha aprendido só eu não dava conta, aí consegui passar.

Gabriela fala de sua experiência no ensino médio com a temática das cotas da UnB. A estudante observa que participou de um trabalho profundo, inteirado, coberto por leituras sobre a temática. Esse parece ser um dos motivos pelos quais a estudante opta pelo sistema de cotas para estudantes negros: por conhecê-lo previamente a entrada na universidade e, acima de tudo, com ele concordar. A estudante narra que estudou bastante para poder passar no vestibular. Nota-se que por ter conhecimentos a cerca do sistema de cotas da UnB, a estudante passa a acreditar que poderá entrar na universidade, passando dedicar-se com afinco para seleção. A possibilidade de aprovação no vestibular aparece aos olhos da estudante a partir de duas informações obtidas ao longo de sua trajetória: a percepção sobre o seu despreparo – daí a necessidade de estudar com afinco – e informações sobre o próprio sistema de cotas para negros. No trecho a seguir, a jovem relata um pouco de sua entrada na universidade e acolhida pelo movimento social negro *EnegreSer*:

Gabriela: e assim que eu entrei fui acolhida assim, né? tive a sorte de ser acolhida pelo o EnegreSer. Fiz amigos lá e aí, acho que se eu não tivesse tido esse contato eu estava mais, tivesse ficado solta, tantas pessoas que a gente não consegue abraçar assim, assim que entram e a gente, aí você fica meio perdida (...) você vai se perdendo no meio das aulas, nos corredores, e aí, e aí o seu contato com espaço é mínimo, né?

Em relação à sua entrada na universidade, a estudante relata ter sido acolhida pelo Movimento Negro universitário *EnegreSer*¹²⁴. *Gabriela* observa que se não fosse o trabalho do grupo, poderia ter “ficado solta” ou “meio perdida”. O espaço oferecido pelo movimento serviu-lhe como acolhimento e orientação para enfrentar o desconhecido. O temor da estudante era não conseguir se apropriar dos espaços da universidade, da vida acadêmica como um todo, em função do cotidiano universitário agitado, “cheio de aulas e corredores”, contatos estes somente possibilitados através do contato com outros estudantes.

Dificuldades encontradas ao longo do curso:

Outra questão abordada pela estudante em relação às dificuldades enfrentadas após a sua entrada na universidade diz respeito à sua falta de tempo para dedicar-se aos estudos:

Gabriela: Ainda mais que você tem que trabalhar. As pessoas, os cotistas que eu conheço então, sempre desde o começo a gente teve que trabalhar pra poder se manter aqui. Não há bolsa que dê pra todo mundo infelizmente. E aí eu entrei nessa já de achar que eu fosse que eu tivesse um grupo, sabe, sei lá, um grupo, alguma coisa que eu, que eu me identificasse, que a identificação fosse imediata aqui, né? E não foi. Eu fiquei seis meses. O primeiro semestre assim meio “avoada”: assistia aula e ia pra casa. Como assim?

A jovem relata a necessidade de trabalhar para custear os seus estudos, a angústia em ter que conciliar duas necessidades inconciliáveis. Na mesma condição existem outras pessoas, ressalta. Também observa que não há bolsas de estudo para todos os estudantes, ou seja, que estava fadada a ter que conciliar trabalho e estudos. O primeiro admitido (suportado) em função da realização do segundo. *Gabriela* também parece sentir-se sozinha no novo espaço. A equação necessidade de trabalhar somada ao cotidiano universitário cheio de aulas e corredores e desejo de interação da estudante com outros iguais a si mesma resulta em solidão, “O primeiro semestre assim meio ‘avoada’: assistia aula e ia pra casa. Como assim?”. É nesse sentido que se dá a sua necessidade de acolhimento e identificação, próprios de uma jovem. *Gabriela* precisa inteirar-se, sentir-se adequada a universidade. A estudante parece identificar-se com o grupo dos “sem bolsa”, sujeitos em função da necessidade de custear os estudos, de trabalhar e por consequência não aproveitarem da vida universitária. O trabalho parece roubar-lhe o tempo destinado aos estudos e para conhecer a universidade e deste espaço fazer parte (é por isso que se sentiu perdida entre os corredores), alienada da vida

¹²⁴ O *EnegreSer* é constituído em sua maior parte, por estudantes negros/as da própria universidade, oriundos/as ou não do sistema de cotas. Trata-se de um grupo histórico, cuja trajetória na academia é anterior à aprovação do sistema de cotas. A tônica do grupo é justamente o trabalho com estudantes negros/as para o monitoramento e fortalecimento da identidade racial o que culmina em ação fortalecedora da própria política afirmativa.

acadêmica. É por isso que a estudante segue a procura de grupos. É a necessidade imperiosa de se sentir adequada e acolhida pelo espaço acadêmico.

Ao observar que “*não há bolsa que dê pra todo mundo infelizmente*”, a estudante toca em um dos problemas centrais da política de cotas para estudantes negros: a visão de que a reserva de vagas por si só possa inserir os estudantes no contexto acadêmico. Sabe-se que para que surja efeito, a entrada na universidade provocada pela reserva de cotas precisa estar associada a políticas de permanência econômica. Como inserir-se na universidade, buscar as bases acadêmicas para que os estudos possam transcorrer de forma positiva, gerar frutos, e mais, como garantir o direito a usufruir da academia em seu sentido amplo sem condições materiais de sobrevivência? Tendo que trabalhar e sem tempo para participar de forma adequada dos grupos de pesquisa, estudo, bem como de vivenciar a realidade da academia em todas as suas potencialidades, sem dinheiro para alimentar-se de forma adequada, bem como custear o material didático essencial para o aprendizado, a cota como ação afirmativa na Universidade de Brasília, desvinculada de políticas para permanência, parece não se cumprir em seu sentido original. Na procura por grupos aonde possa participar e vivenciar a universidade, *Gabriela* ressalta:

Gabriela: Aí depois eu conheci as pessoas, teve o ENJUNE-DF¹²⁵ que você deve ter participado, aquele encontro do Enegreser e tudo, e aí e lá né? eu comecei, né? a pensar mais, a me posicionar enquanto cotista, né? Enquanto é de lá eu tirei essa, essa, esse, essa bandeira de falar mesmo, eu sou cotista.

Gabriela relata que depois do período “avoadá” e um tanto distante da realidade acadêmica tem a oportunidade de conhecer outras pessoas. É nesse momento que acontece a acolhida pelo movimento social que se dá através de sua participação em um encontro promovido pelo grupo *EnegreSer*. A partir desse momento a estudante começa a identificar-se e a posicionar-se como estudante cotista. A participação no evento do grupo parece abrir espaço para a percepção de si próprio e do seu espaço na universidade. A identidade “cotista” faz com que *Gabriela* retome o seu lugar como estudante. A identidade cotista tem duas faces: a estudantil (daí o “retorno” a universidade) e outra racial (mulher negra). Mais uma vez *Gabriela* faz alusão à questão do trabalho:

Gabriela: Era pra eu formar em nove semestres, mais eu adiantei, consegui pra mim

¹²⁵ O Encontro Regional da Juventude Negra do Distrito Federal – ENJUNE-DF. A Plenária Distrital para o Encontro Nacional de Juventude Negra realizou-se no dia 13 de julho de 2007, no auditório da Central Única dos Trabalhadores – CUT. Para maiores informações: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DdpOVyGOKsJ:www.enjune.com.br/programas/uploads/reautorio_enjune_df.doc+ENJUNE+-+DF&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

formar agora, porque eu quero trabalhar, tô precisando. Essa vida de estágio e tudo tá... Chega uma hora que as contas vão aumentando, as responsabilidades também e aí eu fiz esse esforço, verão e tudo mais pra poder formar nesse semestre.

Neste trecho, *Gabriela* adentra em sua trajetória estudantil e fala sobre os motivos que a levaram a acelerar o seu processo formativo. Tendo a necessidade de trabalhar para arcar com seu próprio sustento e necessidades acadêmicas, a estudante relata que buscou adiantar o curso para poder se formar mais rápido e trabalhar. A ideia de trabalhar e não poder dedicar-se de forma integral a vida acadêmica de problema parece transformar-se em solução. “*Chega uma hora em que as contas vão aumentando*” e, nesse sentido, faz-se mister correr. São mais uma vez as necessidades materiais que lhe impõe nova dinâmica e de forma invertida: ao invés de trabalhar e estudar, que a estudante não trabalhe por alguns semestres e adiante o término do seu curso. É preciso adiantar, correr. É preferível passar por necessidades, a ter que levar o curso e o trabalho ao mesmo tempo. A emancipação econômica observada pela jovem por intermédio do trabalho somente acontecerá de forma bem-sucedida através da qualificação rápida. Nas duas possibilidades de atuação fomentadas pela falta de condições materiais para permanecer na academia, *Gabriela* se vê cercada por um problema vivenciado desde o início de sua entrada na universidade: a impossibilidade de poder usufruir a vida acadêmica na forma e no tempo que lhe são adequados. Ao adiantar os semestres do curso parece querer assumir para si os encargos da sobrevivência material própria vida adulta. Ainda em relação a identificação como estudante cotista:

Gabriela: Porque eu vi as outras pessoas que tinham feito cursinho comigo, que tinham entrado pelo sistema de cotas mesmo não sendo negro estavam ali, né? E não, sou do sistema universal e tudo, e eu quis eu tomar isso pra mim e falar mesmo a verdade, né? Eu sou cotista.

A estudante relata ter tido contato com diversas pessoas não negras que com ela fizeram cursinho pré-vestibular optando pelo sistema de cotas. O problema parece não residir na opção por parte de tais estudantes ao sistema e sim na negação da política por estes, depois de terem conseguido a tão sonhada vaga. A estudante parece sentir-se incomodada com o fato. Seu posicionamento é político e vai além. Para além de acessar uma vaga na universidade pelo sistema de cotas é preciso defendê-lo e até mesmo aclamá-lo. Trata-se de ação voltada às pessoas negras, e para os não negros existe a política universal. A jovem ressalta que tomou a defesa do sistema de cotas para si, tomando-o como coisa pessoal. Observamos um posicionamento combativo por parte da estudante na proteção da política de cotas e da identidade negra tão necessária ao acesso a política. Se as outras pessoas não se posicionavam, ela ao contrário, defendia o sistema publicamente. Ao falar da educação

formal, a estudante expõe:

Gabriela: Mesmo sendo necessária, a escola ou a educação formal não foi e nem é a panaceia para os negros brasileiros. Logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo.

Neste trecho da entrevista, *Gabriela* relata que a educação formal não pode ser encarada como uma solução para a população negra brasileira. A estudante aprofundou o que já sabia o Movimento Negro: a escola como um espaço de reprodução das desigualdades raciais que ao longo de sua história construiu uma educação sustentada pelos valores brancos e que o sistema educacional também é um local onde as desigualdades raciais são reproduzidas. *Gabriela* observa que a ideologia do branqueamento cultural faz parte do discurso da escola que, ao seu modo, discrimina racialmente. Ao relatar os problemas enfrentados pelo Movimento Negro no âmbito da universidade a estudante expõe:

Gabriela: E vejo né, que, por enes razões, os grupos que eu fiz parte, assim, tão se dissipando assim, de certa forma, não há uma renovação disso. Fico pensando em vários - a minha irmã acabou de entrar na universidade, semestre passado - e eu fico assim na maior... a gente não tem parece que foi um momento, né? De reuniões, que eu participei, de textos que eu li, de que foram importantíssimos no Enegreser, no Afroatidade, depois no Candace assim, um encontro de mulheres negras que a gente tentou aí, um ano e tudo que a gente teve juntas.

Gabriela: E a gente tem coisas a fazer, as pessoas precisam sair e tem uma hora que a universidade não dá conta só, não dá conta só da sua vida assim, financeira principalmente, assim eu acho. E que a gente vai acabando se perdendo sabe? e aí acho que essa presença mais forte que a gente teve que o Movimento Negro imprimiu na universidade quando eu entrei foi essencial pra minha formação. E como eu acho que tá meio perdido hoje e a gente tá vendo tanta coisa que tá acontecendo, igual você citou o caso do direito, a discussão lá no Centro Acadêmico e de tantas produções que estão sendo feitas agora contra esse sistema, né? Contra essa política. Que sempre tiveram, mas parece que elas estão com mais força agora, não sei, aí acho que a gente tá num grande risco assim.

Neste trecho, *Gabriela* fala do momento político difícil atravessado pelo Movimento Negro universitário, da falta de renovação dos quadros militantes e dos possíveis impactos negativos para a própria academia e política de cotas, da importância dos coletivos dos quais participou para sua formação geral, seja como acadêmica, seja como mulher negra. Tal fato parece, por um lado, por em xeque a própria renovação do movimento negro estudantil. Por outro lado, tal condição a faz refletir sobre a sua própria condição para além dos muros da academia e a necessidade de percorrer outros espaços. Os reflexos de tal necessidade são observados no adiantamento dos semestres cursados. No entanto, *Gabriela* deixa transparecer certa dificuldade em desvincular-se da militância. O trabalho político parece cumprir um papel importante na trajetória de vida da própria jovem, que se refere às ações do movimento

como “essenciais à sua formação”.

O desejo de desvencilhar-se em termos mais pessoais da academia parece contrapor-se aos problemas enfrentados pela militância e por tabela pelo próprio sistema de cotas. É uma contradição: a necessidade de atuação político-militante parece impor-se à necessidade de conquistar outros espaços na vida social. Mais uma vez a estudante fala como militante negra que observa de perto o fim da própria política de cotas. Seu posicionamento reflete uma inquietação, uma necessidade de lutar pela manutenção do sistema de cotas. Nesse sentido, a militância política ganha peso na sua trajetória de vida. Ou seja, extrapola os muros da universidade. Ao falar das cobranças pessoais a jovem estudante ressalta:

Gabriela: E eu, eu não sei cobrar, né? Eu acho meio difícil assim, eu cobro de mim essa, essa atuação mais forte, eu não sei ser mais enfática no movimento dentro da universidade e tudo. Só que eu vejo também que a gente tem que se especializar, a gente tem que estudar, sabe. No meu departamento, eu faço uma pesquisa que, eu entrei num grupo de pesquisas super disputado, lá e que todo mundo é branco, todo mundo é rico, rico assim, né? Tem, todo mundo tem, todo mundo compra todos os livros e eu compro mal a xerox do livro. E tento me especializar com as poucas ferramentas que eu tenho. E agora como é que eu vou cobrar tanto de mim, mais uma, a gente tem que se virar, mas poxa tem horas que eu fiquei assim, eu tenho que escolher, eu tive que escolher ou eu ficava na (militância) indo em todas as reuniões falando e tudo, tentando, articulando que a gente sabe que é um trabalho muito complicado, não é fácil, exige tempo, demanda tempo, você tem que trabalhar, você tem que dar conta dessa sua formação, se você tem uma vontade de continuar aqui e de mover mais essa, não ficar só no bolsão que sai, você tem uma vontade de mexer na estrutura minimamente, no futuro você tem que ter ferramentas pra isso.

Gabriela relata não saber cobrar de terceiros a responsabilidade de lutar pelo sistema de cotas. Nesse sentido é que acontece a inversão das prioridades elencadas em um primeiro momento. As cobranças agora não são para a estudante Gabriela em si. As cobranças tomam conta da própria vida da estudante, pois são revertidas a si mesma enquanto pessoa. A atuação da estudante ao que parece, acontecerá desta forma numa via de mão dupla, pois algumas necessidades contrapõem-se a outras, de modo contraditório e causando-lhe sofrimento. Sobre a necessidade de dedicar-se à academia a jovem diz:

Gabriela: Eu tive o meu momento mesmo mais de atuação como militante, sei lá, estudante cotista dentro da universidade. Eu tive o meu momento. Mas mesmo sendo muito nova, eu acho que eu sou nova assim, 22 anos. Mas eu tenho que eu tô me formando agora e preciso né, eu, sabe, eu fiquei metade do meu curso, até o quarto semestre, até o quinto semestre, mais envolvida nisso (aí depois eu parei, olhei e vi umas coisas assim). E o que é que você tá fazendo aqui, na real, *Gabriela* daqui a pouco você vai se formar, você tem que dar um *upgrade* assim no seu currículo.

Gabriela: Assim e fui pra essa parte de pesquisa e escrever os meus textos e tentar porque isso vai ser cobrado mais adiante, mais a frente e eu tô fazendo pouco ainda. Eu tô fazendo curso de línguas, as pessoas entram aqui e já falam inglês como se fossem... As pessoas te cobram no departamento, qualquer coisa que você vai fazer, aí vai trabalhar, vai pagar um curso pra você, vai chegar à noite em casa e vai ler os

textos. É a vida (risos).

A estudante continua a discorrer sobre a sua atuação como militante negra e que a sua atuação estava no fim. A contribuição parecia-lhe justa. A estudante dedicou mais da metade dos esforços exigidos pelo seu curso aos trabalhos junto a militância. O preço, apesar de não pago totalmente, já havia sido liquidado. A estudante se vê as voltas com a cobrança de especializar-se através de cursos de línguas, do adiantamento dos semestres do formar-se antes do tempo limitado. A jovem relata que se sente desnivelada em relação a outros estudantes universitários que “entram aqui e já falam inglês”. A estudante acolhe para si, a culpa por não possuir o cabedal de formação tão comum aos seus amigos de academia. Eis mais um tipo de solidão. Gabriela mais uma vez se coloca como sendo uma pessoa diferente no espaço acadêmico. Em um primeiro momento, logo quando da sua entrada na universidade a estudante sentia-se sozinha, perdida entre as aulas e corredores, sem tempo para dedicar-se integralmente aos estudos em função da necessidade de trabalhar. Ao conseguir adentrar o espaço universitário, a estudante, ao deparar-se com as desigualdades culturais, passa mais uma vez a sentir-se como inadequada ao espaço acadêmico. É preciso correr atrás do sonho mesmo sozinha. O retrato das desigualdades raciais da academia aparece nesse caso como problema pessoal e não social. As condições econômicas para manutenção no curso escolhido, bem como o capital social cobrado para o trânsito nos espaços da universidade aparecem aos olhos da estudante como problemas individuais e não como resultantes de um processo de exclusão social que fazem do espaço acadêmico um lugar estranho aos olhos daqueles que de alguma forma ainda se encontram do lado de fora dos seus muros.

Experiências como mulher negra

Ao relatar sobre as suas experiências como mulher negra no espaço universitário

Gabriela expõe:

Entrevistadora: Como é ser mulher negra na Universidade de Brasília?

Gabriela: Complicado, né. Você sabe tanto quanto eu assim. Eu e umas amigas minhas, uma da antropologia e uma da história, que são as amigas mais próximas, que também são mulheres negras e passam por todas as dificuldades também que eu passo. Esses dias aconteceu um fato assim terrível, com eu, a minha irmã e a Lélia, né, a Charlie minha amiga. A gente pegou um carro pirata pra vim pra cá, que sai da rodoviária embaixo. Aí o cara que tava dirigindo falou pra eu pagar a passagem na hora que eu entrei no carro e eu falei não, eu só vou pagar quando eu chegar na Universidade de Brasília e aí ele começou a falar que a gente não era estudante da universidade. Três meninas, jovens, negras indo pra universidade pública. Três meninas, jovens, negras indo pra universidade pública, na cabeça dele a gente não era estudante e assim todo desprezando e não sei o que, e não queria deixar a gente descer do carro, nossa foi uma situação terrível, terrível mesmo, aí você avalia isso

como? O meu corpo, ele não é identificado como um corpo possível de ocupar esse espaço, né?

A jovem começa o seu relato declarando que ser mulher negra na Universidade de Brasília é difícil, complicado. Colocando-se em pé de igualdade com a entrevistadora também estudante negra, a jovem revela que as suas amizades são, em sua maioria, formada por mulheres em condição igual a sua, ou seja: negras, universitárias e cotistas.

Ser mulher é uma condição que sugere dificuldades quando se é também negra, relata a jovem. Surge desse modo um indivíduo duplamente marginal: mulher e negra. A estudante conta uma experiência de discriminação vivenciada por ela, uma amiga e sua irmã, todas elas mulheres negras no espaço da universidade. *Gabriela* conta que, ao fazer uso do transporte alternativo (lotação), acompanhada da irmã e uma colega para a universidade, sofreu uma ação considerada pela estudante como sendo discriminatória. Ao pegar o transporte ela, a amiga e a irmã foram impedidas de descerem do carro. Antes de serem impedidas, as passagens foram cobradas de forma antecipada, antes mesmo de chegarem ao destino final, a Universidade de Brasília. No campus universitário as estudantes foram impedidas de descer do carro o que na percepção da estudante soou como afronta. Qual era a afronta? Nas palavras da estudante, “eram três meninas negras e universitárias”. Na cabeça do condutor do veículo, a imagem da mulher negra não correspondia à imagem das mulheres que frequentavam a universidade, daí a sua não permissão de deixá-las descer do carro. Mulher negra e pobre (conclusão refletida a partir da necessidade daquele tipo de transporte) não “casavam” com a cara da universidade, um espaço branco, ou seja, espaço de poder e saber. Eram três mulheres negras no lugar errado, afirma *Gabriela*. A universidade é o lugar do saber clássico, masculino, branco, burguês. Como conceber três mulheres negras e pobres em um espaço como aquele? A sensação de desrespeito é tomada pela revolta e desejo de fugir daquela situação.

Para a estudante como mulher negra é impossível ocupar o espaço da universidade de maneira tranquila, longe do desprezo. Relatando ter passado por uma situação por ela classificada como terrível, um corpo com as identidades feminina e negra sofrendo com o aviltamento por estar em um lugar que não lhe é de direito. A estudante pergunta como quem não acredita no que lhe aconteceu, como a entrevistadora avaliava aquela situação. Adiante a jovem afirma: “o meu corpo não é identificado como sendo um corpo possível de ocupar esse espaço”. Ou seja, não pertencente ao espaço da academia. A estudante sente-se rejeitada. Rejeitada em função das identidades carregadas pelo seu corpo. Esse tipo de ação coloca em xeque a própria neutralidade acadêmica no que diz respeito à escolha de seus membros. A

universidade como espaço branco coloca-se como antidemocrático e racista por não colocar-se como colorido, estando deste modo refletido no imaginário social.

*Ana*¹²⁶ estudante do curso de Ciências Sociais¹²⁷

Sobre a entrevista e perfil da estudante

A presente entrevista foi realizada no dia 18 de maio de 2008, no Instituto de Ciências Humanas, vulgo “Minhocão”, escada do curso de Ciências Sociais. O encontro foi combinado pela primeira vez, através de um encontro casual na biblioteca da universidade. Nessa primeira oportunidade, combinamos uma conversa para a semana seguinte. Não deu certo. Enviei correio eletrônico para a estudante na tentativa de remarcar um novo encontro. Durante a segunda tentativa, a estudante desculpou-se pela ausência anterior, alegando ter se esquecido do compromisso. Foi uma conversa curta, com duração de menos de meia hora, mas bastante proveitosa. Assim como *Gabriela*, *Ana* também participou de uma entrevista em 2007.

Ana é brasileira, tem 23 anos e cursa ciências sociais. A jovem é solteira, sem filhos e está namorando há cerca de um ano e meio um estudante cotista da Universidade de Brasília. A jovem mora com a família que é constituída por sua irmã e mãe. Atualmente, a estudante reside a 35 quilômetros da universidade. Seus pais são separados, tendo o pai nascido no estado de Minas Gerais e sua mãe em Goiás. De acordo com a jovem, seus pais vieram para Brasília para trabalharem por melhores condições de vida. Ambos os pais possuem ensino médio completo, sendo o pai técnico em comunicação e sua mãe diarista.

Durante a entrevista, *Ana* observou “que sempre sonhou estudar na Universidade de Brasília”. A jovem chegou a prestar cinco vestibulares, sendo quatro deles para o curso de medicina. Na quinta tentativa, *Ana* desiste do sonho de ser médica e opta desta vez pelo curso de ciências sociais. A jovem relata que, mesmo sendo pressionada pelos pais no sentido de obter aprovação em qualquer curso de graduação, a sua opção pelo curso é pessoal. Ou seja, a escolha por Ciências Sociais deu-se em função de seus desejos pessoais, não tendo sido influenciada de maneira alguma por nenhuma pessoa. *Ana* não demonstra arrependimento com a troca, observando estar “adorando” o curso de sociologia. Um dos pontos apresentados pela estudante como condicionantes da sua escolha por sociologia foi o trabalho social que

¹²⁶ Nome fictício

¹²⁷ Entrevista também analisada por Weller e Silveira (2008) e Ferreira (2009).

ajudou a desenvolver junto à sua comunidade de evangelização infantil e grupo de jovem. A escolha pelo curso foi impulsionada pelo desejo de “ver mais coisas, ter uma visão do todo”. Semelhante a outras trajetórias de vida, a entrada da estudante na Universidade de Brasília foi marcada pela sensação de solidão, “de estar perdida” e, ao mesmo tempo, de felicidade em função da aprovação tão desejada.

Opinião sobre as cotas raciais e experiências resultantes do engajamento acadêmico

A estudante iniciou o seu relato tendo como primeiro ponto o seu lugar de fala na universidade:

Entrevistadora: Eu gostaria que você se apresentasse um pouco, falasse um pouco da sua trajetória de vida e entrada na UnB.

Ana: Sim. Eu sou *Ana*, estudante de ciências sociais. Estou no sexto semestre e participo do grupo *Afroatitude* na Universidade de Brasília. Faço pesquisa, ultimamente, na área de gênero com discussão com direitos humanos, uma “copiação” dos direitos humanos dentro da temática racial, é isso.

Ana abre a sua fala relatando cursar o sexto semestre de Ciências Sociais, com habilitação em sociologia, que é integrante de um grupo de estudos e pesquisas em gênero e direitos humanos com foco na questão racial. A estudante explicita a necessidade de falar a partir de um lugar, ou seja, como estudante de ciências sociais, com habilitação em sociologia e pesquisadora de direitos humanos, com foco na temática racial. Momentos após a curta apresentação, a jovem reforça que a pesquisa da qual faz parte é na verdade uma “copiação” com foco em gênero e raça do que é previsto pelos direitos humanos, colocando-se deste modo, como pesquisadora em direitos humanos, com foco na questão racial. No trecho a seguir, ao ser questionada sobre o sistema de cotas, *Ana* de forma contundente fala sobre a política de cotas defendendo a sua implementação:

Entrevistadora: Você poderia falar um pouco sobre o sistema de cotas aqui da Universidade de Brasília? E como é que você avalia a experiência das cotas?

Ana: Ah! Então, eu acho que o sistema de cotas apesar de ele ser passível de muitas melhorias, eu acho que ele possibilita um determinado público que não tinha possibilidades de entrar na universidade, de ter essa oportunidade, né, de partilhar um espaço que não era partilhado e um espaço resistente, né, esse participar dele, acho que claramente assim.

Ana: Então eu acho que o sistema de cotas possibilita isso assim, essas pessoas que elas não tiveram todas essas oportunidades, você dá um *upgrade* nelas, assim, né, pra que elas comecem a acessar determinadas coisas que em condições da não existência dessa política ou acesso a esse tipo de espaço não existiria ou seria muito baixo.

De acordo com *Ana*, mesmo necessitando de melhorias, a política de cotas da UnB parece ter proporcionado a entrada na universidade de um “determinado público” e que este acesso era negado em função da não existência da proposta. A jovem deixa transparecer que é favorável à política, enquanto mecanismo de inserção da população negra na universidade. As cotas parecem proporcionar, nas palavras da estudante, a partilha de um espaço social por um “determinado público”. Em sua narrativa, *Ana* observa que a academia é um lugar resistente. A abertura social da universidade parece acontecer com a implementação das políticas de ação afirmativa. No entanto, tal proposta constitui-se como ação sujeita a melhorias. Na sequência, *Ana* faz breve observação sobre o Centro de Convivência Negra, política da universidade voltada ao atendimento de estudantes negros, oriundos ou não do sistema de cotas:

Ana: Inclusive eu tava até conversando assim com um amigo um tempo desses e aí que a gente conversa a respeito de se ter um centro de convivência negra dentro da universidade, né, e qual seria a legitimidade disso, mas a gente pensa, assim, que a universidade é um centro e convivência branca, é um centro de convivência das pessoas que estão no topo do topo, é um centro de convivência das pessoas que tiveram diversas oportunidades e outras pessoas que não tiveram.

Nesse segmento, a jovem começa a sua fala discorrendo sobre a legitimidade de se ter ou não um Centro de Convivência Negra no âmbito da universidade. Ao falar dessa possibilidade, a estudante procura impor tal necessidade ao fato de ser a própria universidade um espaço acessado somente por estudantes brancos. A universidade como um todo na opinião da estudante como sendo um centro de convivência branca. Ou seja, um espaço das pessoas que tiveram, de acordo com as suas próprias palavras, “diversas oportunidades” enquanto outras não. Ou seja, um espaço homogêneo. Um local de pessoas brancas “empoderadas” socialmente. Essa identidade local, na opinião de *Ana*, precisa ser discutida. Para ela, a organização de um centro de convivência negra se faz necessária a fim de colocar em pauta os direitos dos diversos tipos de pessoas: aquelas que tiveram oportunidades e estão na universidade versus a falta de oportunidades daquelas que continuam fora desse espaço. No que diz respeito ao sistema de cotas a estudante é enfática:

Ana: Antes do sistema de cotas, né? dentro da universidade, as pessoas não viam pessoas negras dentro da universidade e isso é sintomático em uma população em que praticamente 50% da população é negra e olha que a gente pode falar de valores mais altos assim, né. Então eu acho que é bom pra gente pensar assim, é que esse tipo de sistema e esse tipo de política possibilita meio isso, essa... uma inserção que, porque assim, ela não equaliza as possibilidades de acesso, assim porque, por exemplo, estruturalmente falando de educação, você não tá trabalhando com a incidência de uma base, você começa a trabalhar com isso num determinado momento.

Ao falar sobre o sistema de cotas para estudantes negros, *Ana* observa que antes da implementação do sistema, não se via negros na universidade. Para a estudante, a não presença de estudantes negros na universidade constitui-se como um problema em um lugar cuja população ultrapassa os 50% de pessoas classificadas como sendo negras. A política de ação afirmativa possibilita o debate sobre a inserção das pessoas que ainda estão de fora. Ou seja, é o debate sobre quem tem direito a educação superior, de quem tem e não tem direito a universidade. A estudante aponta o sistema de cotas como sendo um divisor de dois períodos: um anterior à política, tempo onde a população negra era preterida e um período pós-ações afirmativas, tempo de possibilidades. Na opinião da jovem, sem a medida afirmativa o acesso negro continuaria baixo. *Ana* deixa claro que em sua opinião parece ser uma grande contradição social: a baixíssima representatividade negra na universidade, tendo em vista uma sociedade com composição racial mista, ou seja, composta por diversos grupos raciais e, mais, onde o grupo preterido pela universidade é justamente aquele com maior contingente. Dando continuidade à questão das ações afirmativas, a estudante ressalta:

Ana: Mas acho que ela é muito válida exatamente nisso porque você não pode esperar mudar todo o sistema pra então começar a incluir pessoas negras, você tem que incluir essas pessoas porque elas não estão sendo incluídas, elas não estão tendo esse impasse. E eu acho que, nesse sentido, esse tipo de política é fundamental assim, você tem que começar a incluir as pessoas e fazer o possível pra fazer isso com qualidade, apesar de que eu acho que a gente ainda está no esforço de tentar fazer esse tipo de inclusão com qualidade dentro das universidades federais do Brasil de modo geral, não só na UnB.

Na opinião de *Ana*, a política de cotas é válida por marcar um novo tempo, um novo modelo de inserção social, em suas palavras classificado como “fundamental”. Para ela, não se pode esperar pela mudança completa de um sistema para que comecemos a pensar na inclusão da população negra e que a política mesmo nos atuais moldes é fundamental e que inclusão da população negra deve acontecer de forma qualificada. A jovem ainda ressalta que o sistema de cotas não tem como proposta a alteração absoluta das desigualdades raciais. No entanto, é preciso mudar o cenário de inclusão social das pessoas negras. Eis a validade desta ação, aponta.

Sobre a escolha do curso:

Ao discorrer sobre a sua escolha de curso de graduação *Ana* não faz rodeios:

Entrevistadora: Como é que foi assim. Fala um pouco do porquê que você escolheu ciências sociais?

Ana: Ah tá! Assim, na verdade ciências sociais não era a minha primeira prioridade.

Quando eu pensei em fazer vestibular, desde muito nova assim, eu sempre quis fazer outro curso, que era medicina, na saúde, e eu fiquei um tempo assim, estudando e fazendo cursinho, né, só que aí não consegui fazer com que as minhas notas em química, química e matemática, aumentassem (risos). E assim tipo que é muito necessário pra você passar pra um curso como medicina, que é o que te dá um maior argumento, é o maior peso. E aí, tipo, tava começando a ficar meio pesado pra minha família também, tipo de eu não começar a dar resultado, né? Porque tem haver com isso assim, as pessoas, elas tão investindo em você e por mais que elas gostem que elas queiram investir em você e elas queiram ver você, sei lá, sabe? Realizar as suas vontades assim. E tu quer, mas elas precisam disso, eu não tinha como, por exemplo, sei lá, ficar mais três semestres, estudando, fazendo cursinho, pra tentar passar em medicina. E aí, nisso, assim, eu comecei a pensar em outro curso pra fazer. E eu sempre gostei de um modo geral da área de humanas, né, com predileção especial pra história, eu também gostava muito, aí eu fiquei meio em dúvida, assim, entre fazer história e fazer ciências sociais, eu acho que ficou entre esses dois cursos, assim, que eu fiquei meio em dúvida. E aí eu acabei optando por ciências sociais assim. E apesar de eu nunca ter tido, assim, o contato que eu tive com um cientista social foi de uma única professora, assim, e foi uma professora no cursinho até, na época. E aí eu acabei me decidindo assim porque tinham as temáticas que eu achava muito interessante e o curso abordava diretamente, que eram temáticas clássicas do curso de ciência sociais, e eu me decidi acho que meio por isso, hoje olhando pra trás é isso que eu consigo vê.

A estudante no trecho ora apresentado é enfática e diz que sempre quis fazer curso superior na área de saúde. No entanto, *Ana* não pôde dar vazão ao seu sonho em função das dificuldades encontradas nas disciplinas de química e matemática quando fazia cursinho pré-vestibular. A estudante atribuiu a tais disciplinas, a sua falta de êxito quando dos vestibulares prestados. Nesse sentido, começou a pensar em cursos na área de humanas, em especial as áreas de história e ciências sociais. A estudante opta pelo curso de ciências sociais. Apesar de nunca ter tido contato direto com um cientista social, com exceção de uma professora de cursinho, *Ana* acabou se decidindo pela área em função da sua abordagem aos temas considerados como sendo “clássicos”.

Dando continuidade às explicações sobre a sua escolha de curso, a jovem parece querer deixar claro que a responsabilidade de ser aprovada no vestibular é também um compromisso com as outras pessoas, o que pode sugerir a pressão de terceiros (rede familiar, por exemplo) para aprovação rápida. Desse modo, *Ana* sinaliza a necessidade de realização de um desejo que não é só seu. Nesse mesmo trecho, a jovem relata como começou a desvencilhar-se do desejo de cursar medicina. Reforça novamente que a sua dificuldade eram as disciplinas por ela consideradas mais difíceis e que esse problema estaria resolvido com a sua desistência de fazer curso superior na área. Destaca ainda que sempre gostou da disciplina de história, uma matéria no campo das Ciências Humanas.

Esta decisão é referendada através da fala “eu acabei me decidindo assim porque tinham as temáticas que eu achava muito interessantes”. Mesmo criticando uma escolha tão importante para a sua vida, planejada há muito tempo dessa forma, *Ana* parece não estar

arrependida do novo caminho. No parágrafo seguinte, a estudante discorre sobre a sua situação no curso de ciências sociais:

Entrevistadora: E você tá gostando do curso? Tá no sexto semestre, né?

Ana: Tô no sexto semestre e eu tô adorando, assim, eu me realizei muito dentro do meu curso, é eu acho que como pessoa assim e como profissional, e como pensadora porque o meu curso é um curso essencialmente isso assim, a gente tá lá buscando ferramentas, aprendendo a utilizar ferramentas pra pensar, pra pensar o social, pra pensar questões assim e eu acho que isso não deixa de afetar também a sua vida, a forma como você pensa as coisas que acontecem na sua vida. Mas assim é um curso que eu gosto muito, que me ofereceu várias ferramentas pra pensar em muita coisa, é contato com determinadas literaturas, leituras que pra mim são assim fascinantes e que eu gosto muito, e me inseriu também num campo de pesquisa que eu também acho fantástico e que me permite dialogar com muita coisa assim, e com base. Eu gosto muito assim.

Ana ressalta estar no sexto semestre e que está adorando o curso. A estudante chega a dizer que está realizada pela opção feita como pessoa e futura profissional da área. A estudante vê-se nesse caso já sendo uma “profissional da área”, como “pensadora” por ter que pensar o social e buscar ferramentas que lhe sejam úteis nesse pensar. A escolha pelo novo curso é significativa para a estudante. Ela relata que a opção “não deixa de afetar a sua vida”, sua forma de ver e materializar o social. As novas leituras proporcionadas pelo curso de Ciências Sociais também são consideradas pela estudante como sendo ferramentas para “pensar muita coisa”, pois permite “dialogar com base sobre muita coisa”.

Discriminação e Preconceito

Ao ser questionada se já sofrera algum tipo de preconceito por ser negra, mulher ou participante de algum grupo, a estudante inicia o seu relato expondo o seu posicionamento em relação às pessoas contrárias ao sistema de cotas raciais como política de ação afirmativa:

Entrevistadora: Você já sofreu algum tipo de preconceito por ser negra, ou por ser mulher, ou por ser participante de algum grupo? Você já sofreu algum tipo de preconceito aqui na universidade?

Ana: Então, é teve uma época que eu tava conversando com umas amigas, né? do meu curso inclusive, e a gente conversando a respeito do sistema de cotas. E eu tenho uma amiga que ela é claramente contra o sistema de cotas e tal, porque ela acha que o sistema de cotas não atinge as demandas né, ela acha que não deveria ser esse sistema de cotas, mas cotas sociais né. E a gente estava numa discussão a respeito disso e ela vê isso, ela vê o sistema de cotas como uma política assistencialista e como eu sou claramente cotista né, eu não nego pra todo mundo, falo pra todo mundo, é uma coisa que ela pensa a respeito de mim também assim. Eu acho que essas posições, assim, contrárias em relação ao sistema de cotas, nesses casos de debates, assim sabe... Ah é outra vez que uma pessoa do meu curso também que um dia eu, era o dia de eu ir pra reunião do *Afroatitude* e aí ela falou assim. Ah você vai pra aquela sua reunião lá dos negros, né?

A fala de *Ana* traz uma revelação: a sua identidade racial parece estar intrinsecamente ligada à sua adesão ao sistema de cotas. Ao que parece, *Ana* parece afirmar-se como negra a partir de sua opção pelo sistema de cotas. Esta ideia parece se delinear na medida em que *Ana* passa a definir-se como estudante cotista. A jovem traz ainda um relato incisivo sobre comentários contrários de colegas do curso. *Ana* critica o posicionamento dos colegas que percebem as cotas como uma política assistencialista. A estudante parece incomodar-se com os ataques às cotas, pois esta parece constituir-se como sendo sua identidade principal na universidade. Falar mal das cotas significa falar mal dos negros, o que por sua vez significa falar mal de *Ana*. Ainda discorrendo sobre a postura dos colegas de curso contrários ao sistema, *Ana* observa:

Ana: E aí não sei o que e tal. Aí eu fiquei me perguntando assim em que sentido tá aquela fala porque eu acho, assim, que não era necessário. É o que você fala e é o que vem com a sua fala porque o seu discurso ele não é um discurso, o discurso que a gente emite, pra mim é muito inocente, você pensar que eles têm um único sentido, eles não são, sabe, eles são multifacetados e eles são construídos pelas trajetórias, assim, e pelo significado que você dá a determinadas falas assim. E pelo convívio que eu tive com essa pessoa, eu tive a sensação de que foi, assim, um tom assim depreciativo ao se referir, ah! aquela sua reunião lá com os negros. Mas eu acho que os dois casos que eu me lembre assim, que me vem à memória no momento imediato são esses assim.

A estudante é categórica ao dizer que tais comentários não são inocentes. Trata-se de discursos preconceituosos. Tais discursos possuem uma carga de preconceito que parecem levar a estudante a defini-los como “não inocentes”, que, por sua vez, parece acreditar que cada trajetória de vida possui um significado muito pessoal. Entrar na universidade pelo sistema de cotas ganha importância na sua vida porque a sua trajetória é a trajetória de uma mulher negra. Na sequência, a estudante parece querer afirmar que um determinado colega de curso, mesmo que de maneira mascarada, indireta, foi preconceituoso ao se referir ao grupo frequentado pela estudante como “aqueles negros”. Ou seja, para não ferir a estudante, o colega não se refere a ela como negra, faz menção somente aos negros da reunião. Seria mais ou menos assim: “*o que você vai fazer com aqueles negros naquela reunião?*” Observamos a estigmatização dos negros e de suas ações (a reunião) em um só sentido. Se é uma reunião de negros, logo é “aquela reunião”. Se realizada por negros, logo ruim, o que é confirmado pelo termo “aquela”. Nesse sentido, a estudante parece sentir-se ofendida, pois, *aquela* reunião era uma reunião de negros iguais a ela, pessoa *também* negra. Continuando a exposição sobre suas experiências na Universidade de Brasília, *Ana* ressalta:

Entrevistadora: Vamos tocar mais uma vez nessa coisa das experiências. Você pode, fale mais um pouco das suas experiências como estudante da UnB.

Ana: Então, mais assim em que sentido? O que tu quer que eu fale? Tu tem preferência por algum?

Entrevistadora: Fale geral.

Ana: Ah, então assim. Primeiro, né? é, assim, sempre foi um intuito meu fazer ensino superior na universidade federal, né? e como é a única daqui, então sempre foi Universidade de Brasília o meu objetivo. E depois que eu entrei, o meu curso é até que a gente fala assim a respeito da temática racial e o curso de ciência social. Eu acho que é legal discutir assim porque o meu curso, essa linguagem das questões sociais, né? é uma linguagem do meu curso, a gente trabalha com isso, a gente trabalha com o mundo social, então, de certa forma, o meu curso e as minhas leituras, eles me oferecem bases teóricas pra eu trabalhar essa questão e o *Afroatitude* também, a gente discute bastante sobre muitas coisas.

Neste trecho, a estudante retoma o tema relacionado ao desejo de ingressar em um curso superior. A jovem observa que a UnB era a sua única alternativa tendo em vista ser uma universidade pública, gratuita, sugerida pela fala “sempre foi um intuito meu fazer ensino superior na universidade federal”, ou seja, do governo. Ao se colocar dentro da universidade, a jovem mais uma vez faz menção à questão racial observando que esta temática é merecedora de destaque em seu curso por se tratar de um curso de ciências sociais. Em sua opinião, a questão racial parece ser relevante por ser uma questão maior, uma questão dos estudos sociais e não qualquer coisa. Desta forma, *Ana* expõe a importância da questão racial tanto na sua trajetória acadêmica como na trajetória de outras pessoas no seu curso. O contato com a temática racial no curso parece ser reforçado pelos estudos no grupo *Afroatitude*. Ao falar sobre suas pretensões acadêmicas a jovem revela que:

Ana: Então, eu acho que essas duas coisas aliadas, tanto a minha escolha de curso e o grupo que eu participo, que é o *Afroatitude*, e as minhas preferências de pesquisa e de temas, eu acho que elas se relacionam, assim, muito e elas acabam conduzindo bastante a discussão da temática racial. E, nesse sentido, dentro da universidade eu tenho meio que trilhado os meus caminhos acadêmicos.

Ana revela que as suas escolhas acadêmicas – pesquisas no grupo *Afroatitude* e em direitos humanos com foco na questão racial, esta última relatada no começo desta entrevista, bem como a sua atuação em temas adjacentes à temática racial – reforçam um caminho que começou a ser trilhado a partir do momento em que a estudante opta pelo sistema de cotas para estudantes negros, como forma de ingresso na universidade. A partir deste caminho, *Ana* parece querer construir a narrativa de sua trajetória e identidade acadêmicas, seu posicionamento como membro de um determinado grupo.

Ana: bem nesse sentido de questionar essas coisas e de tentar trabalhar com essas linguagens porque eu acho que a gente desenvolve aqui dentro discursos e isso, é claro, no grupo que eu participo o *Afroatitude*, eu acho que dentro do grupo a gente

vai desenvolvendo discursos e isso te permite ter um olhar que me diz se os seus discursos são legitimados pelo social e em que medida eles não são. E isso me faz pensar, também, aonde tá o lugar de fala de alunos cotistas negros dentro da universidade e onde não estão, né? Eu acho que a universidade ainda tem meio que um caminho longo pra ser trilhado pra realmente conseguir estabelecer essas relações recíprocas entre as pessoas assim de que elas se, não é? influenciem, de que elas se impactem mutuamente porque eu acho que esse tipo de relação, quando o seu eu e a sua vivência impacta no outro e a do outro impacta em você, eu acho que isso possibilita vivências muito ricas e muito únicas que te possibilitam se aproximar mais do outro e ter uma visão mais aproximada do que fez a experiência dele e, nesse sentido, conseguir entender assim em que mundo faz sentido se falar de sistema de cotas e de excesso de pessoas negras dentro da universidade em porque essas pessoas estão requisitando esse tipo de espaço aqui dentro.

Experiências como mulher

Ao relatar suas experiências como mulher, a estudante expõe:

Entrevistadora: Como é ser mulher na Universidade de Brasília?

Ana: Ah! então, é, eu acho, eu acho não, eu vivo (risos). Assim, eu vivo experiências assim que eu acho que não tem como você falar assim que você não vive mais numa sociedade machista e num ambiente que não é machista e numa educação que não é patriarcal, sabe? ela é e ela é claramente, sabe? eu acho que o que as pessoas vivem influência muito no que eu vivo aqui também. E um tempo desse uma colega minha que faz geologia, falou assim pra mim que o professor dela chegou à sala e falou que não entendia por que tinham mulheres no curso de geologia, porque lá não era lugar pra mulher, porque ele não queria perder o tempo dele reprovando ninguém e, poxa vida, se um professor fala isso. Isso me atinge diretamente, sabe? porque ele tá falando isso pra mim. Que esse não é o seu lugar e quem são essas pessoas que tão falando que esse é ou não o meu lugar, né? porque essas pessoas impactam no que outras pessoas pensam no que um monte de alunos que estão lá na sala pensam. E essas pessoas passam a compartilhar esse tipo de s, então, assim a gente percebe, né? eu percebo assim na fala de muitas pessoas que eu convivo de que determinados cursos não são cursos pra mulheres, com predominante recorde pros cursos de exatas, né? De que tem determinadas atitudes são típicas de mulheres, que as mulheres são desse jeito, que são daquele jeito assado.

O problema do machismo para a estudante, assim como o do preconceito racial é que, mesmo quando cometido por uma pessoa não conhecida, distante de suas relações de amizade, a atinge, opina. *Ana* comenta o exemplo de uma colega do curso de geologia, vítima de uma ação de um professor. A estudante deixa explícito que o preconceito sofrido pela colega por ser mulher a atinge, não por ter sido uma ação negativa sofrida por uma amiga próxima. O preconceito a atinge quando um professor do curso de geologia se diz não disposto a dar aulas para mulheres com “receio” de reprová-las. *Ana* se sente incomodada porque ela, assim como a amiga, é mulher atingida pelo preconceito machista de uma pessoa da própria comunidade universitária, do lugar que ela tanto batalhou para conquistar. É uma não aceitação do seu corpo, da sua identidade como mulher. Nas palavras da própria estudante

“os discursos não são inocentes”. Outra preocupação expressa é o impacto de tais posicionamentos nas cabeças universitárias, posicionamento referendado por um professor, pessoa de destaque na hierarquia acadêmica, um alguém, utilizando a expressão da própria jovem, no começo da entrevista, do “*topo da hierarquia social*”, neste caso da hierarquia acadêmica.

De acordo com *Ana*, para o enfrentamento do preconceito é preciso estabelecer diálogos entre as pessoas, diálogos que possam levar a uma nova postura sobre as pessoas e seus direitos. A estudante acredita na possibilidade de parcerias que estimulem o diálogo e o entendimento sobre o preconceito e suas consequências. No entanto, a jovem observa que nem sempre o outro está disposto a ceder, a conversar e construir uma nova opinião que seja livre de preconceitos. Mas seu papel, inclusive como estudante de Ciências Sociais é o de propor a conversa, o diálogo:

Ana: Então assim você tem que tentar, e eu fico assim numa tentativa de tentar estabelecer diálogos com essas pessoas, né? pra uma nova possibilidade de pensar, né? porque eu penso assim que o caminho pra uma nova visão a respeito do outro não é necessariamente pela imposição, né? Eu acho que tem muito a ver com o diálogo e tem muito haver com você fazer o possível pra se tornar legítimo pra aquele que te ouve, né? pra quem é seu interlocutor, apesar de que muitas vezes essa pessoa não tá a fim de te oferecer legitimidade, né? e que é o que acontece muito assim. E eu faço parte do curso de ciências sociais e sabe as discussões a respeito de gêneros é clássico dentro desse curso, mas, assim, apesar disso, você ainda percebe que existem tantos discursos assim ancorados em fundamentações machistas, sabe? e patriarcais.

Uma das características do preconceito contra a mulher passa pela delimitação dos espaços simbólicos. A estudante acredita que falar sobre tais problemas, desmitificá-los pode auxiliar na construção de uma relação de autoafirmação das mulheres. A solução para esse problema é não fechar os olhos, que não pode ficar de olhos fechados quando o assunto é o tratamento das possíveis diferenças, afirma. Para isso, é importante não subestimar o interlocutor, ao contrário, é preciso legitimar a sua pessoa, o seu lugar no espaço social, oferecendo-o espaços de fala, de interlocução. *Ana* ao discorrer sobre os “espaços” reflete:

Ana: E que aquelas pessoas achem muitas vezes que sabe aquele ali não é o seu espaço, aquela ali não é a sua hora de falar, se você tá num espaço com muitos meninos assim, eu acho que é sempre uma relação de autoafirmação você falar sobre. Porque eu acho que muitas vezes quando rapazes estão conversando entre, e você é a única mulher, é, existe uma relação ali que é diferente, que tá diferente, sabe? que quando você olha você tá percebendo, você tá no fluxo e você tá sentindo que aquela relação tá sendo diferente entendeu, e é, eu tento não fechar os meus olhos pra isso e tento sempre é tratar como sujeito legítimo, sabe? de fala naquele espaço. É meio isso assim, acho que no convívio com os rapazes de um modo geral e, ah! Eu acho que isso assim, eu também por pego essa fala, uma fala assim bem num tom de tentar fazer piada, de tentar ridicularizar, né? mas assim num tom de ah! Eu tô brincando, sabe? isso não é preconceito, isso não é discriminação sabe, você

percebe também essa tentativa, né? a pessoa tá fazendo piada com a tua cara, com a tua condição, pelo que você é e tentando ridicularizar aquilo e não fazer aquilo uma coisa tão seria assim, né? eu percebo muito isso nas pessoas com quem eu convivo.

Entrevista com *Marlene* estudante do curso de Psicologia.

Sobre a entrevista e perfil da estudante:

A entrevista com *Marlene* aconteceu no Centro de Convivência Negra da Universidade de Brasília no mês de julho de 2009. Trata-se de um segundo encontro com a estudante de psicologia. O primeiro aconteceu através de um grupo de discussão realizado no ano de 2007 no mesmo local¹²⁸. A jovem tem 22 anos, nasceu em Brasília e reside em uma região próxima ao Plano Piloto. *Marlene* mora com sua mãe e dois irmãos, tendo o seu irmão mais velho sido estudante do curso de pedagogia da UnB. Seus pais são separados, possuem curso superior e são servidores públicos. *Marlene* faz estágio na própria UnB. A estudante relatou ter cursado todo o ensino fundamental e médio em uma escola particular católica de Brasília. Ao discorrer sobre os seus projetos para o futuro, a jovem revelou o desejo de fazer pós-graduação na área de psicologia, onde pretende especializar-se em psicologia clínica. Nas palavras da própria jovem: “*quero continuar a estudar Freud e Foucault e quem sabe um dia clinicar*”.

Trajatória estudantil

Solicitamos à jovem que se apresentasse falando seu nome, idade, curso e semestre.

Entrevistadora: *Marlene* se apresenta aí... Idade, curso, semestre...

Marlene: meu nome é *Marlene*, tenho vinte e dois anos de idade e estou no X semestre do curso de psicologia. Ingressei na universidade pelo sistema de cotas, trabalho como estagiária no Departamento X, faço parte do grupo de pesquisa de pesquisa *Martin Luther King*¹²⁹ e grupo de pesquisas *Lélia Gonzales*¹³⁰ e também sou parte da comissão discente da Associação *Patrice Lumumba*¹³¹.

Entrevistadora: *Marlene*, fale um pouco sobre o sistema de cotas, como é que você avalia o sistema de cotas aqui na UnB?

Marlene: o sistema de cotas na UnB é diferente dos outros lugares, dado que foi feito a partir de uma iniciativa interna, de uma deliberação do conselho interno da universidade, né? no CEPE. Então não foi por uma pressão da sociedade, até por que não sei se no DF existe alguma pressão a respeito disso, algum movimento social que não seja o Movimento Negro e que ele seja tão organizado quanto em outros lugares no Brasil como se pode vê, por exemplo, no Rio de Janeiro e na Bahia.

¹²⁸ Esse grupo de discussão foi analisado por Weller (2007) (artigo Revista Política e Sociedade).

¹²⁹ Nome fictício

¹³⁰ Nome fictício

¹³¹ Nome fictício

Passou por um longo processo, aí, de adaptação, né? primeiro as fotografias, depois as fotografias mais as entrevistas e agora, aí, a gente tem aí as entrevistas. Não sei como foi o maior processo de entrevistas agora, sei que pelos termos do edital que são convocadas duas vezes o número de vagas pra ser entrevistado, das pessoas que foram homologadas pelo sistema. Mas tem alguns fatores que ficaram de fora de ser considerados. Eu acredito que, porque, a primeira formulação, que se deu nesse sentido, foi justamente na época em que a reitoria estava em crise que o assessor de cotas estava formulando sugestões pra mandar pra reitoria, pra reitoria mandar pro CESPE alterar o edital, né? retificações do edital. E aí a reitoria entrou em crise, o reitor caiu e o assessor também caiu e as alterações no edital ficaram a meu ver sem acompanhamento direto em relação à assessoria que foi estabelecida pras cotas. Mas de fato a assessoria na verdade foi estabelecida pelos os cotistas e não pelo sistema de cotas e aí não sei que medidas podem ser misturadas. A falha principal que vejo no sistema de cotas agora é o fato de pessoas que entram com fraude não teria sua inscrição no vestibular cancelada.

A estudante reflete orgulho na sua opção pelo sistema de cotas. A política constitui uma forma de empoderar pessoas negras, reforça. Ao perguntarmos a sua avaliação sobre o sistema, ela relata que as ações afirmativas promovidas pela universidade aconteceram de forma diferente quando comparadas com as políticas promovidas por outras instituições. Para *Marlene*, o sistema de cotas da Universidade de Brasília foi construído por meio de um processo acadêmico interno, sem debate ou pressão social. A jovem enfatiza que em outros lugares a política é fruto do trabalho dos movimentos sociais o que lhe confere um diferencial político. A jovem traça um pequeno histórico das ações na universidade através do relato dos mecanismos utilizados na seleção dos estudantes e frisa que a maior falha no sistema de cotas da Universidade de Brasília é o não cancelamento da inscrição de alguns estudantes vistos por *Marlene* como sendo fraudadores do concurso. Ao consultamos o que a estudante colocava como sendo fraude, a jovem relata:

Entrevistadora: como assim fraude contra o sistema?

Marlene: a avaliação da banca da universidade, que eu considero como sendo um documento muito importante, porque é a própria universidade fazendo o seu próprio parecer e não consta no edital como indeferimento da inscrição do candidato caso a universidade não conceda a homologação no sistema de cotas. Acho, pra mim, o indeferimento da inscrição do candidato, o candidato não pode prestar nem pelo sistema de cotas e nem pelo o sistema universal, né? Acho que isso legitima a banca da universidade. Isso legitima o discurso favorável ao sistema de cotas só que ao mesmo tempo é importante que a banca seja alguma coisa, né? seja reconhecida pela a universidade como parte da universidade, enquanto parte do CESPE e que o parecer da banca seja considerado como um documento válido a respeito da posição da universidade em relação aquela inscrição, em relação ao sistema de cotas, em relação à seriedade que se trata o sistema de cotas, né? Então assim, porque estou envolvida nisso, porque leio o edital na parte de sistema de cotas do edital todo, todo o vestibular e porque estou envolvida nisso sei essas coisas e tenho esses pareceres. Em relação ao funcionamento dos vestibulares aqui da universidade mais em relação à política de ação afirmativa das cotas como um todo.

Perguntamos à *Marlene* o que ela entendia como sendo fraude contra o sistema. A estudante discorre sobre o processo de avaliação da banca de seleção dos estudantes pelo

sistema. *Marlene* tece críticas ao edital da universidade que não prescreve indeferimento total da inscrição dos candidatos não selecionados pela banca de avaliação, fragilizando-a. A impossibilidade de ter a seleção deferida pelo sistema de cotas, não elimina o candidato da seleção geral do vestibular, ou seja, uma vez eliminado do sistema de cotas, o candidato retorna à seleção para avaliação pelo sistema universal. Na opinião de *Marlene*, tal proposta fere a seleção pelas cotas. A jovem é taxativa e condena a ação da universidade. O fato de estudantes não negros optarem pelas ações afirmativas é entendido pela estudante como tentativa de fraude, contra, inclusive, toda uma população que sofreu exclusão social, um desrespeito à política. Abaixo, a estudante discorre sobre a atuação do Movimento Negro em favor das cotas e sobre a reserva em si:

Marlene: É o que está presente em todos os discursos que defendem, né? que é uma medida, uma ação afirmativa enquanto uma reparação pra uma população que sofreu exclusão social desde sempre e que dentro do movimento social elegeram a universidade comunga e que um dos lugares possíveis de estabelecer essa política de reparação. E acho que é isso. Acho que é óbvia, né? uma reserva de vaga nesse sentido. Na minha visão, a reserva de vagas tem que refletir a realidade da sociedade que ela se insere. Então vinte por cento da realidade do DF é pouco. Mais que é um avanço é né? Considerando uma universidade que não dispunha de qualquer política já é um avanço ela ter aceitado fazer parte disso, sendo que não é obrigatório por lei federal, e sim na verdade um movimento interno da Universidade de Brasília e acho um grande avanço.

Para *Marlene*, as cotas como ação afirmativa surgem como medida reparadora. Reparadora da exclusão social sofrida por um determinado grupo, no caso em tela, os negros. A jovem também observa que para que a cota pudesse acontecer, foi preciso que o Movimento Negro buscasse a parceria da universidade. Foi através da universidade que o Movimento Negro procurou denunciar a exclusão social e racial. A universidade, por sua vez, reconhecendo como legítima a ação do movimento negro, procurou abrir as suas portas para a população negra, mesmo que de forma insuficiente, haja vista, o percentual ainda pequeno destinado às cotas quando comparado com o percentual populacional negro do DF. No entanto, a parceria está construída. Agora é preciso legitimá-la. Como? Referendando a decisão de sua própria banca de seleção. Ou seja, indeferindo a candidatura dos estudantes não considerados aptos (fraudadores na opinião da estudante) da seleção. No entanto, a jovem reconhece que a política por si só constitui-se como um grande avanço, seja porque não se contava com nada, nenhuma ação antes da instituição do sistema, ação autônoma, gestada pela própria universidade. Para pensar as cotas como política de ação afirmativa, a estudante propõe:

E aí nesse sentido, as pesquisas sobre relações raciais devem, as pesquisas dentro da academia, sobre as relações raciais devem ser estimuladas e incentivadas no sentido

de está sempre atualizando o próprio edital, então a universidade se atualiza, né? E não tem como ficar com essas falhas se fosse visto como uma situação ideal.

Marlene fala sobre a necessidade de se estimular pesquisas sobre as questões raciais. Tal ação poderia contribuir para com o avanço da própria política. É preciso avançar contra as falhas atuais da ação, uma delas, disposta no edital de seleção (que permite ao estudante indeferido pelo sistema de cotas, concorrer pelo sistema universal), opina. Nesse sentido, correr a importância de se incentivar pesquisas, estudos. A ação mesmo avançada ainda incorre de erros, falhas, ainda não é a medida ideal. Desta forma, incentivar estudos e pesquisas sobre os negros, bem como o próprio sistema de cotas poderiam melhorar a política como um todo. Ainda sobre a implementação do sistema de cotas na Universidade de Brasília a jovem fala:

Entrevistadora: ok. Vamos tentar recriar, né? Como é que você vê a implementação das cotas aqui dentro? Como você vê o andar dessa carruagem chamada sistema de cotas dentro da universidade? Como você vê, como é você enxerga no geral as políticas internas, as disciplinas, as pessoas conversando, enfim, como essa política tem transitado aqui dentro, como ele tem sido gestada?

Marlene: pra não morrer de ansiedade, depressão e loucura, eu tenho me educado para considerar o sistema de cotas enquanto política de acesso somente. Então pra mim a consideração do sistema passa pelo vestibular e acabou-se.

Marlene parece afirmar que a medida serve apenas como meio de entrada na universidade. Ou seja, o sistema constitui-se apenas como uma reserva de vagas, opina a estudante. É nesse sentido que não devemos pensá-lo como sendo uma política de ação afirmativa de forma completa. Trata-se somente da reserva de vagas para estudantes negros. Nas palavras da estudante *“para não morrer de ansiedade, depressão e loucura (...) a consideração do sistema passa pelo vestibular e acabou-se”*. É nesse sentido que não podemos pensar para além do que está posto do ponto de vista da reserva de vagas. A estudante relata preferir não pensar a política para não ficar louca com a existência de uma política incompleta, que contempla a entrada e não a permanência, o que conseqüentemente poderia interferir de forma negativa no desempenho dos estudantes cotistas ao longo do curso. A entrevistadora procura saber os porquês da incompletude da política e também sobre o Plano de Metas que institui a política na UnB, ao que ela responde:

Entrevistadora: Por que tem um plano de metas?

Marlene: E aí esse plano de metas ultrapassa o sistema das cotas, e aí nós não falamos mais sobre o sistema de cotas enquanto política de acesso, e aí a gente já fala sobre outra vertente. E aí nós temos que considerar que são estudantes cotistas que estão dentro da universidade e que precisam de possibilidade de existência, né? e aí já não considero mais que seja uma questão somente dos cotistas, e aí a gente já pode largar esse nome de mão só para o acesso mesmo e trabalhar a questão aqui

dentro da universidade como nome de estudantes negros mesmo, né? A gente tem usado esse termo cotista, que é um neologismo pra realidade que existe na UnB, mais que pode muito bem se beneficiar dos estudos. Nesse sentido, as metas da universidade de extrapolar o sistema de cotas deve fornecer ao estudante negro a permanência. E aí, nesse sentido, vem a política de promoção a igualdade racial e aí não seria uma parte da política do sistema de cotas seria outra política de ação afirmativa no sentido oferecer (mais) pro estudante negro, dentro da universidade. E aí, nesse sentido, que vem não cotista e sim negro. Não sei se concordo com essa alcunha cotista que parece pra mim um novo eufemismo e uma nova forma de tratar essa classe, uma nova classe, né? que se inventou depois do sistema de cotas e que se prefere falar não sei, aí já não sei também, né? porque em que medida o nome cotista por causa do racismo institucional também virou um palavrão do mesmo jeito que a palavra negro. Mais que as políticas voltadas pra população negra, têm que ser as políticas de permanência do estudante negro dentro da universidade, e permanência mesmo.

A estudante observa que o Plano de Metas estabelecido pela Universidade de Brasília parece ir além da mera reserva de cotas. Aquela ação afirmativa prevê o estabelecimento de cotas para a entrada de estudantes negros e também a permanência do estudante durante o curso de graduação. A permanência, nas palavras da jovem, “possibilidade de existência”, diz respeito a sobrevivência material do estudante, a sua manutenção na academia durante todo o seu curso. *Marlene* também tece considerações sobre o termo cotista. Ao falar sobre isso, *Marlene* parece querer fazer uma comparação do significado da expressão “cotista” com o estado atual da política na UnB. O termo cotista sugere somente uma ação para a entrada na universidade, nada mais. Faz-se necessário tratar tal estudante como estudante negro, ou seja, como um sujeito que a partir de um determinado momento vai acessar a universidade e ali quer permanecer tranquilamente como todo e qualquer estudante, aprovado ou não via ação afirmativa. Ao “transformar” o estudante cotista em estudante negro, a ação de entrada transforma-se em política de entrada e permanência, pois passa a tratar o estudante de forma completa. A jovem ressalta que o termo cotista, tal como a palavra negro, no entanto, ganhou conotação negativa. Tal fato acontece em função do racismo institucional acadêmico. Cabe à universidade garantir a permanência dos estudantes negros, bem como discutir a política e ações delas derivadas com toda a comunidade universitária. Ao discorrer sobre a condição histórica do estudante negro, *Marlene* responde:

Marlene: O estudante negro tem se mantido a margem apesar de ter acesso e a evasão escolar passar por aí. A gente tem um estudo das escolas de ensino médio e fundamental, e até o Francisco me falou sobre isso que a principal razão de evasão escolar, a número um, é o racismo, né? por esse estudo, depois pego a referência com o Francisco. Em segundo lugar vem à questão socioeconômica, né? a questão da classe social e a classe econômica e a falta de grana, especificamente falando. Mais em número um nós temos o racismo, nós temos o racismo por parte dos professores que exclui e causa evasão escola, então se cria um círculo vicioso que não deixa o racismo escapar. E a universidade poderia ser um lugar privilegiado em que as pessoas que entram não podem se dá o luxo de não querer modificar e revolucionar a sociedade, mais que ela tem se dado a esse luxo e que a própria

política de ensino, pesquisa e extensão tem que ser reformulada com a oportunidade de se repensar a universidade e a sociedade como um todo que foi (...) e entrar povo chato aqui pra falar que o mundo precisa ser mudado. Formar um conselho interno, falar que o mundo precisa ser mudado e que a questão racial é uma questão crítica pra que o mundo mude, acho que se tratando de política de permanência é isso que eu acho pra início de Brasil.

Ao falar da condição do estudante negro, *Marlene* relata que o negro, mesmo quando consegue ter acesso à educação, mantém-se de alguma forma a margem, excluído de alguma maneira. A estudante faz menção a uma pesquisa sobre a situação do estudante negro no espaço escolar, citada por um amigo. Como mote da pesquisa, tem-se o racismo que exclui os estudantes do espaço escolar. Trata-se do racismo institucional, aquele mesmo que conota negativamente os termos negro e cotista (via professores e funcionários contrários a ação, via falta de políticas que visem a permanência), bem como a própria atuação e sobrevivência do estudante negro no espaço escolar. Depois do racismo, os problemas de ordem econômica também afligem os estudantes negros. Maltratados simbolicamente, os negros também são expulsos do espaço escolar por serem pobres, observa *Marlene*. Daí seu posicionamento na análise da política. Para ela, trata-se apenas de uma reserva de vagas, nada mais. A exclusão continua a mesma. Mesmo acessando, o negro continua excluído, marginalizado porque não consegue usufruir da academia, dos seus estudos, bem como da própria ação afirmativa de forma plena. Para a jovem, faz-se necessário, tal como por ela mesma observado em parágrafo anterior, que a política seja reformulada. Esta reformulação aconteceria por meio do debate sobre tais ações, sobre o papel da universidade. *Marlene* parece acreditar na ação política como meio para o enfrentamento das práticas discriminatórias, racistas e excludentes que operam internamente à academia. Nesse sentido, discorre a necessidade de uma intervenção nestes moldes na universidade. Influenciada pelo “dialeto” de seu curso, *Marlene* sugere uma “intervenção terapêutica coletiva”. A jovem acredita que com uma medida desse porte, as feridas provocadas pelo racismo seriam expostas à comunidade acadêmica, sugerindo-lhe um repensar sobre a sua condição de instituição que segrega. A estudante também deixa claro seu desejo de interferir na política acadêmica, seus conteúdos, o que configura um engajamento social combativo. Na sequência, *Marlene* faz comentários sobre a sua participação em disciplinas, grupos e debates sobre a questão racial na academia:

Entrevistadora: você participou, fora o CCN, de disciplinas, algum curso, algum grupo, que versasse sobre a questão racial na universidade?

Marlene: que fala sobre a questão racial tem a política que teve dentro do departamento Alfa? Sim, a disciplina “pensamento contemporâneo” ao né obrigatório que a gente tem que fazer. Mais isso é uma piada assim, né? porque como você pode falar sobre as questões raciais se nem nos espaços raciais estão abertos na universidade você não participou. Tem a disciplina do professor Y que fiz

ouvinte raças, cultura e relações de poder esse o nome da disciplina que, apesar de ser dada por um professor, faz parte de um departamento não é dado pelo departamento é dado pelo departamento beta, só porque o departamento beta fica dentro do departamento gama, um negócio assim, fica perto do prédio do departamento gama. E aí o professor Y conseguiu a proeza de estabelecer essa disciplina. Fiz o curso sobre religiosidade matriz africana com a professora X e com o professor A no departamento de educação. E o curso de religiosidade matriz africana foi dado na semana de extensão pela a professora X, fiz o curso de cinema negro com a professora W, todos no departamento de educação, engraçado, né? a gente tá ali na educação e só.

A jovem elenca algumas disciplinas voltadas à questão racial, promovidas pela universidade, das quais participou. A quantidade de matérias cursadas por *Marlene* parece expressar uma preocupação que vai além da mera formação acadêmica. Tal inquietação diz respeito a possibilidade de ocupação dos lugares conquistados pela temática racial dentro da academia. É preciso tomar os lugares, os espaços para falar, tratar da questão racial, bem como ocupar os espaços destinados ao debate da questão racial como um todo. Trata-se de ocupação político – ideológica, parece querer expressar. Vejamos como exemplo, o expresso pela frase “*como você pode falar sobre as questões raciais se nem nos espaços raciais que estão abertos na universidade você não participou?*”. *Marlene* também relatou ter grande interesse em participar de grupos de pesquisa sobre a questão racial. A participação em disciplinas, debates, grupos, possibilita, de acordo com estudante, à construção de um discurso profundo sobre alguns aspectos do âmbito da academia, entre eles, a condição do negro dentro e fora deste espaço.

Experiências no curso de Psicologia

Perguntamos a estudante sobre a existência de disciplinas ou professores inclinados ao estudo das relações raciais dentro de seu departamento acadêmico, ao que ela expôs:

Entrevistadora: você já se deparou com alguma disciplina aonde o professor ou a professora quem conduzisse lá os estudos perguntassem quem é cotista ou quem não é ou fizesse alguma menção ao sistema ou falasse do sistema?

Marlene: na verdade, quando a gente foi falar da estrutura da universidade como um todo esse assunto acaba emergindo. Mas a posturas dos professores na psicologia normalmente é de se esquivar do assunto, né? deixar o debate acontecer entre os estudantes e muitos dos estudantes com os seus discursos racistas e esquisitos fica ali defendendo isso ou aquilo e os professores se mantêm a margem. A única experiência que tive de fato de saber opinião de um professor foi quando estava fazendo estágio na clínica de pacientes suicidas e estudantes da universidade. E tinha em um determinado momento uma das minhas pacientes declarou, né? que estava namorando um homem negro e como as duas era atendimento dois psicólogos pra cada paciente as duas terapeutas eram negras, né? E me ocorreu de sucinta essa questão em supervisão, em supervisão clínica, falar desse caso que aconteceu e aí o professor falar que era inadequado eu trazer essa questão. Porque a gente trabalhava muito com o contexto que chama contra transferência que é a respeito dos

sentimentos do terapeuta em relação ao paciente. E o paciente ele falando sobre a questão da temática racial na frente duas pessoas negras, e o caso foi é que ela acabou, falou: ah não notei que vocês eram negras.

Entrevistadora: a paciente?

Marlene: a paciente. Ela falou: ah! Sabe?

Na observação da jovem, os professores esquivam-se da pauta racial, não se importando com os discursos, mantendo-se a margem, longe do debate, das práticas e posicionamentos preconceituosos e discriminatórios por parte dos estudantes e entes acadêmicos como um todo. Essa reflexão sugere não somente a falta de debate sobre a própria temática, mas também reflete um pouco do pensamento conservador da própria comunidade acadêmica. No caso de seu departamento, o Instituto de Psicologia, parece existir um silenciamento generalizado em relação à temática. A estudante revela nunca ter recebido orientação ou mesmo espaço para defender suas opiniões por parte dos seus colegas de curso. *Marlene* lembra com pesar uma experiência com um professor de estágio, onde a sua opinião foi tratada como sendo uma “transferência externa”, da transferência de suas ansiedades pessoais ao campo terapêutico. Ou seja, a estudante confundiu as suas experiências pessoais com as dos pacientes. Abaixo *Marlene* dá prosseguimento ao relato sobre o comportamento de seu professor de estágio:

Entrevistadora: você já se deparou com alguma disciplina onde o professor ou a professora responsável perguntasse quem é cotista ou não é ou fizesse alguma menção ao sistema de cotas?

Marlene: na verdade quando a gente fala da estrutura da universidade como um todo esse assunto acaba emergindo. Mas a postura dos professores na psicologia normalmente é de se esquivar do assunto, né? deixar o debate acontecer entre os estudantes e muitos dos estudantes com os seus discursos racistas e esquisitos ficam ali defendendo isso ou aquilo e os professores se mantêm a margem.

A estudante começa o seu relato a partir do que chamou ser o comportamento dos professores do curso de psicologia. Para *Marlene*, quando em grupo surge a possibilidade de se debater a questão racial, os professores esquivam-se do debate, colocando-se fora do tema, deixando o debate acontecer somente entre os alunos não se envolvendo. O problema, alega *Marlene*, são os discursos preconceituosos e racistas trazidos por certos alunos não serem podados pelos professores. Isso parece um problema, haja vista o fato de a maioria dos estudantes serem contrários a implementação das cotas raciais. Os professores contrários acabam por se posicionar, quando não intervêm nos discursos, quando não faz a mediação entre os que são a favor e os que são contra e isso é negativo. Abaixo *Marlene* expõe ao seu próprio modo, “*a única experiência que tive de fato de saber opinião de um professor*”

Marlene: A única experiência que tive de fato de saber opinião de um professor foi quando estava fazendo estágio na clínica de pacientes suicidas da universidade. E

teve um determinado momento que uma das minhas pacientes declarou, né? que estava namorando um homem negro e éramos duas estagiárias como as duas eram atendimento, dois psicólogos pra cada paciente, as duas terapeutas eram negras, né? E me ocorreu de levantar essa questão no estágio de supervisão clínica, falar desse caso que aconteceu e aí o professor falou que era inadequado eu trazer essa questão. Porque a gente trabalhava muito com o contexto que chama contra transferência que é a respeito dos sentimentos do terapeuta em relação ao paciente. E o paciente ele falando sobre a questão da temática racial na frente de duas pessoas negras, e o caso foi é que ela acabou falou: ah não notei que vocês eram negras.

Entrevistadora: A paciente?

Marlene: A paciente falou: ah sabe que eu nem tinha percebido que vocês eram negras. E ela falava também que o namorado dela tinha a questão da religiosidade, matriz africana, e que isso era uma coisa muito complicada pra família dela. Então passou realmente pelo racismo, não foi uma coisa que eu trouxe que não fizesse parte da vivência da paciente, não fizesse parte da realidade que eu tava trazendo, de uma externalidade. Foi uma coisa que a paciente trouxe, né? A questão da discriminação em relação à religião do cara, dos pais dela não gostarem desse cara e eu trazer a questão pra o aqui e o agora, né? Que era a política que a gente tinha ali, a técnica que a gente vivia. E eu trouxe pra supervisão o fato de que a paciente virou pra gente “ah! não percebi que vocês duas eram negras, isso passou batido. Realmente vocês também”. E o professor realmente comentar, perguntar se eu era cotista e comentar “é na verdade você enquanto cotista tá trazendo esse assunto a tona, de uma forma exacerbada, né? Você está racializando as coisas. Talvez o que ela tenha comentado não tenha tocado na questão racial e você não devia ter levantado essa questão porque é uma ansiedade sua e não da paciente. Você está transferindo a sua ansiedade para a paciente.

Neste trecho, a estudante relata ser a única experiência direta com a opinião de um professor. Tal fato aconteceu em um estágio de psicologia clínica, onde os únicos negros eram as duas estagiárias, ela e uma segunda pessoa. Tudo parece acontecer quando a estudante relata ao professor a experiência obtida junto a uma paciente. Em um primeiro momento, a paciente tece comentários a respeito de seu namorado, um homem negro e de religião de matriz africana, e dos problemas tidos com sua família em função da religião do namorado. No momento seguinte, a paciente relata que não havia notado que a estagiária era uma pessoa negra. Ao que parece, falar de um negro para uma pessoa negra soa como problemático.

Problemático, no entanto, parece ter sido o comportamento do professor quando do relato da aluna sobre o fato. O professor tratou como transferência de problema o fato da estudante ter relatado o comportamento de sua paciente. Ou seja, a paciente não quis discutir a questão racial. Aos olhos do professor, a estudante equivocou-se por estar mergulhada na temática. O professor, na opinião da estudante, desconsiderou a fala da paciente “que não havia percebido que a estudante era negra”, quando falou do preconceito de sua família para com o namorado. Ou seja, do seu preconceito para com a estudante que estava ali. Tentando fazer uma comparação de comportamentos, observamos na fala da paciente também uma espécie de transferência. Temos que o preconceito da família contra o namorado da paciente é igual ao preconceito da paciente contra a estagiária, ou seja, uma transferência de identidades. No entanto, o professor parece ter invertido a lógica. Foi a estudante negra que imbuída em

sua causa transfere seu problema para a paciente. Resumindo: é a estudante que parece ver racismo em todas as coisas. E o racismo é um problema somente visto pelos negros. O professor finaliza sua orientação a aluna observando que a mesma não deveria levantar suas questões quando do tratamento dos pacientes. Além de desconsiderar o fato de a paciente ter tido um comportamento racista, o professor também parece desconsiderar a interação estudante – paciente. Onde a estudante passa a ser vista somente como um ser à disposição de outrem e não uma pessoa que também interage e que possui pontos de vista, independente de sua cor, sexo, orientação sexual, etc. É o pressuposto da neutralidade científica, que desconsidera toda uma condição própria dos seres humanos, a condição de seres que interage o tempo todo, relacionam-se com as coisas, com a vida, seres que disputam de diferentes formas, nos mais variados campos de poder.

No trecho a seguir, *Marlene* continua sua fala sobre o estágio em psicologia, concluindo sua experiência nesta área:

Marlene: Então foi uma experiência horrível. Saí da supervisão muito desapontada com esse professor e eu acabei sendo lentamente boicotada do espaço. E no final das contas acabou que fiz três semestres de estágio lá e fui desligada sem tchau nem nada, não é? Então acho que essa foi a experiência que tive de um professor que teve, sei lá, coragem, capacidade, ousadia de falar isso em cartas limpas, de falar isso em cartas abertas. Os outros professores normalmente eles falam que eu estou desvirtuando a conversa quando trago questão racial ou quando alguém traz a questão racial, está desvirtuando a conversa, vamos voltar. Não vamos viajar muito. É essa a postura dos professores da psicologia.

Marlene fecha sua fala sobre as experiências obtidas no estágio em supervisão de forma desolada. A estudante relata que, para além de uma experiência muito ruim, nas palavras da estudante “uma experiência horrível”, ainda sofreu com o boicote do professor. O desapontamento com a disciplina e com o comportamento do professor parecem óbvios. Mas o castigo vai além do boicote durante o curso. *Marlene* relatou também ter sido desligada do curso sem ao menos ter sido comunicada. No entanto, a jovem observa que na verdade, seu professor foi uma pessoa corajosa, pois manteve o seu posicionamento. Afinal, a maioria dos professores de seu departamento, poderia não se comportar da mesma forma. Para estes últimos, a estudante no máximo é acusada de desvirtuar a conversa para o lado racial e nada mais. No trecho a seguir, *Marlene* discorre um pouco sobre os colegas de curso, suas ações e opiniões, bem como seu próprio comportamento:

Entrevistadora: E entre os colegas de curso?

Marlene: entre os colegas de curso o discurso é sempre o mesmo; ah sou contra o sistema de cotas porque vocês roubam as vagas de pessoas que têm mais capacidade. E como eu não fico calada, falo muito, eu me destaco na turma, né? no final de

semestre todo mundo sabe quem é *Marlene*: né, não é aquela menininha que fica caladinha no canto da sala. E tenho sempre alguma coisa pra comentar, sempre tem alguma coisa pra perguntar. E pergunta, pede referência, estuda pra caramba porque se eu não sugar tudo que tiver nessa universidade pra mim não valeu passar aqui. E no final das contas, quando eu revelo que sou cotista as pessoas se surpreendem, (não acredito!). Você passou por cotas? Mas você não precisava de cotas. Sabe, como se o sistema de cotas servisse pra que pessoas que são burras entrassem na universidade não precisasse estudar pra difícilíssima seleção que se chama vestibular. Não vão fazer a prova ou alguma coisa parecida. Ou vão fazer uma prova diferente e por isso, sei lá, vão tirar uma nota menor e são burras, e não sabem lê, e não sabem se expressar, não sabem falar.

Perguntamos a *Marlene* como seria a convivência com os colegas de curso. A jovem de forma pragmática responde dizendo “ser o mesmo”. Que mesmo? O mesmo comportamento dos professores de seu departamento, ou seja, contra as cotas. A estudante se coloca como opositora ao comportamento e ao discurso de seus professores e colegas de curso, não ficando calada quando confrontada, enfrentando às críticas ao sistema que parecem ser dirigida à própria jovem. Nesse sentido, *Marlene* relata que estuda com afinco, dedica-se, expõe-se. Tudo isso de forma proposital. Ao colocar-se de forma positiva, tirando boas notas, estudando “pra caramba”, se destacando e depois desse percurso colocando-se como oriunda do sistema de cotas, *Marlene* parece querer colocar em xeque, através de sua postura e comportamento, o pensamento criado sobre o estudante cotista como sendo aquele que entrou por um sistema “mais fácil”. E ao tentar desconstruir a imagem negativa do estudante cotista, a jovem se depara com a resposta por ela já sabida. A estudante expressa indignação com o posicionamento de seus pares sobre as cotas. Nas palavras de *Marlene* temos: “*Você passou por cotas? Mas você não precisava de cotas (...) como se o sistema de cotas servisse para que pessoas que são burras (...) que não precisassem estudar para difícilíssima seleção chamada vestibular*”. O sistema de cotas é visto de forma estigmatizada e por tabela os estudantes cotistas aparecem como um ente sem mérito, sem condições para estar na academia. Ao contrário do esperado, *Marlene* se destaca, invertendo a lógica que diz ser o cotista um sujeito sem condições educacionais, sem mérito para entrar e permanecer na educação superior. Ou seja, sem condições para enfrentar uma seleção pelo mérito, como se não houvesse mérito nenhum fazer as mesmas provas, estudar os mesmos conteúdos depois de uma vida escolar marginalizada pelo racismo. Abaixo *Marlene* expõe o que acha ser esperado dos estudantes cotistas na universidade:

Marlene: Eles esperam que os estudantes cotistas sejam aqueles que você nunca vê, porque nunca falam, não participam, tem aqueles trabalhos péssimos e tiram SR nas matérias ou então desistem delas, né? E normalmente só o fato de eu ser cotista e existir e ser dessa forma umas das alunas aplicadas, aquele conceitinho de aluno legal da universidade já serve pra rever os conceitos em relação ao mérito. Só que a visão dos estudantes que não são cotistas ou pelo menos na área da psicologia é: ah

então você não precisava de cotas, viu você é inteligente. Você não precisava de uma reserva de vaga pra tá aqui na universidade, você poderia competir em pé de igualdade com os outros. E aí, nesse sentido, algumas pessoas conseguem se compadecer mais e vê que a universidade é um espaço de exclusão e tudo mais das outras pessoas e considerar as cotas sociais, né? Então considerar a universidade somente como aquele lugar que você vai obter nível superior pra ascensão social e acabou-se. E quem merece ascensão social não são os negros, são os pobres. Os pobres são os verdadeiros marginalizados, né? A gente vive numa democracia racial e você não é negra. Você é moreninha. Você não é negra. Como que você é cotista, você é moreninha, negro é a pessoa que tem a cor dessa pasta. E esses conceitos de 1933 que a gente lê no Gilberto Freyre, é isso que ouço.

A estudante desabafa. Para ela, a imagem projetada sobre o cotista opõe-se a verdadeira imagem desses estudantes. É esperado tais estudantes sejam “diferentes” dos outros, isto é diferentes dos selecionados pelo sistema universal – da seleção por mérito. Espera-se que os cotistas sejam invisíveis, pois não possuem capacidade de se destacarem em nada, pessoas sem êxito algum, pouco inteligentes. Ou seja, pessoas sem mérito algum. Afinal de contas, necessitaram de cotas para serem selecionados. São burros (sic)! O fato de se destacar entre os demais estudantes, entre os quais os próprios estudantes brancos, parece fazer de *Marlene*, na visão preconceituosa e racista de seus colegas e professores, uma exceção à regra.

Outro tipo de opinião contra as cotas traz à tona a questão da democracia racial. Para alguns colegas de *Marlene*, a estudante não é negra. A estudante passa a ser classificada como moreninha. Moreninha por quê? Moreninha por se destacar entre os brancos, ou seja, ser tão inteligente como aqueles ou por ser o Brasil um país sem racismo, onde todos os brancos e os negros gozam dos mesmos direitos e deveres? E o problema de exclusão social na educação superior é um problema das pessoas pobres? Daí a necessidade de cotas sociais como mencionou a estudante? O negro para ser realmente considerado pessoa excluída precisa ser pobre. Nas palavras da própria estudante “*os pobres são os verdadeiros marginalizados, né?*”.

No trecho a seguir, a jovem tece considerações finais sobre o sistema de cotas:

Entrevistadora: Deixa eu entender uma coisa, quando você diz - que eles te dizem: oh você não precisa da cota. Como é que você percebe isso? Você não precisa da cota porque você é inteligente demais e dá conta de passar ou você não precisa da cota porque você não é negra?

Marlene: têm essas duas coisas. Essas duas coisas caminham juntas porque se você é inteligente demais você não pode ser negra, você é uma negra de alma branca. Você já se embranqueceu pelo fato de ter alguma capacidade intelectual. Você já se embranqueceu, entrou na universidade você já se embranqueceu. Negra de verdade é empregada doméstica. E aí você tem essa tal de representação social que passa por cima até mesmo da cor da pele da pessoa. Você vê a pessoa que tem a cor da pele mais escura na sua frente, mas ela tem alma branca, e aí não posso ser mais tolerante nesse sentido. E tem essa questão, são duas coisas: você não precisava das cotas porque você tinha inteligência suficiente pra concorrer com os brancos, mas pra ter

inteligência suficiente pra concorrer com os brancos. Negra é que você não pode ser, entendeu?

Para finalizar as considerações sobre o sistema de cotas, perguntamos à estudante se o fato de não necessitar de cotas, como dizem os colegas de curso, se dá em função dela não ser negra (uma moreninha para alguns?) ou pelo fato de ser inteligente (uma branca). A estudante diz ser as duas coisas. Para ela, o fato de ser inteligente a embranquece e por ser “quase branca” é natural que a estudante tenha mérito, seja realmente capaz, seja inteligente. Uma negra inteligente. Uma negra de alma branca. É nesse sentido que discorre a opinião de seus colegas a respeito de sua opção para seleção vestibular. Ou seja, por ser inteligente a estudante não precisaria de cotas. Tal ideia também pode significar que por não ser negra, ou seja, inteligente, *Marlene* não precise de cotas e ponto final. A controvérsia, no entanto, admite a jovem, é que tal comportamento é observado por pessoas de tonalidade diferente (mais clara) que a sua. O fato de ser cotista surpreende as pessoas que comparam o seu desempenho com o de outros estudantes vistos como não cotistas. De acordo com a estudante parece existir no imaginário dos colegas que uma pessoa inteligente e aplicada como ela, não pode ser oriunda do sistema de cotas.

Outro ponto que merece destaque na fala de *Marlene* são os olhares sensíveis à exclusão social com foco na pobreza, ou seja, na cota social. Para a jovem, as pessoas somente se atinam para as desigualdades de classe social. A academia parece desconhecer os problemas de ordem racial. É o mito da democracia racial, ressalta a jovem, quando faz alusão a Gilberto Freyre. *Para Marlene*, os negros são vítimas históricas de preconceitos, ou seja, a questão racial deve ser tratada também como um tipo de exclusão social. Daí a importância da implementação das ações afirmativas com recorte racial. No entanto, prevalece a ideia de mérito, como se o próprio mérito também não fosse uma construção social e histórica.

Experiências na universidade:

Na passagem a seguir, *Marlene* detalha um pouco das suas experiências como estudante universitária:

Entrevistadora: Fale mais um pouco das suas experiências como estudante aqui dentro?

Marlene: Experiência como estudante eu não sei. Porque acho que a experiência de um estudante de um - pelo menos eu considero a psicologia um curso de saúde e não tanto humanas. Talvez por causa do enfoque que eu mesma dei na minha trajetória escolar já que a UnB permite isso, né? Eu nunca considerei a psicologia como curso de humanas, porque considero a psicologia como mais enquanto psicopatologia do

que psicologia já que escolhi pela parte da clínica. Então ali naquele meiozinho que optou pela psicologia enquanto saúde, psicologia quanto psicopatologia a conversa fica como? A professora falou hoje a fapstemilico, alguma coisa assim. Ela falou hoje que é a ciência pela a ciências na elucubração pela a elucubração e sem muito aplicação prática. A única aplicação prática que a gente vê muito é pautada é a questão da luta antimanicomial enquanto movimento social. Então você vê os estudantes engajados entre aspas na discussão social da luta antimanicomial por causa do vínculo que a gente tem com a loucura e só. Ali, no máximo, você vê um pouquinho de gênero por causa da questão da violência doméstica e por causa do feminismo também, estudos feministas, aliás, e só é mais ou menos isso o movimento social que a gente vê aqui, dentro da universidade, dentro da psicologia, ali dentro daquele nicho que escolhi. E entrar pro CCN me fez entrar em contato quase que obrigatório com o movimento social negro. E fez despertar interesse que eu não tinha antes, interesse acadêmico que eu não tinha antes que é a questão da psicopatologia do negro, né? E aí comi o Frantz Fanon, “Os Condenados da Terra”, chorando, lendo e chorando, o livro da biblioteca ficou com marcas redondas de lágrimas assim, porque aquele bicho escreve demais. E não havia espaço pra isso, pra esse tipo de discussão, né? a gente fica ali na discussão da semiologia quase que psiquiátrica, né?

A jovem parece esforçar-se de forma a retirar de sua experiência acadêmica o máximo de sentido. Ao falar de seu curso a jovem parece querer descrevê-lo como tendo dois vieses: um das ciências humanas e outro mais ligado a saúde quase uma psiquiatria, tendo escolhido essa última vertente como objeto de formação. *Marlene* tece comentários negativos em relação às prioridades de estudo do seu curso: luta antimanicomial e questões de gênero. O primeiro trazido pelas discussões do Movimento Social. O segundo em função do feminismo. Nada mais. A jovem parece sentir falta de estudos com foco na questão racial. Isso se deve, de acordo com *Marlene*, ao fato de ter conhecido o Centro de Convivência Negra, nesse espaço pôde conhecer mais sobre a questão racial a ponto de torná-la objeto de estudo dentro de seu campo de formação acadêmica. Nesse sentido, buscou fontes bibliográficas, esforçou-se para guiar seus estudos, tendo como vertente as psicopatologias da população negra. Para isso estuda. Faz uso de clássicos da literatura negra e fala da importância de ter realizado uma leitura politicamente engajada e específica ao seu curso. Na opinião da estudante, a academia ainda não possibilita estudos nesta frente. E parece sentir-se realizada com a sua escolha. Afinal de contas, “não havia espaço pra isso, pra esse tipo de discussão”. No trecho abaixo, a estudante relata o que chamou de “realidade em relação à comunidade negra”:

Marlene: O trabalho no HPAP trouxe pra mim, trouxe pra mim um dado de realidade em relação à comunidade negra, porque as pessoas que estão internadas no HPAP 80% são negras. Fico pensando que medida as prisões também refletem essa realidade todos os excluídos da sociedade são formados pela a maioria dos negros até os loucos. E o que faz com que a loucura não tenha características hereditárias assim, e nem características sociais, são características psíquicas, né? da estrutura psíquica da pessoa, porque a estrutura psíquica foi afetada de tal forma que o negro enlouquece mais ou se ele não enlouquece ele é tratado mais nos manicômios do que nos outros lugares.

A oportunidade de poder realizar um estágio disciplinar em um hospital psiquiátrico trouxe à *Marlene* um novo dado sobre a população negra associada a uma velha conclusão. O dado novo na experiência da jovem é a de ter se deparado com uma grande quantidade de pessoas negras doentes do ponto de vista psiquiátrico. O dado antigo é a exclusão social mais uma vez relegada a esta população. *Marlene* vai mais longe e compara a situação do hospital psiquiátrico, lugar, nas palavras da jovem “dos esquecidos da sociedade”, com a realidade das prisões outro lugar bem parecido. A jovem analisa o fato com profundidade e questiona-se os porquês de tal situação. Ela observa que a loucura não tem fundo biológico e nem social, que a doença é “formada” psicicamente através do sofrimento e chega a conclusão de que o negro, fazendo uso de suas palavras “enlouquece mais”. Enlouquece mais porque sofre mais com a discriminação racial. Outra conclusão relatada é a de que, mesmo não tendo enlouquecido, o negro é tido na maioria das vezes como louco, pois somente consegue tratamento pela via da psiquiatria. Ou seja, quando não é a sociedade que enlouquece a pessoa negra, a ciência faz a sua parte.

Abaixo a estudante relata a importância do trabalho com foco racial, realizado, sobretudo, no Centro de Convivência Negra da UnB, para os seus estudos em psicologia:

Marlene: E misturar essas duas temáticas acho que foi uma coisa que só aconteceu comigo assim, na psicologia, não só comigo, lógico, né? têm muitas outras pessoas que fazem pesquisa sobre isso, ali na graduação, especificamente falando. Mais que foi uma dádiva pra mim eu poder conseguir transitar por esses dois espaços das ciências humanas, aqui no movimento social, que tá na efetiva realização da sociedade, né? no macro e poder tá ali na psicopatologia no micro dentro das estruturas psíquicas do indivíduo super individualizado quase voltado pra genética e tudo mais. Então ter essa vivência desses dois extremos pra mim conseguir comunicar esses dois extremos foi meio, tipo, uma sorte que tive da universidade que eu posso transitar lá da faculdade de medicina até a faculdade do direito, toda a universidade eu posso transitar e agradeço muito ao CCN, as experiências que tive aqui, as pessoas que conheci aqui, as pessoas que abriram, porque entrei na universidade com 17 anos. Pessoas que abriram a minha mente pras pesquisas, que me mostraram trabalhos.

Marlene relata que ao “misturar” em sua formação a temática racial, ou seja, a questão das psicopatologias do negro e a questão racial do ponto de vista do movimento social relatadas acima, a faz transitar em espaços considerados importantes como o espaço das ciências humanas, dos movimentos sociais aos espaços da saúde, ou seja, das estruturas psíquicas de dimensão individual. A estudante deixa transparecer que o seu posicionamento reflete uma conjunção de fatores que oxigenam a sua prática enquanto profissional da psicologia. Ao final agradece a oportunidade de com tão pouca idade ter conseguido entrar na universidade, de poder transitar em diferentes lugares e deles retirar novos sentidos o que parece contribuir para com a sua futura profissão.

***Hana*¹³², estudante do curso de Pedagogia¹³³**

Sobre a entrevista com a estudante:

A presente entrevista foi realizada no dia 4 de junho de 2009 as 19h20 na Faculdade de Educação e constitui-se como um segundo encontro com a estudante de pedagogia. O primeiro encontro aconteceu no ano de 2008, no Centro de Convivência Negra, local de estágio da jovem à época. A entrevista começou com o atraso de uma hora em função de uma chuva repentina que acabou por atrapalhar a chegada da estudante no campus universitário. A estudante retornou a ligação da entrevistadora com um pedido de desculpas pelo atraso e a pergunta sobre a possibilidade de remarcação da conversa. Perguntei a estudante se a sua presença na universidade naquele dia estava condicionada somente à entrevista. Ela disse que não, que teria aula a partir das 20h40 e dessa forma a oportunidade de conversarmos manteve-se de pé.

Hana tem 26 anos, cursa o oitavo semestre do curso de pedagogia e trabalha numa ONG ligada ao movimento social. A estudante comentou ter focado seus estudos na modalidade de educação de jovens e adultos e que há aproximadamente quatro semestres concentra os seus esforços na temática. Para tanto *Hana* revela ter cursado disciplinas e ações voltadas a alfabetização de jovens e adultos, bem como ter atuado como professora no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP.

Hana mora com uma tia em um bairro de classe média de Brasília conhecido como Parque Way desde os primeiros anos de vida. Sua mãe mora em São Paulo e o seu pai é falecido. *Hana* revelou não ter namorado e nas horas vagas tem como lazer preferido cantar e dançar em uma banda de forró da qual faz parte.

Na sequência, temos a opinião da estudante sobre o sistema de cotas, relatos sobre a sua trajetória escolar na UnB.

Entrevistadora: Vamos lá. *Hana*, você poderia falar um pouco sobre o sistema de cotas da UnB, né? Como é que você avalia as experiências das cotas aqui?

Hana: Então, como eu já falei, eu acho que é um sistema, uma política positiva, porque eu não sei se não tivesse a cota se de fato eu estaria aqui. Eu estudei pra entrar, me esforcei, mas não sei se não tivesse cotas eu realmente estivesse aqui. E tá

¹³² Nome fictício

¹³³ Entrevista da pesquisa “Vivências acadêmicas e Projetos de Futuro de Jovens-mulheres que ingressaram pelo Sistema de Cotas na UnB”

na UnB é um reconhecimento que o negro tem e que às vezes não é esperado que a gente chegue até esse espaço e é isso.

A estudante inicia seu relato descrevendo os problemas e esforços por ela empreendidos para entrar no curso de pedagogia, da surpresa com a conquista e mais, sobre a importância do sistema de cotas na sua aprovação no vestibular. A estudante é enfática, relatou ter estudado para entrar na universidade, mas que poderia não ter tido êxito não fosse o sistema de cotas. Nesse sentido, a proposta das ações afirmativas aparece como uma espécie de recompensa ao negro em função das poucas esperanças depositadas nesta população. Afinal de contas não é esperado que a população negra chegasse ao espaço universitário. É nesse sentido que a oportunidade aparece como recompensa. Abaixo, *Hana* sobre o que é ser estudante cotista:

Entrevistadora: Como você se sente sendo estudante cotista?

Hana: Então, eu nunca parei pra pensar, nunca. Mas de um tempo pra cá não me vejo mais como uma estudante cotista. Sou uma estudante da UnB e tenho meu modo de ver as coisas, de me posicionar, de achar certo, de achar errado, de ver o preconceito ou de tentar fingir que não vejo ou, mais geralmente eu não aceito o preconceito. E assim, eu nunca passei por preconceito que eu me lembre aqui na UnB. Assim hoje em dia eu não vejo mais tanta discussão sobre, pelo menos não no meu, no meu curso sobre quem é cotista ou não. Tanto que você tava falando, você tava falando que tem uma aluna que se apresentou como cotista, ah que eu sou fulano tal, sou aluna cotista. E na minha trajetória, na, no meu curso, a gente nunca passou, assim, por esse, por isso de tá se apresentando como cotista e eu não sei se é passividade ou o que seria isso, mas eu nunca me vi diferente por ser cotista.

Hana inicia o seu relato observado nunca ter parado para pensar sobre o fato. No entanto, há algum tempo não se via mais nesta condição – de cotista. Ou seja, *Hana* era uma estudante da UnB e desse modo tinha um jeito próprio de ver e se posicionar sobre as coisas. A fala da jovem parece revelar a existência de dois modos de ser: um cotista, outro como estudante da UnB. O primeiro, associado ao preconceito, sugere um certo incômodo. Ao mesmo tempo, a jovem revela ter um modo de ver o preconceito ou mesmo não tentar vê-lo, e dele fugir e que nunca, nas suas palavras, sofreu preconceito e não aceitaria a situação.

A estudante relata não ver discussão sobre a temática, pelo menos em seu departamento, o que por sua vez pode ter dois significados: a comunidade acadêmica não discute a questão das cotas por considerá-la um fato dado, ou desconsidera o fato totalmente. O certo é que a estudante agora não se sente mais como sendo uma cotista. *Hana* agora se vê como uma estudante qualquer da universidade. A pergunta que fica é: haveria ou não algum comportamento negativo ou positivo por parte da comunidade estudantil em relação ao cotista.

Mais uma vez, *Hana* passa de um ponto a outro. Apesar de nunca ter parado para

pensar sobre o fato de ser cotista em um determinado momento de seu percurso acadêmico, no auge do seu curso e de toda uma trajetória que a fez chegar ao final do curso, ou seja, estar prestes a formar-se, a estudante passa a sentir-se como uma estudante igual às outras, com mérito, êxito. Antes não era? E não era por quê? O que se esperava do cotista, sugere o pensamento da jovem. Uma coisa: o fato de nunca ter necessitado se apresentar como cotista traz a tona a ideia de tratamento igualitário. Ou seja, de algum modo ela acessou a universidade, ela está dentro da academia e isso por si só é legítimo. Na sequência, *Hana* faz comentários sobre o seu primeiro dia na universidade de maneira espontânea:

Entrevistadora: Vem cá, você se lembra do seu primeiro dia aqui na UnB, como é que foi?

Hana: Eu me lembro que faltou luz, aí no segundo dia teve uma apresentação, teve o trote do curso da pedagogia que é o professor Carrasco e aí foi isso, a gente se apresentou assim pro povo da turma que veio.

Entrevistadora: Como é que foi fazer o curso de Pedagogia? Você gostou? Falta alguma coisa? O que não falta, ou o que faltou, sei lá?

Hana: A princípio eu não me encantei com o curso, eu gostava mais de ter o status de estudante universitária e aí mais do meio pro final do curso é que eu fui me envolvendo. Assim, quando saí de um emprego que tava, aí peguei uma bolsa lá no CCN, no Centro de Convivência Negra, e aí lá eu pude participar um pouco dessa discussão política de cotas tal e a partir dessa discussão que eu vi no CCN, eu me envolvi em outras questões também, como DCE, CA de Pedagogia.

No trecho acima destacado, a estudante relata que em um primeiro momento não se encantara com o curso e que o bom da história era saber-se universitária. O engajamento com o curso acontece mais para o final, especificamente a partir da experiência de estágio no Centro de Convivência Negra. A oportunidade de trabalhar no Centro trouxe para a estudante a oportunidade de participar de discussões, entre as quais, sobre as cotas. Ao trocar o trabalho fora da universidade pelo trabalho na universidade, onde indubitavelmente tivera a oportunidade de vivenciar debates e estudos sobre as questões tangentes a vida acadêmica a jovem passa a se aproximar mais do próprio curso e da própria universidade como um todo. Mesmo não encantada com o curso, seu desejo de sentir-se uma universitária, para além do status relatado, pode ser lido na decisão tomada pela estudante de trocar seu emprego por um estágio na própria universidade. A jovem acreditou que dessa forma poderia vivenciar as atividades acadêmicas. O resultado pode ser lido na sua participação em espaços tais como o Centro de Convivência Negra, Centro Acadêmico de Pedagogia e Diretório Central dos Estudantes. No que diz respeito a “novo” envolvimento da estudante com a universidade *Hana* observa:

Hana: E aí durante o curso fui me envolvendo nessa parte de discussão nos projetos da faculdade de educação, eu tive contato com a prática pedagógica que eu achei

muito bom. E nos últimos semestres eu tive contato com a educação de adultos, que é uma das coisas que eu acho que falta no curso de Pedagogia, é tá voltada pra sala de aula, mas não só pra crianças, pra adultos e também pra outros espaços não escolares, tipo movimento popular, outras, outros espaços.

Hana revela que aos poucos foi se envolvendo com o curso, o que pode ser traduzido por sua busca por projetos na Faculdade de Educação, experiência tida pela jovem como sendo boa. Esse período de “mergulho no curso” faz com que a estudante opte, ainda dentro da graduação, pela educação de jovens e adultos como vertente de trabalho. Deixando transparecer saber do que está falando, ou seja, da sua opção dentro do curso de pedagogia pela educação de jovens e adultos. *Hana* chega até mesmo a criticar o próprio curso o que pode revelar maturidade e contentamento com a escolha realizada. A seguir a jovem fala das disciplinas cursadas ao longo de sua graduação:

Entrevistadora: Você já começou meio falar, né? Mas enfim, você participou de algum grupo ou disciplina onde o tema central fosse à questão racial?

Hana: Tema central?

Entrevistadora: A questão racial ou onde se discutisse cotas.

Hana: não.

Entrevistadora: onde se discutisse o negro, né? A questão racial como um todo ou questão de gênero também, enfim onde se pudesse discutir o preconceito.

Hana: Onde fosse o tema central não.

Entrevistadora: Nenhuma disciplina?

Hana: Nenhuma disciplina, nenhuma. Não. Quando eu fiz a disciplina no último semestre eu fiz administração das organizações educativas e aí quando a gente falava de gestão democrática envolvia a questão da diversidade na escola, de aceitação de convivência ou aceitação com adversidade, de tá preparado pra um ambiente diverso que tem vários gêneros, raças que é a escola, mas como tema central assim nunca teve uma disciplina que discutisse isso.

Ao conversamos sobre a sua participação em disciplinas com foco na questão racial ou de gênero, *Hana* confessa não ter participado de nenhuma. A estudante associa as duas temáticas a questão da diversidade e nesse sentido, a única experiência com assunto aconteceu quando da disciplina “administração das organizações educativas” com foco em gestão participativa. Na sequência, a jovem fala um pouco de suas experiências como estudante no âmbito da UnB:

Entrevistadora: Você poderia falar um pouco das suas experiências como estudante da UnB?

Hana: Das minhas experiências como assim? Que nem essas que eu falei? DCE, atuação em projetos da Faculdade de Educação.

Entrevistadora: Também. Experiências outras, né? Como é que foi ou é ainda. Por que você tá terminando ainda... Como é ser estudante universitária, como ressaltado lá no início. Como é ser estudante universitária aqui na UnB?

Hana: É complicado. Tem que ter muita dedicação. Porque assim, eu sou do noturno, então eu tenho dificuldade às vezes de pegar a disciplina, tenho dificuldade porque eu trabalho o dia inteiro e de noite venho pra cá, tem professor que fica até onze horas dando aula, que acha que ninguém precisa ir pra casa, difícil acesso a UnB. Mas é uma experiência boa assim a gente precisa sofrer pra tá aqui, mas que

você se valoriza e aí você se, na verdade, você se esforça, se empenha pra obter o melhor resultado, acho que seria isso assim.

Nesse trecho, *Hana* deixa transparecer certo cuidado ao falar sobre a sua trajetória estudantil. É com reserva que ela se deixa vencer e fala sobre. Para a estudante a condição de estudante universitária requer muita dedicação. A estudante faz curso noturno e trabalha durante o dia, encontrando dificuldades para conciliar as duas condições. Apesar do pesares, a experiência lhe parece boa, relata. No entanto, a experiência na universidade é tida como positiva no sentido de ter tido uma oportunidade de estudar. Boa pelo esforço empregado, pela possibilidade de autovalorização em função do empenho pessoal empregado e os resultados observados. Voltando os olhos à experiência na Faculdade de Educação, a estudante relata que tem se dedicado à prática pedagógica:

Hana: E aqui na faculdade de educação, como eu te falei, nos últimos semestres é que eu tô me encontrando com a prática pedagógica atuando diretamente em sala de aula e aí eu tô em um grupo também de discussão de políticas de educação de adultos, que é o fórum EJA do DF, eu acho que você conhece. Então nesse fórum tem os segmentos dos estudantes universitários que eu tô participando também e acho que assim, aqui abriu muitas portas pra gente, mas você tem conciliar com seus afazeres do dia a dia, seus outros afazeres, muitas portas são abertas, mas pra quem não trabalha, por exemplo, é muito mais fácil tá entrando em todas essas portas, quem tem, quem não tem condições financeiras de, do pai tá bancando e tal, não aproveita tanto as oportunidades que a UnB oferece assim de certa forma.

A estudante relata estar experimentando um novo tempo no seu curso: o encontro com a prática pedagógica. É através do trabalho em sala de aula que, por sua vez, proporciona a jovem a ligação com um grupo de discussão composto por estudantes universitários sobre políticas de educação de jovens e adultos que a estudante parece se realizar. Mais uma vez a *Hana* traz a tona a questão da falta de tempo para dedicar-se completamente aos estudos, a necessidade de trabalhar. Ao falar da necessidade de trabalhar, a estudante parece querer deixar transparecer o quão pouco pode se dedicar academia.

Ao conversamos sobre preconceito e racismo a estudante afirma que esses debates ainda são tímidos na universidade. Nas palavras de *Hana*:

Entrevistadora: Ultimamente tem discutido muito sobre preconceito, racismo, não é? Não só dentro da universidade, mas fora dela também. Na televisão, no jornal, nas revistas, na política. Voltando ao espaço da UnB, como é que você vê o debate das cotas no espaço da universidade no geral, não somente aqui na faculdade de educação, mas no geral? Como é que cota, raça, racismo, gênero, diversidade tem sido discutidos aqui?

Hana: Eu acho que é tímida essa discussão. Que assim, eu tive, ah o sistema de cotas é do antigo reitor, né? do Timothy, não sei se ele que implantou, se ele que inventou, mas começou na gestão dele e ele defendia, se posicionava a favor. Isso não era muito discutido assim. Não sei se por medo de ter muitas repostas contrárias

assim, de entrar numa discussão que você sabe que vai entrar pra perder. Porque muita gente vai falar mal. E esse reitor que entrou agora, nunca o vi se posicionando em relação a cotas na universidade no geral e outros espaços eu também não vi. No curso de Pedagogia eu também não vejo muita discussão.

Creditando a implementação do sistema de cotas ao trabalho de um ex-reitor, a estudante revela que mesmo com todo o posicionamento do ex-dirigente não existe debates sobre ações afirmativas na universidade. A atual reitoria ao contrário da antiga nada fala sobre o tema. No curso de pedagogia muito menos. Ela credita tal posicionamento ao fato de o tema ser polêmico e pouco aceito pela comunidade universitária, o que nos faz pensar que o silenciamento sobre a temática no caso em tela é estratégico a sobrevivência do próprio sistema. Se a comunidade universitária se posicionar, a discussão sobre o sistema de cotas, nas palavras de *Hana* “vai entrar pra perder” e isso pode ser trágico.

Tão trágico como o racismo é não discutirmos o racismo. Trata-se de duas formas de negação. Aqueles que evitam o debate parecem posicionar-se a favor da ideia de igualdade racial. Para estes o racismo não existe, não precisa ser discutido por ser um assunto menor, que pouco fere a sociedade brasileira. Para eles é possível supor que a implementação de cotas como medida de ação afirmativa para pessoas negras seja negada, haja vista a “situação de igualdade geral”. Para os que querem discutir o racismo e não o fazem, não o fazem em função de uma condição: de saberem que o país é díspar e que o racismo pressupõe acesso desigual aos benefícios sociais por brancos e negros e que supostamente terá que abrir mão das próprias benesses a favor da população negra. Sobre as questões afetas a diversidade, nas palavras da jovem, gênero e raça - *Hana* depõe:

Hana: assim, pontual sobre a questão de raça, gênero. Vejo a diversidade em geral, a diversidade em relação à mulher é uma questão. São várias questões que não é só a questão de raça, eu acho que é um debate tímido ainda. Mas eu também nos últimos tempos não tô tão assim no dia a dia da universidade, por dentro de toda discussão que tenha ocorrido, me desviei mais agora pra questão de jovens e adultos e também é um espaço que podia ser discutido a questão de raça e gênero e diversidade e tudo e a gente não discute também, não é debatido esse tema.

No entanto, a jovem observa que não acredita totalmente na escassez de debates e opiniões sobre a questão da diversidade na universidade. Ela procura creditar a sua opinião à sua falta de tempo, tempo este reservado aos estudos e trabalho. No entanto, a estudante deixa uma vez mais prevalecer a ideia de que nenhuma das temáticas relacionadas à diversidade é discutida no âmbito da universidade, o que demonstra que o debate sobre tais temas ainda são pouco explorados pela academia. Voltando à temática das cotas, a jovem explica:

Entrevistadora: Você já falou um pouco sobre o que você acha sobre as ações

afirmativas, sobre as cotas, enfim né. Ah você acha que as cotas né, que independente do foco da cota, da ação afirmativa melhor dizendo, que pra mulher, porque tem as cotas pra mulher, pra mulher em partido político, se pra negros na universidade, enfim independente do foco né, a você acha que as cotas, deveriam, poderiam ser ampliadas para outros setores além da universidade?

Hana: Pra outros setores?

Entrevistadora: Como por exemplo, serviço público, as empresas privadas.

Hana: Empresa privada eu não sei, mas acho que serviço (...) eu não sei, eu acho que não, nunca parei pra pensar, eu acho que não. É, acho que assim, um direito fundamental que todos deveriam ter é o direito a educação, e por isso eu acho que vejo a cota na universidade como uma coisa justa, como um direito mesmo do negro e da maioria dos pobres, um direito que é da maioria de estar ali, nesse espaço. Já em relação a trabalho ou serviço público eu não sei se esse direito tem sido assim. Tão, tão, se a condição de vida tá fazendo com que essa pessoa não chegue num emprego que ela queira, entendeu? Acho que a questão da educação é mais primordial do que um emprego, um serviço; não sei, eu acho que é a raiz mesmo seria a educação, porque se dando o direito a educação da pessoa tá se formando, aí sim ela tá capacitada pra tá nos outros espaços. A primeira, assim, nunca parei pra refletir sobre isso, mas a primeira posição que eu tomaria seria essa, não sei se isso seria realmente necessário em outros espaços, cotas. Que a partir do momento que a gente se prepara aqui, aqui quer seja numa escola pública de qualidade, se tiver uma escola pública de qualidade, a pessoa tá se preparando para o mercado de trabalho, quer seja num serviço público, quer seja numa empresa privada.

Ao conversamos sobre a possibilidade de ampliação das cotas para negros para outros setores da sociedade como nas empresas privadas ou serviço público, *Hana* colocou-se de forma contrária, observando que o primordial, sobretudo aos negros e pobres é ter acesso a educação. As cotas na universidade parecem válidas por tratar-se de capacitação. O que sugere que uma vez capacitadas de forma igual todas as pessoas estarão em pé de igualdade para disputarem os postos de trabalho, sugere a fala da jovem. A partir do momento em que todos os negros estiverem bem formados do ponto de vista profissional, os mesmos também estão prontos para o enfrentamento do racismo. A jovem parece querer deixar claro que a partir do lugar gerado pelo direito à educação, ou seja, a partir da capacitação relegada por uma educação de qualidade as pessoas passam a ser iguais. *Hana* acredita que com a oferta de educação de alto nível as pessoas estariam mais bem preparadas. Para ela, o que impossibilita o acesso aos empregos e aos direitos sociais como um todo é o acesso diferenciado à educação pelos diversos grupos sociais.

No que diz respeito ao preconceito de gênero a jovem relata:

Entrevistadora: Como, mudando um pouco o foco, como é ser mulher, mulher negra na UnB?

Hana: Então, acho que essa questão, acho que tem sido bem normal eu não sei se eu tô, não tô percebendo muito as coisas (risos) a minha volta. Mais assim enfrento as dificuldades que acho que todo mundo enfrenta, na verdade assim, ser mulher na UnB é correr o risco de descer ali do lado da Thomas Jefferson, naquele matagal sozinha de noite, porque não tem transporte, isso é uma questão que afeta mais a mulher do que o homem, independente de ser negro ou branco, se bem que o branco vem de carro, e o negro às vezes vai precisar vir de ônibus. É, é mais essas dificuldades de acesso, de tá aqui, às vezes tem uma aula até mais tarde, ficar aqui

sozinha de noite, questão de segurança, não muito preconceitos de disciplina, ainda mais no curso de Pedagogia que só tem mulher.

Entrevistadora: Você já sofreu algum tipo de preconceito seja racial, seja de gênero, sei lá, aqui dentro da UnB? Não só na faculdade de educação, na UnB no geral, seja no trabalho, nos outros espaços que você, participou?

Hana: Não, preconceito não, às vezes eu acho que as pessoas me subestimam, porque eu sou tímida e aí eu não me coloco muito bem, às vezes tenho vergonha de falar.

Entrevistadora: Mas isso a gente não conta.

Hana: Esperam menos de mim, às vezes podem pedir pra mim, mas pedem pra outros, falam: ah! você, por exemplo, no próprio fórum mesmo, às vezes a gente está lá como estudante universitário e não sei como eles me enxergam, mas falam “ah! você faz a relatoria e depois manda pra gente” e aí na hora de discutir, “ah! agora é sua vez de falar”, eu não sou chamada pra falar, sabe, e aí não sei por qual questão, se é porque já viram que eu sou tímida, não sei o quê, se é porque acha “ah! é universitária, é mulher, é negra, tem cara de pobre”, não sei. Mas acho que é mais subestimação do preconceito assim declarado eu nunca sofri não.

Hana mais uma vez se diz “estar normal” e não percebe muito tais coisas a sua volta. No entanto, é nas dificuldades de acesso à universidade como ter que sozinha atravessar um matagal para chegar ao campus ou mesmo para ir embora é que *Hana* observa-se em perigo, perigo por ser mulher e desprotegida ante as prováveis adversidades. A jovem de certo modo acredita que o abandono sofrido pelo campus universitário prejudica todos os estudantes, inclusive os negros, que em sua maioria, se deslocam de ônibus e pelas mulheres do curso noturno de pedagogia. A estudante acredita que as dificuldades encontradas por estas duas populações não sugerem preconceitos e sim uma falta de cuidados com o campus. No que diz respeito aos possíveis preconceitos no próprio curso, a jovem relata não enfrentá-los afinal no curso de pedagogia, pois a grande maioria dos alunos são mulheres. E se houvessem mais homens no curso como ficariam as relações de gênero?

Perguntamos a jovem sobre os seus planos para o futuro, o que a estudante deseja fazer quando terminar a graduação no curso de pedagogia, ao que ela respondeu:

Entrevistadora: Pra finalizar, o que você pretende fazer quando o curso acabar? Quando o último crédito descer na caixinha? O que você pretende fazer quando as luzes se apagarem?

Hana: Então, tô atuando né, tenho um emprego fixo como técnica em educação e pretendo, assim, me especializar nessa área, ainda não sei se mestrado ou uma pós ou mesmo que seja em algo privado, mas alguma coisa que vá, que vá fortalecer o meu trabalho lá na Confederação Nacional de Municípios. E também penso em atuar na educação pública, vai ter um concurso no final do ano e eu tô querendo fazer porque eu quero, assim, tá em sala de aula também, tentar me especializar, quer seja quando eu tiver na escola pública ou se eu ficar no emprego mesmo.

Ao finalizarmos a entrevista, perguntamos a jovem sobre os seus planos pós Faculdade de Educação. *Hana* fez comentários a respeito de seu emprego atual como técnica em educação e revela o desejo de especializar-se na área de educação não sabendo ao certo

em que modalidade. A estudante, no entanto, deixa claro que mesmo não sabendo exatamente o que deseja fazer como pós-graduação, que ambiciona fazer alguma coisa que possa fortalecer o seu trabalho no campo da educação. Finalizando, a jovem ainda relata o desejo de fazer concurso público na área de educação.

***Julia*¹³⁴, estudante do curso de Serviço Social¹³⁵**

Sobre a entrevista e a estudante:

A presente entrevista foi realizada no dia 11 de junho de 2009, na sala da professora *Lélia Gonzales*¹³⁶ do curso de Serviço Social as 8h30 da manhã. *Julia* é pré-formanda do curso de serviço social, tem 23 anos e nasceu no estado de Minas Gerais. A jovem relatou também estar fazendo o curso de Direito em uma instituição de ensino privado do Distrito Federal. *Julia* namora há dois anos e, recentemente, foi aprovada em um concurso público na sua cidade de origem. Ao ser arguida sobre o concurso, a estudante deixa escapar que deseja mesmo assumir a nova tarefa e que procurou acelerar o curso em função dessa necessidade. *Julia* participou de um grupo de discussão no ano de 2007 na Faculdade de Educação para a pesquisa “trajetória familiar e escolar de jovens mulheres oriundas do sistema de cotas da UnB”. A jovem mora sozinha em Brasília local escolhido para fazer curso superior. É filha de servidores públicos. Sua mãe é diretora de escola pública e o seu pai é bancário. A jovem também se declarou evangélica.

Opinião sobre as cotas:

Iniciamos nossa conversa perguntando o que a estudante achava do sistema de cotas para negros. Foi uma conversa rápida em função de um compromisso da jovem. *Julia* manteve a aparência tranquila e foi ligeira nas suas respostas:

Entrevistadora: *Julia* o quê que você acha do sistema de cotas na UnB?

Julia: Eu acho o sistema de cotas é viável no sentido que o Brasil e a própria universidade faz um resgate de uma, um resgate, né? e pagamento uma dívida histórica, né? que o Brasil tem para com os negros. Então acho que é válido na medida em que você tem incluí uma gama de excluídos na sociedade que não tem a

¹³⁴ Nome fictício

¹³⁵ Entrevista da pesquisa “Vivências acadêmicas e Projetos de Futuro de Jovens-mulheres que ingressaram pelo Sistema de Cotas na UnB”.

¹³⁶ Nome fictício

mínima possibilidade de ingresso na universidade pública, né? Então fica bastante complicado você competir num país tão desigual e injusto como o Brasil e aí você colocar no mesmo patamar, é: além de, além de ser pobre, ainda sofrer discriminação pela cor, então fica muito complicado de, de ingressar em uma universidade pública. E eu acho necessidade, acho importante das cotas nesse sentido, esse é um canal, um instrumento pra que permita a entrada dessas pessoas dentro da universidade.

A estudante começou a sua exposição frisando que o sistema de cotas no país “*é possível*”, possível por tentar fazer um resgate, por pagar uma dívida considerada histórica pela estudante para com a população negra. A adoção do sistema passa a ser válida a partir do momento em que tal ação transforma-se em medida de inclusão social. Para Julia, competir de forma igual em um país tão desigual como o Brasil parece complicado. Nesse sentido, é preciso colocar todas as pessoas em um mesmo nível, em um mesmo patamar para que elas possam disputar os benefícios socialmente produzidos de forma igual. A jovem parece favorável as cotas na medida em que estas ajudam os excluídos a se nivelarem para as disputas do mundo social. *Julia* observa ser muito difícil concorrer em pé de igualdade sendo pobre e ainda sofrendo com a discriminação pela cor. Daí a validade do sistema. Perguntamos a Julia se a estudante sofrera algum tipo de preconceito por ser negra, mulher ou por qualquer outra coisa no âmbito da universidade:

Entrevistadora: Você já sofreu algum preconceito, seja por ser mulher, ou por qualquer coisa aqui na UnB?

Julia: Não que eu me lembre.

Entrevistadora: E sobre preconceito, qualquer um que seja, você já sofreu, você já passou por algum tipo, né? Por ser mulher, por ter optado pelo sistema de cotas, seja por, enfim, viu alguma cena, já passou por alguma coisa?

Julia: Assim, que eu esteja me lembrando agora, não. Mas, por exemplo, não diretamente a mim, quando você fala, por exemplo, no sistema de cotas, visivelmente eu não, para as pessoas eu não sou negra, né? Visivelmente falando. E assim pelo o fato de ter passado pelas cotas então as pessoas elas acabam, tá, como é que você passar, como é que você conseguiu passar, entendeu? Aí eles veem, por exemplo, uma questão de uma falha, uma falha no sistema, como outras pessoas também, pelo fato de ter uma cor mais clara, mais que, enfim, carrega um (trato), carrega um, enfim. E aí eu vejo, eu posso ver nesse sentido, né? nas discussões, nos debates que a gente tem e aí você, não diretamente na pessoa, não diretamente, mas indiretamente na fala de certa forma denuncia.

Julia relata não ter sofrido com nenhum tipo de preconceito na Universidade de Brasília, não, como reforçado pela jovem, que ela se lembrasse. No entanto, ela diz que não diretamente, mas, em relação ao sistema de cotas, parece sugerir que existe certo preconceito chamado pela estudante de “falha”. A jovem relata que quando perguntada sobre a sua aprovação pelo sistema, as pessoas acabam por não concordarem com a situação pelo fato de Julia aparentemente não parecer ser negra. Ou seja, o sistema é falho deveria ser voltado apenas para pessoas negras. Tal assertiva lembra a discussão trazida pela entrevista com

Marlene estudante de psicologia, acima abordada. O sistema de cotas é falho porque permite a uma pessoa considerada não negra entrar na universidade, ou *Julia* é uma pessoa não branca por ter conseguido passar e ter êxito durante o curso (êxito aqui entendido como a capacidade de ter chegado ao final do curso sem maiores dificuldades). Aparentemente *Julia* relata não ser vista como negra pela sociedade. Mas o que seria ser visto como negro? Quanto às experiências relacionadas ao gênero e a questão racial *Julia* ainda expõe:

Entrevistadora: Pra você tanto no âmbito da universidade como lá fora, quem sofre mais preconceito, homem ou mulher?

Julia: Lá fora?

Entrevistadora: Não, tanto aqui como lá fora.

Julia: Olha, eu tive muitos cursos sobre gênero e, assim, às vezes eu tento ficar até ficar um pouco calada justamente por divergir de muitas coisas. Assim, pelas pesquisas, até pelos dados que a gente, que a gente vê, por base a gente vê que a mulher ela sofre um preconceito maior, principalmente em questão ao trabalho, a questão do trabalho eu vejo que a mulher, ela nessa questão, ela é bastante discriminada, na questão de remuneração, de baixos salários. Mas é interessante que eu não consigo ver isso, tá escrito, mas eu não consigo ver. Tipo assim, eu não tenho pessoas, eu não tenho amigos que caem nessa malha assim de ter isso, bem, mas tem pesquisas, tá embasado, mas tudo bem.

Julia: Mas eu não vejo, por exemplo, ter sofrido pelo fato de ser mulher. O que pode acontecer é da questão de força, né? de uma mulher, de um homem ter a prioridade nessa situação por causa da força, mas mesmo assim então não consigo, ainda não consigo visualizar. É uma discussão já fortalecida, ainda não tem, não tem dúvidas, mais engraçado não consigo visualizar isso.

A estudante comenta já ter feito muitos cursos sobre gênero, ou seja, sabe do que trata a temática. *Julia* ressalta que durante os cursos procurou ficar calada por não concordar com as questões abordadas. A jovem não acredita na discriminação de gênero, apesar de conhecer vários estudos, várias fontes de pesquisa que ressaltam a existência do problema. *Julia* não se sente atingida pelo problema, nem ela, nem os seus amigos ressaltam. Apesar de documentado e comprovado para si mesma por meio de pesquisas e estudos na sua prática cotidiana, *Julia* parece não se defrontar com tais problemas, daí o seu posicionamento contrário às abordagens realizadas nos cursos sobre gênero. *Julia* faz uma comparação entre homens e mulheres no sentido de explicar a diferença de força física que separa os dois sexos. A estudante parece acreditar que o que é comumente chamado de preconceito contra a mulher é, na verdade, um problema anatômico.

No que diz respeito às cotas, *Julia* ressalta:

Entrevistadora: Cota racial ou cota pra escola pública, em sua opinião?

Julia: Ah tá. Os dois.

Entrevistadora: Os dois?

Julia: Os dois. Porque tem gente, tem pessoas que são pobres e não são negros e também tem, e também são também fazem parte dessa massa excluída que não tem

condições de ascensão, tanto quanto a classe elitizada, né? a classe dominante, não tem essa condição de ascensão e eu acho que também é uma dívida do país com relação a essas pessoas que não que por uma condição econômica não...

Julia se declara favorável às cotas em duas modalidades: racial e social, ou cotas para estudantes negros e cotas para estudantes oriundos de escola pública. A cota destinada aos estudantes negros seria destinada às pessoas que assim se ajuizassem. A estudante também observou que a existência do preconceito racial pode ser impeditiva à entrada de pessoas negras na universidade pública. No entanto, a estudante também faz menção à questão econômica dos estudantes de escola pública. Para a jovem, as ações afirmativas poderiam ser utilizadas no sentido de resolver o problema das pessoas incapacitadas economicamente de arcar com os custos da educação superior. Observamos duas direções dadas pela ação afirmativa na opinião da estudante: primeiro para as pessoas discriminadas racialmente e segundo para as economicamente impedidas. Esta última modalidade, ou seja, a cota social traria na opinião da estudante, a possibilidade de incluir também os negros haja vista o fato de os negros também serem em sua maioria pobres. Sobre a exclusão de base econômica a jovem relata:

Julia: É eu acho triste, por que eu conheço pessoas extremamente inteligentes, mas que por uma questão econômica tem que trabalhar pelo sustento da família e aí não dão conta de estudar em uma universidade pública por uma questão do horário, da demanda do horário e acabam indo pra uma universidade privada, no sentido que eles acabam se desgastando mais pra trabalhar pra poder pagar, tanto o sustento da casa quanto a faculdade, acaba constando que muitas vezes não é nem o sonho de tá fazendo um curso que deseja, né? por uma questão econômica até isso o curso ele acaba tendo uma rota diferente, a vida das pessoas acaba tendo uma rota diferente por escolhas que vão em função do econômico, em função do dinheiro.

Entrevistadora: Pra finalizar, o que você pretende fazer depois que sair da UnB?

Julia: Antes eu pretendia fazer mestrado, doutorado. Hoje eu já não penso mais. Não quero fazer mais nada do ponto de vista acadêmico, por questões assim pessoais. É primeiro eu vou pra minha casa e lá eu vou exercer a profissão pelo fato de ter passado num concurso.

Ao final da conversa, quando perguntada sobre os seus planos futuros, a estudante observa não desejar mais seguir uma vida acadêmica por questões, nas palavras da própria estudante “pessoais”. *Julia* passou em um concurso público em sua cidade natal. Caso não tivesse conseguido emprego que justificasse o seu retorno, a jovem teria que se capacitar ainda mais, tanto que durante a graduação em serviço social também cursava direito em uma instituição privada. A educação superior havia cumprido o seu papel: capacitar a jovem para o mercado de trabalho. Cumprida a missão não existe mais o porquê de especializar-se, de continuar a vida acadêmica. Nesse sentido, a jovem também desiste do segundo curso. Como planos futuros *Julia* deseja exercer a sua profissão, profissão para qual foi capacitada

academicamente e aprovada em um concurso público na cidade onde nasceu.

Entrevista com *Fátima* estudante do curso de medicina

Sobre a entrevista narrativa:

Esta entrevista foi realizada em novembro de 2006, no prédio da Faculdade de saúde da Universidade de Brasília. À época *Fátima* estava com 22 anos e cursava o quinto semestre do curso de medicina. *Fátima* foi a terceira colocada no ranking geral do vestibular em seu semestre de entrada, sendo a primeira colocada pelo sistema de cotas. A estudante é egressa de escola pública tendo recebido preparação pré-vestibular por dois anos em instituição privada. Além dos estudos na UnB, *Fátima* dá aulas particulares de inglês e também é estudante de espanhol. Até o momento da realização desta entrevista o que mais chamou a atenção da estudante em seu curso foram as pesquisas laboratoriais ou nas palavras da própria estudante, “pesquisa de base”.

A jovem tem dois irmãos, ambos, ligados à área de saúde. A irmã cursa enfermagem numa faculdade privada na cidade goiana de Valparaíso. Seu irmão é fisioterapeuta e trabalha há pouco tempo na área e também se formou em uma instituição privada. Como *Fátima*, seus irmãos também nasceram no Distrito Federal. Em relação aos pais, o pai é pernambucano da cidade de São José do Egito, é servidor público trabalhando como eletricista. Sua mãe é mineira e trabalha como dona de casa. A estudante não tem namorado e como lazer gosta de frequentar cinema e sair com os amigos. *Fátima* relatou pretender seguir carreira acadêmica após o término de seu curso.

Prosseguimos a conversa perguntando se a estudante já havia sofrido algum tipo de preconceito de gênero ou racial. Nas palavras de *Fátima*:

Entrevistadora: Você já sofreu ou lembra, de ter sofrido algum tipo de preconceito de gênero ou racial ou qualquer que seja?

Fátima: Ah! tipo assim, não tem como você fugir. Por mais que você não queira você, assim existem brincadeiras mais. A gente sabe que toda brincadeira tem um fundo de verdade. É aquele velho ditado, né? “toda brincadeira tem um fundo de verdade”. E eu, eu não, eu não tenho, não muito traço assim, né? Assim muito característico, né? Minha pele não é tão negra assim. É parda, sabe?! Mas mesmo assim, a gente passa por algumas coisas na vida, né?!

Fátima inicia o seu relato observado “não ter como fugir” das ações preconceituosas. Por mais que não se considere, por mais que não se queira ver, não tem como fugir das “brincadeiras”, afinal de contas, toda brincadeira tem um fundo de verdade, destaca a estudante. A estudante se coloca como vítima de preconceito racial, mesmo não se vendo

como tão negra (pela sua falta de traços como, por exemplo, a cor da pele citada pela estudante como sendo da cor parda). Mesmo não sendo “assim muito característico” Fátima é vista como negra e nesse sentido, fazendo uso de suas próprias palavras, “passa por algumas coisas na vida, né?” Ou seja, passa por preconceitos, por discriminação em função de seu tipo racial. No trecho que segue, observamos algumas referências sobre seu cabelo e cor de pele.

Entrevistadora: Você já sofreu preconceito por conta do seu tipo estético?

Fátima: Ah! cabelo pixaim, né? Ah! também coisa besta do tipo... é eu tava gostando de um menino assim, de repente e vi ele comentando com os outros “Ah! não, aquela moreninha do cabelo duro”. Sabe aquela coisa assim, que te chateia, sabe? Eu nunca, nunca sofri nada de muito grave, não assim. Foram coisas mais sutis que você escuta assim, que você que você uma brincadeira, né? Né, uma coisa mais assim (...) mais. Mas eu tenho amigos que sofreram coisas muito piores, assim do tipo tá andando no meio da rua e aí um policial parar ele e dá uma revista pra ver se tinha alguma coisa. Só porque é negro e está andando de chinelo na rua, com pochete, né?! É complicado.

Fátima inicia sua fala fazendo referência ao seu cabelo. O cabelo, assim como a cor da pele constitui como um forte marcador de pertencimento racial. A estudante refere-se ao seu tipo de cabelo como sendo “pixaim”, “duro”, Mesmo não sendo “tão negra assim”, ou seja, parda, o cabelo lhe resgata a negritude não observada na cor da pele. A sociedade sabe tratar-se de uma jovem negra. Temos como exemplo o posicionamento do garoto, objeto da paixão da estudante. A estudante sofre com a ação do colega e em uma atitude de superação da ação negativa relata não ficar chateada. A jovem releva a ação, observando-a como menor, como sendo uma chateação apenas, nada muito grave, nada que possa provocar um sofrimento grave, afirma. Sofrimento gerado por uma ação racista, preconceituosa. *Fátima* nem se quer ousa aproximar-se do garoto. Todavia esse tipo de preconceito, aquele que acontece “entre amigos”, parece menor quando comparado, aos olhos da estudante, com aquele praticado por pessoas desconhecidas. A jovem fala da abordagem sofrida por alguns amigos negros. Os amigos da jovem sofrem com a ação preconceituosa por serem negros e ainda estarem “mal vestidos”. Ou seja, com boné, pochete e chinelo de dedo. O que impressiona na fala da jovem é a discriminação em função de uma aparência não aceita. Primeiro o cabelo pixaim, ser negro. Depois vestir-se como pobres. Se é preto e pobre precisa abordar! Nesse caso não existe possibilidade de negociação. É preciso ter boa aparência para ser aceito e não ser abordado, tido como perigoso pela polícia.

Sobre o sistema de cotas *Fátima* responde:

Entrevistadora: Tá certo. O que você pensa sobre as cotas? E, como foi a sua decisão de prestar vestibular nas cotas?

Fátima: Ah! Eu sou a favor das cotas, sabe? É uma conquista, uma conquista histórica mesmo, né?! Mas assim, ao mesmo tempo quando lançaram as cotas eu

tive alguns questionamentos assim da metodologia mesmo, né? de como ia ser feita a avaliação, né? Que surge àquelas dúvidas, né? E tal. É também vinha um negócio assim, alguma coisa que eu tinha assim comigo, nem vi muita gente falando sobre isso, do, do ensino, sabe?! Do ensino em si. Porque eu acho que o ideal seria um ensino público de qualidade, sabe? Um ensino público que, que desse a todos as oportunidades, sabe? de, de poder competir igualmente assim, sabe?! Pra você ter uma formação que se queira ou não está atrelada ao ensino, sabe?! Que tivesse um ensino de qualidade, desde, desde o pré, desde sempre assim, enfatizando o ensino médio que a gente sabe que querendo ou não é ali que a gente decide a nossa capacidade de entrar para a universidade.

Quando abordada sobre as cotas, *Fátima* coloca-se a favor da medida por considerá-la uma conquista histórica. No entanto, a jovem chega a relatar ter feito alguns questionamentos sobre a metodologia da proposta. Que metodologia? A de avaliação para acessar a universidade? A fala da estudante sugere dúvida. Se alguma coisa precisa mudar na abordagem do vestibular, que mude na metodologia de seleção, no público-alvo das cotas. Parece ambíguo o posicionamento da jovem. Ao mesmo tempo em que sugere ser a favor da medida enquanto conquista histórica, a estudante deixa transparecer dúvidas sobre o público-alvo da política. Afinal de contas “eu acho que o ideal seria um ensino público de qualidade, sabe? Um ensino público que, que desse a todos as oportunidades sabe, de, de poder competir igualmente assim, sabe?!” Ou seja, a cota poderia estar voltada a seleção dos estudantes de escola pública, vítimas em potencial de um ensino público sem qualidade. A questão trazida pela jovem não é de foro racial, mas de classe social. O problema da população negra, ao que parece, não está relacionado ao racismo, mesmo tendo a jovem sofrido várias vezes em função de seu tipo racial. A estudante deixa transparecer um posicionamento a favor das cotas para a educação pública. O problema do não acesso dos negros a educação superior parece estar relacionado à falta de qualidade da educação pública. Ou seja, o problema racial poderia ser resolvido se todos tivessem direitos iguais a uma escola pública de qualidade. Uma educação que pudesse capacitar todas as pessoas que a ela desejassem concorrer “por conta própria”. A partir daí a seleção dos aptos a universidade. Dando continuidade a fala sobre as cotas, a jovem discorre:

Fátima: Mas surgiu as... Bem essa coisa assim, sabe? de isso assim, sabe? aí ser mais um paliativo pra, pra um ensino que não melhora, sabe?! Eu, eu tinha essa dúvida comigo, sabe?! Eu tinha essa coisa de aí as cotas são muito legais, mais o que a galera tem que ter em mente é que tem que ser cobrado isso. Que o ensino tem que ser, tem que melhorar e, e acho que isso que é o mais importante, sabe?! Porque eu estudei, assim, mais ou menos meio a meio da minha vida foi na escola privada, meio, metade na escola pública. Mais a metade que eu estudei na escola privada não foi assim em escolas referência assim, né?! Então eu também, eu também eu senti que as mesmas coisas que, o ensino também não era bom. E, e assim, assim, não sei se eu tivesse tido uma formação muito sólida desde mais nova, com certeza assim, eu teria, sabe, aproveitado o meu potencial ainda mais! Muito mais! Que querendo

ou não a gente sabe que, que a facilidade de aprendizado de uma criança é muito grande, sabe?! Se tivesse tido uma formação mais estruturada eu não teria demorado tanto tempo pra passar na faculdade (pausa). Talvez, não sei teria hoje, estaria fazendo mais coisas me destacando, talvez, mas não sei. Então surgiu, surgiu essa preocupação com, com o ensino público (pausa), que eu sempre tive isso comigo e eu, eu passei por uma transição no governo aqui, aqui no Plano em que a escola foi piorando muito, sabe?! Era o Cristovam e aí passou pro governo do Roriz. (Pausa). Não sei. As outras pessoas, né? não tô falando assim, mais eu senti uma piora muito grande na escola pública. Eu tava no 1º ano no Setor Leste no final do governo do Cristovam e peguei o 2º e o 3º no governo do Roriz assim, né? Então pra mim, pra mim ele destruiu, ele sucateou a escola pública, sucateou. E era uma coisa que me deixava muito triste na época, e me deixa – pode achar – muito triste hoje ainda. Esse descaso mesmo com, com o ensino assim.

O problema denominado como “preocupação com o ensino público” é a tônica do discurso de *Fátima*. A estudante reconstrói todo o seu período de educação média comparando-o com as gestões de governo do Distrito Federal. A estudante relata que durante a gestão de um governador x a educação transcorreu de determinada maneira. Na gestão do sucessor, houve um sucateamento da escola pública que, conseqüentemente, interferiu na sua educação. A pouca qualidade da educação pública é uma coisa que parece incomodar a estudante. Em momento anterior a jovem relatou ter estudado também em uma instituição particular, mas essa escola também parece não tê-la satisfeito, por não tratar-se de um local periférico. Sabe-se que se tratando de instituições particulares, as escolas de referência são locais para um público de poder aquisitivo maior, para outra classe. O problema de fundo parece estar ligado, desse modo, à educação dos “sem oportunidade”, das pessoas que não tem como escapar da baixa qualidade da educação pública em função de seus provimentos.

No fragmento seguinte, conversamos sobre as relações familiares, preconceito racial no lar e fora dele, como, por exemplo, na universidade:

Fátima: Ah! É mais assim, ah eles fazem muitas brincadeiras com o meu cabelo, por exemplo, assim, e é uma coisa que, que realmente que, que me incomodava desde pequena assim. A coisa que mais me marcou foi “ah! esse seu cabelo pixaim!”.

Fátima começa o seu relato com a experiência de ser chamada de cabelo de pixaim quando criança. A experiência de ser observada a partir das características de seu cabelo é encarada como “brincadeira”. Aqui mais uma vez o cabelo aparece como uma referência negativa para a jovem. Negativa por sugerir dor quando é mencionado. Dor provocada por seu formato. No entanto, mesmo sendo uma experiência incômoda, a mágoa foi acomodada, assimilada. Eis o papel das experiências e das referências familiares na constituição das identidades dos sujeitos, na relação consigo mesmo, a maneira como encaram a si próprios como sujeitos com direito a uma beleza, a um jeito de ser e de se portar no mundo social.

No trecho que segue, *Fátima* relata as experiências vivenciadas na academia, sua

relação com os amigos de curso e a referência ao seu cabelo:

Fátima: O meu apelido na minha, na minha turma inclusive é desde o primeiro semestre que o pessoal me chamava é de base de aniceto que é um fungo, né?! Sabe aquele fungo que fica todo assim. Então o meu apelido é base de aniceto. Assim, o Vitor né me sacaneando. Os meninos brincam e tal. Até hoje assim, assim muito do tipo. Tem um colega meu que ele, ele brinca, brinca bastante, sabe?! É uma característica deles assim é, é, mais eu não sei que é uma coisa que, de tanto, tanto falar você fica, meio assim, sabe?! De aí não trisca na senão morde, sabe?! Ah! ou então tinha um colega meu que vive fazendo isso também, já tá enchendo o saco. Ele tá com alguma coisa na mão e finge que tá tirando do meu cabelo e, e esconde assim na mão e “aí, aí deixa eu procurar e aí, aí já achei” Essas coisas assim, sabe? que sabe, que enche um pouco o saco, né?! Às vezes eu fico meio assim.

A caracterização de seu cabelo como sendo parecido com “base de Aniceto”, mais uma vez é encarado como uma brincadeira. Afinal de contas, *Fátima* está entre os seus pares! No entanto, mesmo sendo um par a “brincadeira” é tida como uma característica, “um jeito de ser” do outro. Um jeito diferente dos demais, jeito este passível de brincadeiras, estereótipos. Uma brincadeira que incomoda por ser uma característica que “enche o saco, mas uma referência pessoal entre os seus”. O cabelo é uma referência de feminilidade. Não ter um cabelo aceito, alvo de brincadeiras por parte da família e amigos do sexo masculino pode se tido como algo que atrapalha, incomoda. No entanto, o estigma parece ter sido assimilado, mesmo que não admitido. Prova disso é a falta de reação da estudante que guarda o incômodo somente para si. Este fragmento revela o quanto podem ser constrangedoras as relações raciais em um ambiente social heterogêneo. A importância de uma educação pautada no respeito e aceitação das diferenças de todas as ordens parece ser o caminho no sentido de transformar as relações sociais em relações de respeito, de solidariedade. Voltando ao caso “cabelo”, *Fátima* fala das lembranças de sua infância e do desvelo de sua mãe:

Fátima: Quando eu era, quando eu era mais nova minha mãe não gostava do meu cabelo de jeito nenhum. E me fazia escova todo final de semana – quando eu era criança! Então aí, quando eu tinha uns 12 anos aí que eu tinha que fazer escova todo final de semana, eu não aguentava mais não sei o que, aí eu cortei meu cabelo, aí eu comecei a usar ele cacheado, cacheado do jeito que ele é. Então assim, é (pausa), sabe, sabe é de vez em quando eu fico. Eu podia fazer, fazer um desses alisamentos desses aí. Podia fazer uma escova todo final de semana. Mas ao mesmo tempo eu acho que é uma parte de mim que eu estaria deixando. E a parte de mim que eu mais me ligo em mim, não sei, é, é essa sabe?! É isso assim. Às vezes eu faço uma escova, lógico, uma coisa diferente, sabe?! Um visual mais diferente assim, para uma festa. Mas é, é uma coisa que eu tenho assim que, que eu não sei, que eu tenho como parte. Minha personalidade é assim (pausa) e, eu vou, eu vou me manter assim. Mas sabe, tem muitas brincadeiras. Tem muitas coisas assim, sabe?! Tem gente que chega assim e fala “Por que você não tenta um alisamento japonês?” “Por que sério, por que você não faz? Sabe?! Minhas colegas assim: “ficaria tão bonito em você! Ia ficar tão legal em você!” Não sei o quê! Hum não né, não faz isso, dá muito menos trabalho! Mas eu gosto do meu cabelo assim mesmo, do jeito que ele é! Ele é meio bagunçado, muita coisa, não sei o quê. Eu sou assim.

A relação da jovem com seu cabelo aparece como uma fatalidade. A relação com o cabelo é a relação com a própria feminilidade e com a beleza para muitas mulheres. Ter a própria aparência “uma parte de mim” questionada negativamente parece doloroso para a jovem. A obrigação imposta pela mãe descontente com o cabelo da filha foi um fato que beirou o extremo a ponto da jovem não aguentar mais e livrar-se do objeto de sua dor, cortando-o. No entanto, a jovem acha ter direito ao gozo de sua própria beleza e passa a partir desse rompimento com o modelo de beleza estabelecido pela mãe (que por sua vez pode ter sido influenciada por outras pessoas) a utilizá-lo cacheado. A jovem ressalta que poderia se valer de alisamentos, performances outras para adequá-lo às constantes cobranças que lhe são impostas. Mas não importa. O importante agora é viver como se veio ao mundo, ser ela mesma. Afinal de contas, ao modo da própria estudante “*eu sou assim*”.

Em relação à sua entrada na universidade, *Fátima* comenta:

Fátima: Quando, quando eu passei no vestibular, o primeiro colocado, os dois primeiros colocados eram homens, né?! E eu fui, fui a 3ª. 3ª assim uma mulher. Ninguém falou nada! Só eu observei isso e me fez bem, sabe?! Saber que tinha uma mulher ali entre os três primeiros nomes. É uma coisa que eu, que assim, que hoje em dia, né?! não sei tanto, né? em jornal. Saí assim porque era a 1ª colocada nas cotas. Mas quando eu vi aquilo, eu, eu falei “ah! tem uma mulher ali, sabe?! Que legal!” E eu vejo que isso tá crescendo. O curso de medicina é tradicional, né?! Blá, blá, blá! E ainda tem a maioria, né? é homem. E isso é fato, né?! A maioria é homem. E isso, tá, tá mudando né?! Os próprios professores observam e às vezes falam e comentam, né? que as mulheres estão crescendo, sabe?! E isso é uma coisa muito legal. Aí você vê uma mulher ali dando aula e saber que ela sabe muito, que ela saca muito. Isso também é uma coisa que eu observo, sabe?! Que eu sinto orgulho, sabe?! De ser mulher. Eu gosto assim que é, que é maravilhoso você ver a pessoa assim se destacando e você ver que é uma mulher, é incrível assim. É uma luta histórica e é muito bonita assim também, essa desde sempre assim. E eu acho que essa fase agora que a gente tá pegando, o início dos anos, do século XXI e tal, a gente tá vendo alguns, alguns questionamentos assim, que são muito válidos e é legal a gente ver esses debates. E a gente tá participando disso e às vezes com atos pequenos a gente vai, vai ocupando os espaços. E eu acho assim, que, que, eu, por exemplo, não sou do tipo de pessoa que, que se engaja politicamente nas coisas e não sei o quê. É mais uma característica da minha personalidade, pode ser da minha história de vida, eu sempre fui uma pessoa assim muito centrada é uma coisa mais assim, mas eu sei que de um jeitinho ou de outro eu tô participando disso e isso me faz bem.

Ser mulher e passar em primeiro lugar no sistema de cotas e na seleção geral do vestibular em terceiro lugar, antecedida por dois homens é visto pela estudante de forma orgulhosa. O orgulho parece motivado pela excelente colocação e mais, pelo fato de *Fátima* ser mulher: uma mulher bem classificada em um universo de hegemonia docente e discente masculina. O fato de ser uma mulher entre os homens aparece como conquista de um lugar antes negado historicamente, proibido em função de sua natureza de fêmea. Mesmo sendo um

grande feito, na opinião da estudante, a jovem expressa certa frustração por não ter sido vista como uma conquista, uma vitória, por ela ser mulher. O espaço como mulher parece ter sido negado. O único destaque dado foi a identidade racial. Identidade esta assexuada, desprovida de um histórico de lutas pela emancipação feminina, de um legado construído ao longo dos tempos. No entanto, fazer parte desse histórico de conquistas aparece como um feito positivo na sua trajetória como pessoa.

Sobre as ações afirmativas na mídia e outros meios de comunicação a estudante expõe:

Entrevistadora: Legal. Ah! Você tem acompanhado o debate sobre o racismo, sobre cota, sobre ações afirmativas nos jornais, na televisão, aqui dentro da universidade, o que você pensa sobre?

Fátima: Sobre o debate? Ou sobre as cotas?

Entrevistadora: As ações afirmativas.

Fátima: Ah! Acho que são (pausa) são muito positivas, sabe?! Poderia ter mais inclusive, sabe?! Eu participei agora do *Afroattitude* como eu falei pra você. E foi muito proveitoso assim, sabe?! Foi muito legal. E aqui na UnB, eu sei que foi implantado em várias universidades e só sei que, aqui, o pessoal levou a sério mesmo, sabe?! Tinha o professor Mário Ângelo que tá organizando assim e que é uma pessoa maravilhosa, assim, que tá coordenando. É lógico, que tudo isso precisa de organização, sabe?! Tudo que tá começando tem, vai, tem que ser melhorado, sabe?! Não é nada que, que você, não sei, se você falar “ah eu vou fazer tal coisa” e de 1ª dá tudo certo, claro, né?! Mas assim, eu acho que, que é uma coisa muito, muito positiva. Que tinha que ter mais mesmo e a gente vê que, que, que a preocupação em relação a isso ainda é muito pequena, né?! Mas mesmo assim, ela existe e tá tendo o debate, né?! ainda é muito pequena, mais assim, eu sei que em outros lugares ainda é pior, e é muito válido, muito válido mesmo e é muito positivo.

Ainda sobre o debate relativo à questão racial, *Fátima* faz referência a sua experiência acadêmica com o relato sobre a sua participação no grupo *Afroattitude* no âmbito do Centro de Convivência Negra. Definindo as ações afirmativas como positivas. As cotas na opinião da estudante, bem como as atividades para o envolvimento dos estudantes cotistas em projetos similares ao *Afroattitude*, precisam ser ampliadas, melhoradas, ter mais destaques. A estudante observa que a preocupação com as ações desse porte ainda são pequenas, de debate tímido. Mesmo colocadas de forma tímida, aquém das necessidades estudantis, tais políticas são positivas, válidas. A política de ação afirmativa aparece aos olhos da estudante como uma ação dentro da Universidade de Brasília ainda carente de organização, necessitando deste modo de melhorias em sua estrutura, no seu funcionamento. Tal comportamento revela engajamento da estudante com as questões acadêmicas e compromisso com as ações de foro racial dentro da academia.

Entrevista com *Lara*¹³⁷ Estudante de Enfermagem

Breve perfil da estudante de enfermagem

A conversa com *Lara*, estudante de enfermagem, foi realizada pela pesquisadora Érika Ferreira no dia 23 de novembro de 2007, na Faculdade de Ciências da Saúde (FERREIRA, 2009). À época a estudante contava com 23 anos e cursava o quarto semestre de enfermagem e obstetrícia. *Lara* teve toda a sua educação infantil, fundamental e média realizada em escolas particulares de Brasília. Para ser aprovada no vestibular da UnB, *Lara* preparou-se durante três anos em cursinhos particulares também de Brasília. Inicialmente, a jovem relatou ter se dedicado ao vestibular para o curso de medicina, decidindo-se depois por enfermagem. *Lara* é filha de nordestinos, sendo o pai negro, com ensino fundamental, trabalhador rural, atualmente, aposentado. Sua mãe é branca, possui ensino superior completo e é funcionária pública. A estudante à época da entrevista morava com a mãe e a irmã no Plano Piloto.

Trajetória de vida, experiências até a universidade:

Ao ser arguida sobre o seu primeiro contato com sistema de cotas, *Lara* discorre:

Entrevistadora: bom, em relação ao sistema de cotas como é que você ficou sabendo?

Lara: na verdade, eu já participei desde o primeiro que teve. Fiquei sabendo, acho que foi da internet mesmo e também falaram no jornal.

Entrevistadora: uhum!

Lara: Daí fui buscar porque eu vi na internet. Aí um comenta daqui, aí o professor comenta dali. Por exemplo, professor do cursinho comenta aí pô será que é verdade, será que não é vou a atrás tal. Então desde a primeira seleção eu já fiz, tirei a foto. Desde daí todos os vestibulares eu já ia direto à época da lista de cotas.

Entrevistadora: E o que você acha dessa proposta das cotas?

Lara: Ah, eu sinceramente não concordo muito, assim, porque é o problema da educação no país, é uma coisa que tem que consertar da base e daí por diante. Então, ensino fundamental, ensino médio público, né? tudo público e daí a faculdade, porque se você capacita às pessoas de antes, desde antes a terem o mesmo grau de competência mesmo de compreensão da prova pra fazer um vestibular e passar em qualquer um dos cursos que seja aqui na UnB ela vai tá de igual, vai tá, assim, vai tá igual como qualquer pessoa que tem estudado na escola particular ou tenha feito um cursinho assim mais caro e tal,

Entrevistadora: uhum!

Lara: Ter se dedicado assim mais. Porque assim acho que as cotas, acho que se as cotas fossem, por exemplo, para baixa renda, não que eu ia concordar cem por cento, ah! o certo é que vai resolver todos os problemas do Brasil, porque não é. Mas eu já concordaria um pouco mais, porque realmente às vezes uma pessoa de baixa renda, às vezes tem uma dificuldade muito grande pra com contato com estudo ou então tem que parar de estudar pra trabalhar e aí acaba.

¹³⁷ Nome fictício

Entrevistadora: uhum!

Lara: ficando prejudicado, né? perto de algumas pessoas que tão com cem por cento do tempo disponível pra estudar e o resto se divertindo acaba perdendo assim.

A estudante começa a sua narrativa dizendo ser contra o sistema de cotas. A adesão da jovem ao sistema acontece por influência de terceiros – de professores, da mídia. Para *Lara* o problema do acesso está na falta de educação de qualidade na base, ou seja, durante o ensino infantil, fundamental e médio. Ao que parece tudo não passa de um problema de capacitação do estudante. Ela também se coloca de certa forma contrária ao estabelecimento de cotas sociais, ressaltando que as mesmas não resolveriam o problema das desigualdades educacionais do Brasil. No entanto, para com tal modalidade a estudante parece revelar-se mais condescendente. Afinal de contas, sendo de baixa renda, as pessoas “às vezes” encontram dificuldades, seja porque moram longe, seja porque têm uma dificuldade muito grande para contato com o estudo ou então têm que parar de estudar para trabalharem. A fala da jovem traz à tona a ideia do mérito, do prestígio, do direito pelo mérito. Ou seja, terão direito à universidade os realmente capazes e capacitados previamente. Nesse sentido, nem mesmo as cotas para estudantes de escola pública são vistas como medida de inclusão, pois o que importa é o mérito do estudante em ter que prestar vestibular de forma igual com pessoas de diversas origens sociais e raciais. Dando sequência à sua argumentação, *Lara* fala mais sobre o sistema de cotas:

Lara: Mas assim, eu não concordo com as cotas por eu, por exemplo, eu vejo assim, muitas das pessoas que estão passando inclusive pras cotas não se é bem o que o pessoal queria atingir. Porque assim, se for pensar em Brasília quase todo mundo aqui tem uma vida é tipo, não que é rico e tal ou que é classe média, mas vive bem, dificilmente você vai conhecer várias. Pessoas ou pobres ou miseráveis assim, vai ter contato. E as pessoas que passam são, são as pessoas assim às vezes até com algumas dificuldades, mais assim, de repente nunca passou fome, sempre pode estudar, nunca teve que trabalhar para se sustentar em casa, é um caso ou outro, mas eu não sei se é bem essas pessoas que estão sendo atingidas com o sistema de cotas eu não vejo assim.

Entrevistadora: uhum!

Lara: vejo muita gente que estudou comigo que estudou em colégio particular e tá entrando pelo o sistema de cotas.

A jovem neste trecho traz a ideia de que o público atingido pela política de cotas compreende as pessoas já incluídas econômica e socialmente, o que em um primeiro momento diverge de uma proposta de inclusão social. Em sua opinião, poucas pessoas pobres ou mesmo miseráveis terão contato com a política de cotas. Exemplo disso é a aprovação de várias pessoas que estudarão em escolas particulares como a própria jovem. *Lara* traz em sua fala a ideia de falha na seleção vestibular. O sistema não falha (somente) por selecionar negros ou pobres. A política falha justamente por selecionar aqueles que, na opinião da

jovem, menos necessitam da política – pessoas de classe média, com dinheiro para pagar uma educação de qualidade e tempo para estudar, pois não precisam trabalhar. Abaixo, *Lara* tece comparação entre as notas dos aprovados pelo sistema universal e os aprovados através da cota racial:

Lara: e assim e tem os cursos que essa nota ela é mais, acho ela mais, eu não sei tipo como ser injusta assim, porque, por exemplo, se você pegar o curso da medicina a nota dos que entra por cota e do normal quase não tem muita diferença, então eles são totalmente nivelados. No meu curso, agora parece que a nota das cotas foi o dobro da nota do normal, outra coisa esquisita então. Pô! tava pensando em ser boa mesmo pra passar porque se fosse assim, né? não vamos colocar os excluídos lá, né? dentro não ia atingir, não ia adiantar. E já tem cursos que tem uma nota muito, assim alta pra passar e pelas as cotas a nota é negativa, dentro do curso gera uma super-revolta. Então gerar esse desconforto assim, acho prejudicial, eu nunca, eu, assim, nunca presenciei e nem fui vítima, nem vi assim nenhuma sei lá, intriga assim dentro de turma, mas já ouvi falar de revolta de pessoas, poxa tirei muito mais que ele e ele entrou com nota negativa e eu não. Isso é injusto e a gente estuda na mesma escola, coisas assim.¹³⁸

Entrevistadora: lá na enfermagem vocês observam isso, o sistema de cotas?

Lara: Não, porque assim, a única coisa que a gente já comentou foi que foi engraçado, porque a nossa nota, tipo a nossa nota das cotas foi o dobro da nota do normal. A nota do normal foi setenta e três, a nossa foi cento e quarenta. Eu entrei por cota e tirei mais e tem outras mesmo que entraram pelas cotas, mas todo mundo fica assim, nossa! A cota foi o dobro da nota normal. Aí a gente nem, nunca falou muito sobre isso assim.

Nesse trecho da entrevista, *Lara* compara as notas dos estudantes oriundos do sistema universal com os aprovados pelas cotas raciais. Para a jovem, em muitos cursos os estudantes encontram-se no mesmo nível, ou seja, não necessitaríamos da cota para selecioná-los. Ela cita as notas do curso de medicina como exemplo. No caso do curso de enfermagem foi o contrário. No semestre em que foi selecionada, a nota do curso de enfermagem foi o dobro daquela auferida pelos estudantes do sistema universal. Ou seja: todos são iguais. Todos possuem o mesmo nível e mérito. A fala da jovem traz à tona o discurso de que as cotas, em qualquer modalidade empregada, desnivelariam para baixo o padrão da universidade. Exemplo disso é a citação feita pela jovem acima sobre as diferenças de nota. Parece prejudicial aos estudantes, opina, o fato de terem que lhe dar no mesmo curso com pessoas com notas diferentes, muitas vezes negativas as suas. A universidade é o lugar dos iguais tão apregoados pela ideologia do mérito acadêmico.

Outro ponto destacado pela estudante diz respeito a um possível *ranking* criado entre cotistas e não cotistas em função das diferenças de nota na seleção vestibular:

¹³⁸ Para Carvalho (2005, p. 189), antes de tudo, a meritocracia é uma ideologia que esconde uma produção social do conhecimento e a hierarquia dos saberes acadêmicos legitimada previamente à concorrência entre candidatos ao exame de ingresso. Assim, o mérito pressupõe um avaliador que já decidiu *à priori* os parâmetros da aferição, que serão sempre contingentes e parciais com relação ao contingente de candidatos/as.

Entrevistadora: e como é que foi essa revolta que você viu, você se lembra de alguma coisa?

Lara: Não. Porque, tipo, a gente, por exemplo, vamos dizer que a nota do curso era cento e trinta a pessoa tirou cem e não passou porque a nota era cento e trinta...

Entrevistadora: uhum!

Lara: mais a nota das cotas era tipo, menos dois, tá! estou exagerando, mas tem casos assim, a nota é menos dois a nota, e pessoas passaram pra esse curso e essa pessoa que não era das cotas não conseguiu passar, porque não alcançou os cento e trinta e aí, ah! fica revoltado dizendo que não adianta nada como que uma pessoa que tirou uma nota desta vai conseguir levar um curso desses adiante? Isso parece que já aconteceu foi na engenharia, deu grande diferença assim da nota e é um curso puxado tem o seu grau de dificuldade. A pessoa tá tipo, pega, tipo, fala que ia gerar mais preconceito dentro da faculdade, mas era uma pessoa que não tava aqui dentro ficou fora e tava revoltada.

Entrevistadora: uhum!

Lara: e vai aumentar o preconceito e tal. Aqui dentro realmente eu não vejo isso acontecer assim. Eu escuto um ou outro relato de pessoas extremamente racistas, mais eu mesmo nunca vi, nunca tive contato diretamente nunca ouvi nada.

Na opinião de *Lara* parece ser um grande desconforto para um estudante saber que não foi aprovado no vestibular mesmo com uma nota compatível em função das vagas reservadas aos estudantes cotistas. Quando se tem uma nota compatível a apresentada no sistema universal, concorre-se de igual para igual. O contrário não. A situação oposta pode ser geradora de preconceito na opinião da estudante. Tal desnível poderá ser vivenciado dentro dos cursos em função do grau de dificuldade apresentado por certas formações. Para além da convivência com uma pessoa fora do nível geral, os estudantes desnivelados tendem a enfrentar com o dobro de dificuldade o curso escolhido. Afinal de contas falta-lhe capacitação, opina. Apesar do exposto, a estudante ressalta nunca ter convivido com situação semelhante. Observamos deste modo, a importância do trabalho direcionado a desmistificação das ações afirmativas dentro da própria universidade. Em nenhum momento, a política é vista como uma ação de inclusão a um grupo socialmente discriminado pela estudante. No caso em tela, a grande questão é o mérito. Quem não tem mérito não entra! O que é mérito? Como tal proposta foi construída social e historicamente? E o papel da universidade?

Experiências de discriminação:

Em relação à convivência com situações de preconceito na universidade, *Lara* comenta:

Entrevistadora: você nunca sofreu algum tipo de preconceito?

Lara: não, eu nunca, nunca, nunca.

Entrevistadora: e nem presenciou? E em situações de preconceitos você ou sofreu ou presenciou em algum desses momentos?

Lara: tipo assim, eu diretamente eu nunca passei assim por um preconceito acho que

assim, eu lembro assim, de uma coisinha ou outra, mas isso é besteira não chega a ser preconceito. Porque assim, o preconceito ele nasce da pessoa pequeninha mesmo, né? às vezes é até porque é ensinado em casa, não sei, mas às vezes tem criancinhas que já ver uma pessoa negra e fica.

Entrevistadora: uhum!

Lara: assim acha, ou então negra com “rasta” assim, olha e acha superesquisito, né?

Ao discorrer sobre as experiências pessoais a estudante relata nunca ter passado por situações de preconceito. No máximo uma “*coisinha ou outra, mas isso é besteira não chega a ser preconceito*”. Por um lado, a estudante relata nunca ter passado por ações preconceituosas. Do outro, quando lembradas, tais ações não passam de *coisinhas* não merecedoras de sua atenção. Tal comportamento tanto das pessoas do círculo de relação da jovem como a própria estudante podem ser analisadas a partir do prisma “racismo cordial”. O racismo cordial presente e assimilado nas relações cotidianas perpassa as relações pessoais de forma incólume, não visto e se visto, pouco sentido. Como parte das relações sociais o “racismo cordial” embutido nas falas e atos corriqueiros tem como papel definir os lugares, os papéis pessoais, bem como o próprio direito de ser ou não ser de determinada forma dentro da economia das relações. Racismo é uma coisa que se traz de berço, como se as pessoas discriminadas fossem elas mesmas as responsáveis por sua condição. Em relação a sua trajetória familiar, *Lara* volta à infância de onde traz uma experiência relacionada ao seu cabelo:

Lara: Quando eu era criança aconteceu, mas acho que assim, aconteceu uma vez só porque eu tinha o cabelo muito curto, então parecia um menino. Então era bem morena com cabelo curto parecia um menino assim. E tinha um menininho lá tipo de uma série maior que a minha assim, e ele era todo desses que quer falar de todo mundo, quer ser o esperto e tal, é o que sabe mais. Aí uma vez só o jeito que ele se referiu a mim, tipo a gente tava jogando aí ele virou pra mim e falou “Ah! Não deixa essa neguinha aí, ela não sabe brincar não”. Só que assim como ele era filho de uma professora eu fiz questão de fazer rapidamente o que a mãe dele soubesse daquilo, né? e a mãe dele era totalmente com tipo assim tanto que nenhum dos outros irmãos dele não era (...).

Entrevistadora: uhum!

Lara: era tudo gente boa, acho que só ele que era meio doidinho.

Entrevistadora e *Lara*: Risos

Lara: e aí foi só essa vez e pelo ou menos nunca vi ele falando mais nada pra ninguém talvez já tivesse até dito pra outra pessoa, mas acho que foi puxado a orelha e ficou na dele (risos)

Entrevistadora: você tinha quantos anos? Você lembra?

Lara: ah deixa eu vê tipo terceira série. Eu não sei quantos anos, não me lembro, uns dez, onze.

Entrevistadora: uhum!

Lara: acho que era onze.

Entrevistadora: é, por aí. Você foi esperta então, né?

Lara: é, porque a mãe dele era a nossa professora.

Entrevistadora: ah, era a sua professora?

Lara: é era nossa professora.

Entrevistadora: professores, quem era mais próximo de você reagiu?

Lara: não, todo mundo achou superesquisito, oxe! que bobo esse menino; falou assim, todo mundo ficou assim, né? ((oh:::oh:::)) porque todo mundo se conhecia no colégio, o colégio não era muito grande e tal.

Entrevistadora: uhum!

Lara: e ele sabia que eu era aluna da mãe dele (risos) então ela iria acabar sabendo foi só de gracinha mesmo.

Observamos nesse segmento o “equilíbrio” das relações entre brancos e negros. O conflito gerado pela negativa a participação da estudante em uma brincadeira por ser considerada uma “neguinha” reflete o tom pouco amistoso das relações raciais no Brasil, pondo em xeque a ideia de cordialidade entre todas as raças. Interessante perceber a descrição que *Lara* faz do colega de escola: um *espertalhão, doidinho*. Tais adjetivos forçam uma personalidade ímpar ao menino que discrimina: é aquele que quer aparecer, que é o maior da turma. Nesse sentido, *Lara* opta por não enfrentá-lo, preferindo recorrer à sua mãe. A estudante expõe o medo do enfrentamento público. A exposição de sua figura, uma menina negra, de beleza não convencional, poderia acirrar os ânimos dos amigos da escola. Nessa queda de braços a menina poderia sair perdendo. Tratava-se de uma luta desigual: ele um *espertalhão*, embora *doidinho*, mas *gente boa*, contra uma menina negra com a aparência de menino. Na sequência, a estudante rememora um acontecimento vivenciado fora do espaço escolar tradicional, ou seja, em um curso pré-vestibular:

Entrevistadora: E os professores durante a sua vida mesmo escolar costumavam discutir a questão de diversidade, questão racial em sala de aula ou preconceito de modo geral?

Lara: não muito assim, assim, a questão racial mesmo não muito assim, tipo, até você falou, é pediu pra eu lembrar, tem um professor, um professor que eu tive, foi até no cursinho, que eu achava muito esquisito, mas foi uma das pessoas que eu tive contato mais preconceituoso e o estranho era que ele era negro. Ele era muito preconceituoso tanto que eu não gostava da aula dele, por que a pessoa vai pra aula pra dá aula ou vai lá e dá aula não fica, sei lá instigando qualquer tipo de debate ou debochando de alguma coisa e ele tinha preconceito racial, preconceito econômico e ele demonstrava isso mesmo, preconceito sexual, né? de opção sexual, tinha muito preconceito. Eu até falava assim, gente como iria conviver, não tinha nenhum contato com ninguém desse nível e ele, e o mais incrível ele era negro. E ele era uma pessoa que tinha sofrido muito preconceito, porque ele foi morar na Dinamarca uns anos, então pensa um negro vai para a Dinamarca, ele foi confundido com ladrão, e foi xingado.

Lara: por quê? Por ser negro, não sei se era uma revolta dele também, aí ele, tipo, ele falava se não vamos dizer se talvez perguntasse diretamente pra ele, iria falar que lógico não tinha preconceito, mais ficava com brincadeirinha com certas pessoas dentro da sala. Por exemplo, assim as pessoas mais morenas da sala era eu e tinha um menino mais moreno que eu, né?

Entrevistadora: uhum!

Lara: aí uma vez, não mais aí, isso aí ele falou assim pra ser engraçadinho mas não com preconceito, mais ele falou assim, ah mais você, por exemplo, ele tava falando das regiões do Brasil e tal, aí ele, “você que é mais chegado na cor”.

Entrevistadora: uhum!

Lara: aí falando assim, aí ah você já foi pra Fortaleza e lá o que você viu, aí, tipo assim, não só foi esse jeito de chamar. Só que com esse menino ele enchia o saco mesmo. Ele, “e aí pagodeiro”, não sei o quê. Coisas desse tipo, e todo mundo acha

ridículo aquilo, todo mundo reclamava, professor vai ficar fazendo isso.

Entrevistadora: e o menino reagia de alguma maneira?

Lara: não. Ou não respondia ou respondia muito atravessado, ou fazia piada com ele também, tipo revidava assim (risos) quando não gostava.

A entrevista segue com a questão das relações raciais na escola. A estudante afirma não se lembrar de nada, mencionando apenas um professor de cursinho que por coincidência era negro. O professor na opinião da jovem parecia esquisito e de modo esquisito parecia agir com os estudantes negros. Para a jovem, a convivência com um professor com aquele nível parecia impossível. No entanto, as ações do professor eram relevadas porque o professor fora vítima de racismo, tendo até sido confundido com um ladrão quando fora morar na Dinamarca.

Lara discorre sobre as improbidades cometidas pelo professor em sala de aula. Quando se referia a algum estudante negro, o professor fazia associações que incomodavam a estudante. A relação foi pouco amistosa. Como pode uma pessoa que sofre preconceitos agir de maneira preconceituosa, sugere a inquietação da jovem. Observamos que independe da cor de quem produz o racismo, ele existe como produção social presente em todos os gêneros, raças e condições de classe. O preconceito racial parece reproduzir-se no tecido social como forma de legitimar um *status quo* dominante. No entanto, no caso do professor de *Lara* a situação parece acontecer como uma espécie de exorcismo: quem discrimina assim o faz por que já foi discriminado. A estudante sente-se alvo do professor por ser a “moreninha” por ele mencionada. Aqui a situação se inverte. Para a estudante o professor agia preconceituosamente por revolta. Revolta por ser negro. Desloca-se a figura do negro do contexto social, colocando-o como único responsável pelo seu jeito de ser. A alusão por parte do professor ao pertencimento racial dos estudantes incomoda *Lara* que questiona seu comportamento, o modo de agir próprios de uma pessoa como ele. Ainda sobre o professor, *Lara* responde:

Entrevistadora: E a instituição tinha alguma reação?

Lara: Por que era cursinho. Era cursinho acho que já assim, como ele era professor do colégio também parece que já tinham feitas reclamações contra ele por outras pessoas já terem observado que ele era assim, diferente, né? Mas, assim, eu fiz dois cursinhos com ele nesse foi o que eu ouvi mais. Aí no segundo dava pra vê que ele tinha esse preconceito, mas aí ele já não brincava com ninguém, num sabe, ele expunha de repente o pensamento dele, mas sem querer brincar com ninguém, mexer com ninguém, talvez porque foi chamado a atenção de alguma maneira.

A partir dessa fala observamos a reconfiguração da prática racista do professor, que por sua vez continua a ser tolerada, mas não extinta totalmente. É a hierarquia social. Não se pode interferir no espaço alheio, do outro. A instituição cumpriu o seu papel em um sistema

preocupado com as liberdades individuais – a liberdade do professor esbarra, nesse caso, na opinião dos estudantes. No entanto, o mestre não é silenciado totalmente, prosseguindo desse modo com a sua prática.

Em relação à opinião familiar sobre a sua decisão em concorrer pelo sistema de cotas, a estudante relata:

Entrevistadora: Você e sua família chegaram a conversar sobre o sistema de cotas?

Lara: não assim, de vez em quando eu converso algumas coisas com os meus tios assim, que eles vieram perguntar até o que era isso, pra quê que servia e aí a gente começou a debater. E aí assim, acabou sendo a opinião geral que não é uma coisa que não adiantava mesmo assim, que não resolvia o problema, não resolvia o problema, sei lá da escolaridade no Brasil, da capacitação não resolvia assim. Eu também acho que não resolve.

Entrevistadora: uhum!

Lara: e pensando se prestar em Brasília foi o que falei a maioria das pessoas que tão na UnB que são pessoas que eu encontro, são pessoas que eu sei que têm condições, que estudaram nos colégios particulares. Então as cotas não, se eles queriam atingir os pobres, não sei qual foi a intenção, não tá alcançando.

Entrevistadora: uhum!

Lara: eu não tenho convívio e nem conheço ninguém que tenha com alguém dentro da UnB que seja pobre mesmo, pobre.

Entrevistadora: Em relação a você ter feito o vestibular pelo sistema de cotas, com seus tios, com seus pais você conversou?

Lara: Não, tipo assim, é todo mundo sabia que como eu já tinha feito e entrado a primeira vez todos os outros eu estaria nas cotas. Aí eles até perguntaram se teve, tipo, se teve muita diferença da nota, eu falei, teve, só que a cota foi o dobro, quem passou pela cota foi o dobro da nota. Que aí eles também questionaram, mas aí então o quê que adianta isso? Era pra ficar mais fácil e então ficou mais difícil e eles ficaram sem entender assim.

Para a família de *Lara*, as cotas somente fariam sentido, se fossem resolvidos os problemas da “escolaridade” e da “capacitação” dos estudantes pobres. No mais, em Brasília a população e de classe média, os pobres e necessitados das cotas raciais pouco alcançariam a medida. Ao relatar o exemplo da nota em dobro de sua seleção aos seus parentes a proposta para estes, bem como para a própria estudante perde o sentido de ser. Pelo observado, em nenhum momento a questão racial é trazida a tona.

Em relação à estética negra, *Lara* observa:

Entrevistadora: E pra você como é que foi fazer a inscrição pelo sistema de cotas? Quer dizer, a história da autodeclaração de você se identificar como mulher negra isso tudo teve algum peso na sua identidade?

Lara: Foi mais. Pra mim eu acho lindo, acho, acho o povo muito bonito, me acho muito bonita, gosto muito da minha cor, da minha pele, do meu cabelo.

Entrevistadora: uhum!

Lara: acho engraçado assim, que parece que às vezes tem coisas que você tá tão bem só que as outras pessoas estão incomodadas, ficam querendo mudar isso em você, tipo, quantas e quantas vezes eu já fui em salão e a pergunta é sempre a mesma, mais você não quer fazer uma progressiva?

Entrevistadora: (risos)

Lara: não, eu amo meus cabelos cachos, amo. E pior que eu vou no mesmo salão tem seis anos e tem mais ou menos uns quatro que a dona do salão, toda vez que vou lá ou de vez em quando assim pelo ou menos duas vezes no ano ela vai me perguntar, é porque tem num sei o quê japonês, (risos) ela sempre fala assim, das inovações. E eu tá! tipo assim, olha eu trabalhei, eu trabalho todo mundo tem os meus cachos, acha os meus cachos lindos, amo os meus cacho, nasci pra ter cachos, quem nasceu pra ter cabelo liso acho lindo também, mas tem o cabelo liso que escolheu.

Entrevistadora: uhum!

Lara: tem gente não assim que eu sou contra quem muda o cabelo, não mais a pessoa tá com tanta vontade de mudar ótimo, mais não é o meu caso, né? Gosto de como eu sou, assim. Não tenho problema assim, tanto que acho engraçado.

Lara inicia o seu relato a partir da afirmação da beleza do povo negro. Para a estudante trata-se de um “povo muito bonito” e que gosta muito de sua cor. Na sequência, a jovem fala de si mesma a partir da descrição de seu cabelo, denominado por ela como sendo cacheado. De forma encarada como “engraçada” que a jovem reconhece o racismo por trás das críticas sobre o seu biótipo racial, neste caso, o seu cabelo. Percebe-se que a identificação racial é construída através do processo de reconhecimento de suas características. É através da característica tida como não aceita, que se dá a constatação da diferença e do pertencimento étnico. É através do cabelo caracterizado como “lindo” que é construída a ponte entre o que se é do que o que não se é. Para *Lara*, é possível ser bela. A beleza de seus cabelos é referendada por seus pares e nesse sentido confirmada pela estudante. Não se trata apenas de um cabelo bonito. Trata-se da possibilidade de também poder ser bonita mesmo que na diferença. A diferença é trazida pelo cabelo cacheado, fora do padrão estético branco, europeu. Observamos na fala da jovem a tentativa de enquadramento estético por parte de uma terceira pessoa: a profissional reconhecida como “profissional da beleza”. Ou seja, a pessoa consagrada socialmente como sendo responsável pela criação, legitimação e conservação de um determinado padrão beleza. E por que a profissional questiona a beleza de *Lara*? O depoimento da estudante é emblemático: o racismo presente nas relações sociais “qualifica” algumas pessoas (a cabeleireira, por exemplo) com o poder de reconhecer no outro o feio, o impróprio. Ao final a estudante observa não ter problemas com os diversos tipos de cabelo.

Mais uma vez envolta com a questão das cotas para estudantes negros na universidade, *Lara* aduz:

Lara: Quando começou esse negócio de cotas aí eu falei pra minha mãe, “mãe eu vou fazer a inscrição pra cotas, aí ela, como assim?” Ué cotas pra negro, como é que eu falei? Cotas para acho que foi a palavra que usei que foi engraçada, mãe são cotas pra pretos, eu só falei assim, mais eram negros e pardos, né? Ela virou assim pra mim, “ué! mas você não é preta, não é negra”. Aí eu falei “mãe, mas eu sou da raça negra”, eu falei não, aí eu fui explicar direito, não são negros e pardos e acaba que nesses pardos nossa entra muita gente, porque como que você vai dizer que a pessoa purinha, clarinha e meio complicado aí o resto que não é branco o resto todo mundo

é pardo, né?

A orientação racial da jovem é posta em xeque por sua mãe quando *Lara* comunica a decisão de prestar vestibular através do sistema de cotas. A estudante atribui o posicionamento materno a forma como comunicara a sua decisão. A jovem relata ter falado “cotas para pretos”. Sua mãe reage, dizendo que a filha não era preta. *Lara* observa ter achado graça do posicionamento de sua mãe a quem precisa explicar: “*mas eu sou da raça negra*”. Mesmo não parecendo eu sou uma pessoa negra. Uma negra parda, diga-se de passagem. E uma parda que pode até ter a sorte de passar no vestibular mesmo que pelo sistema de cotas. Eis a negociação. No mais, somos todos pardos. Não existe pessoa “*clarinha, purinha*”. Nota-se que a estudante precisou desconstruir toda a argumentação pró-cota para sua mãe no sentido de explicar os porquês de sua alternativa ao sistema, tentando deste modo, obter a sua aprovação. A jovem coloca-se como negra de pele clara, ou seja, *igual só que diferente* e por esse motivo faria jus ao sistema.

Ainda sobre o posicionamento de *Lara*, concluímos que: a opção da filha em prestar vestibular pelo sistema de cotas para negros em um primeiro momento parece não aceita, pelo fato de a jovem não ser vista (ou não considerar-se totalmente) uma pessoa negra. A partir desse ponto, surge uma negociação: a filha revela para mãe que a cota é uma política para pretos e *pardos*. Quem é o pardo no Brasil? É aquele passível de ser classificado como não negro. A condição de pardo, na opinião da jovem abarca muita gente, ou seja, todo mundo é pardo. É uma condição tida como aceita, normal. Não existem raças puras no Brasil. O pardo é o não negro ou o quase branco. Essa é a segunda condição imposta ao sistema de cotas: não é preciso ser negro é preciso ter sangue negro. O problema gerado por esta situação é que no Brasil o racismo acontece em função do fenótipo. Quanto “mais negro” mais discriminado ela será. É o racismo de marca. Observamos deste modo, a amplitude do ideal de mestiçagem ainda tão propalado. Não somos brancos, mas também não somos negros. Tal posicionamento sustenta o maior ponto de divergência entre os favoráveis e os contrários às cotas: de que somos um país mestiço, fruto das raças branca, negra e indígena. A partir dessa observação, a não necessidade de cotas raciais pelos opositores da política.

Experiências como mulher negra:

Em relação à percepção de si como mulher negra, *Lara* observa:

Entrevistadora: e houve momento na sua vida assim dessa percepção sua como

mulher negra, menina negra quem sabe?

Lara: como assim? Tipo...

Entrevistadora: uma percepção mesmo, de uma percepção de repente de uma diferenciação, sei lá, eu sou uma mulher negra.

Lara: acho que isso assim, acho que isso pra mim nunca foi, assim, problema tipo assim, até porque meu pai é, meu pai é negro e tal. E acho que também, um dia tava conversando isso com uma amiga minha que é negra também só que assim muitas vezes os traços ajuda a que a pessoa seja mais ou menos é vítima de preconceito.

Entrevistadora: uhum!

Lara: Por exemplo: nós estudamos juntas até a oitava série eu e essa menina, nós duas, nós duas somos da mesma, não acho que ela é um pouquinho não. Acho que nós duas somos da mesma cor. Qual era a diferença? Ela tem boca maior que a minha, o nariz largo, sabe aquelas características mais do negro. E ela dentro da escola era vítima de brincadeirinha de mau gosto que eu não era.

Entrevistadora: uhum!

Lara: e eu ficava assim, mais eu sou tão negra quanto ela, a gente não é diferente, só que aí até meus colegas falava “mas tem uma grande diferença de você pra Raquel, sua pele é muito fina, seu cabelo é muito fino, apesar de ser cacheado é extremamente fino” realmente é cabelo de nenê, a boca é carnuda, mas é carnuda que tantos tenham, normal não é aquela coisa que chama atenção e tal.

Entrevistadora: uhum!

Lara: o nariz é pequeno, porque já o nariz do meu pai é grande, é chapado assim, espalhado e tal. Então vejo por essas características físicas assim, é, por exemplo, um exemplo pequeno assim, que muitas vezes quando uma pessoa tem um amigo já logo dá, ou vai se referir a ele, ah o negão, o negão, nem por maldade, mais assim, associa como se fosse automático isso. Vejo muito com meu pai muitos amigos dele “ah! que o negão não sei o quê”, ou então alguém que ia contar uma historia. Meu pai ri disso, mais tanto que é engraçado, mais quer contar uma historia, por exemplo, tinha um grupo de pessoas alguém de fora ia se, por exemplo, a gente tava num grupo de pessoas aí eu vou contar uma história de um dia que a gente estava juntas. Aí eu falo assim “ah! porque o Bil”. Mas o nome do meu pai tava lá com a gente, a pessoa fica “ah! mais quem é Vilmar? Não é aquele moreno num sei o quê”, a pessoa não lembra aí a pessoa fica, “não lembro, é um moreno bem engraçado”, aí a pessoa não lembra, aí a pessoa fala “é aquele preto que tava lá”, aí a pessoa lembra, sabe, tipo é muito engraçado e meu pai ele conta e cai na gargalhada. Mais é meio a visão das pessoas tipo, tem gente que ah porque é negra e tal já separa assim, “ah é o negão que tava lá, aquela preta estava lá”.

Nesse trecho, a jovem relata que observar-se como negra nunca foi um problema. No entanto, ela faz referência aos fenótipos negros. A estudante afirma que o problema da discriminação está ligado aos traços negroides. A cor nesse sentido não aparece não se apresenta como problema. O problema são os traços corporais. Os traços que formam um conjunto “não aceito”. Ela faz referência ao seu cabelo, a sua pele caracterizando-os como finos segundo a percepção de seus colegas. Tais características parecem absorvê-la da condição literal negra. A jovem se compara ao pai, relatando que mesmo negros (ela e o pai) existe uma diferença (crucial) entre ambos: o nariz. Aqui os traços de uma pessoa são utilizados como atributos para a caracterização de uma pessoa como negra. *Lara* relata que seu pai é chamado de “negão” e isso parece estar relacionado à sua cor, mas também às suas características físicas: “nariz chapado”, nas palavras da jovem. A estudante parece livrar-se da condição de negra como o seu pai por ter o nariz “fino” e ter a boca carnuda, mas “normal”

que não chama atenção. Tal observação revela de certo modo, a idealização de uma nova condição: a do negro que pode transitar nos dois espaços – negro e branco, características físicas presentes em ambos os grupos.

Com o fim da escravidão no Brasil, observamos o ideal de branqueamento que buscou transformar o país em uma unidade racial mista que com o passar do tempo, em função das múltiplas miscigenações e promoção do grupo branco, transformou-se em uma “quase” branca. O “negro quase branco” ou o “negro com traços brancos” aparece como um produto ideológico dessa construção. É o negro de alma branca, “livre” dos preconceitos, aspecto ideológico que deu margem a ideia de democracia racial (GOMES, 1995). Somos todos miscigenados, pele de negro, cabelo de branco: não somos nem negros, nem brancos. *Somos todos iguais!*¹³⁹ Nas palavras de *Lara* o exemplo de uma trajetória de vida que expõe um pouco da tensão das relações raciais no Brasil.

Cotas raciais para outros setores da sociedade

Em relação à extensão das cotas a outros setores da sociedade, a jovem observa:

Entrevistadora: legal. E sobre o sistema de cotas? Você acha que caberia em outras instâncias da sociedade, outros setores da sociedade?

Lara: ah! assim, porque o meu medo, assim, o que eu penso sobre esse sistema de cotas é de repente ele pode acabar gerando uma desagregação mesmo. Por que não sei se já tem ou se tem nos Estados Unidos cotas pra alguns serviços públicos, concursos pra negros. Acho que tem, né? Não sei se tem né.

Entrevistadora: (acho que não)

Lara: eu acho que tem e eu lembro até que esse meu professor citou assim de uma maneira bem horrível falando da Condoleezza Rice, né? já se referiu a ela, aquela neguinha safada que só tá na Casa Branca porque tem cotas para e assim gente essa pessoa não sabe o que tá falando, não tem noção do tanto que a mulher estudou, como que ela tem influência, e uma personalidade forte para chegar aonde ela chegou. O professor disse se ela fosse loirinha dos olhos azuis teria que ter muita personalidade e batalhar muito para conseguir um posto assim.

Ao discorrer sobre a implementação de cotas em outras instâncias da sociedade, *Lara* parece posicionar-se contrariamente por ter medo de uma possível segregação das pessoas incluídas pelo sistema. A estudante faz uso dos comentários (opinião) de seu ex-professor de cursinho pré-vestibular, que cita como exemplo jocoso de cotista uma política norte-americana de renome internacional. De acordo com a jovem, a cota neste caso poderia causar um certo incômodo, gerando assim discordância social. Por sua vez, a fala do professor traz a ideia de que a escola não sabe trabalhar com as diferenças raciais e de gênero. Pelo contrário,

¹³⁹ Alusão à obra “Somos todos iguais” de Ali Kamel que afirma ser o Brasil um país de unidade racial mestiça.

age no sentido de reforçar as desigualdades culturais, raciais, de gênero e classe social. *Lara* parece entender que apesar das cotas raciais a famosa política norte-americana “chegou lá” por ter estudado e se determinado. O medo da ampliação das ações afirmativas, nesse caso, parece ser oriunda da ideia de que uma vez cotista, uma vez pessoa não esforçada, sem mérito, por fim, pessoa não merecedora. A ideia de mérito mais uma vez é reforçada pela ideia de condições iguais de concorrência. No entanto, sabemos todos que as condições sociais de construção dos saberes são diferenciadas simbólica e materialmente. Esse é o pressuposto número um das políticas de ação afirmativa. No entanto, o racismo brasileiro é camuflado pela ideia de democracia racial. Ou seja, de que todos são iguais em condições. “O sol nasce para todos só não sabe quem não quer!” O que existe é uma população listada pelos ideólogos da miscigenação em um gradiente ilimitado de cores do branco (cor da Xuxa) passando pelo moreno claro (cor da atriz Camila Pitanga), moreno jambo (cor da ginasta Daiane dos Santos), marrom bombom (cor da cantora Sandra de Sá) ao negro “tiziu” (cor do jogador de futebol Pelé). A conquista dos lugares socialmente privilegiados aparece aos opositores das cotas como sendo uma questão de esforço, força de vontade pessoal, personalidade, mérito e nunca porque somos realmente desiguais socialmente e economicamente.

8. CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa debruçou-se sobre a análise da opinião de sete jovens estudantes autodeclaradas negras e optantes do sistema de cotas da Universidade de Brasília, sobre as cotas como política de ação afirmativa, inclusão da população negra na educação superior e relações raciais no Brasil como um todo. Embora de forma incipiente, afinal trata-se de uma pesquisa de mestrado, pudemos observar o que alguns pesquisadores e estudiosos das relações raciais brasileiras, sobretudo aqueles devotados às ciências sociais e a educação em geral há muito reclamam: a existência do racismo em todas as esferas de interação social, ou seja, no convívio familiar, na escola, nas relações de trabalho e de amizade e suas consequências negativas para o processo de amadurecimento e ampliação da democracia brasileira como um todo. Os maiores atingidos pelo racismo em suas diversas interpretações é sem dúvida a população negra.

Os conteúdos expostos pelas entrevistas destacam a importância do debate sobre as questões raciais no Brasil, a necessidade de políticas públicas de inclusão, sobretudo de inclusão econômica e social da população negra nos espaços de prestígio social como, por exemplo, na universidade pública, no serviço público, nas ciências, entre outros.

Outro quesito merecedor de destaque é a necessidade de criação de nova “mentalidade” sobre a pessoa negra. Trata-se da criação de uma outra fala, de um outro discurso sobre o negro no Brasil. Um discurso para além do negro como ex-escravo, sambista, jogador de futebol, capoeirista, marginal ou a sensual mulata. Um discurso que retire a pessoa negra da marginalidade, da subalternidade imposta pelos papéis culturais e econômicos, um discurso que eleve o negro à condição de ser humano, de pessoa de direitos, de cidadão.

As percepções trazidas pelos olhares das estudantes fazem parte daqueles apontados há mais de um século por inúmeras pesquisas acadêmicas e não acadêmicas: a resistência do discurso racista na sociedade brasileira em vários de seus setores, da política à educação. Tais problemas há séculos fazem parte da pauta dos movimentos sociais, sobretudo do movimento social negro e são reclamados por este, desde antes da abolição da escravatura até os dias atuais.

Há muito tempo tentamos esconder debaixo do tapete o que salta aos olhos: no período pré-abolição tínhamos a negação da ideia do negro como ser humano, sobretudo, no que se referia ao estabelecimento de direitos, no escopo das leis. Tratava-se de um reconhecimento às avessas, negativo, não humano. Ao negro desta época somente a condição de escravo. Por sua vez tinha-se por escravo o ser passível de ser animalizado, desumanizado,

tratado como se objeto fosse.

No período pós-abolição nasce o negro ex-escravo, não menos maltratado pelo pela sociedade racista de forma geral. O negro desse período confronta-se com o estigma do passado de escravidão. No tocante às ações e políticas estatais, o negro brasileiro desta época defronta-se com inúmeras ações pró-imigrante branco europeu em detrimento da sua força de trabalho, da sua pessoa através das políticas pró-imigrante europeu. Neste mesmo cenário o negro defronta-se com a ideologia da miscigenação, provocada, sobretudo, pelo incentivo a imigração branca de forma massiva onde, na visão do racismo científico vigente, predominaria a força de trabalho bem como o sangue branco. De cara com a pobreza, com a marginalidade e o ostracismo completo, os negros, décadas mais tarde, confrontam-se ainda, com a ideologia da democracia racial.

Mesmo habitando os guetos e favelas das cidades ou mesmo esquecidos nos inúmeros quilombos afastados dos centros urbanos, o negro das décadas de 1930 até o final da década de 1990 ainda se confrontam com o ideário de pessoa negra não cidadã e não participante da cidade, da vida pública, do ideário de ser humano, de cidadão. A falta de políticas públicas específicas voltadas a reparação dos anos de descuido, de apatia do Estado e de esquecimento da sociedade brasileira, enfim a falta de ações voltadas a formação intelectual, de trabalho e de elevação econômica continuam expulsando a parte da população negra dos espaços de atuação e protagonismo social e político. Trata-se da democracia racial.

A opção brasileira enquanto sociedade pela democracia racial ainda relega às pessoas negras o ostracismo. Os lastros dessa opção ainda são fortemente experimentados pela população negra. Aos negros o trabalho doméstico subalternizado, não reconhecido como de natureza igual aos outros tipos de trabalho e dessa forma menos remunerado, pouco merecedor de cuidados e direitos. Aos negros os cuidados dos filhos dos brancos, tal como nos tempos da escravidão. Enquanto a mãe negra *amolenga* crianças de branco, as crianças negras padecem com a falta de cuidados nos lares e escolas, sendo guiadas pela política das ruas. Aos negros o pesado, mal remunerado e na maioria das vezes precarizado trabalho na construção civil, na condução dos carros oficiais ou ricos, como catadores de material reciclado, adjetivo este mais preocupado com o valor do material coletado que na própria condição daquele que dele faz desse ofício provento, as ruas como alternativa de morada, entre outras situações.

Somos ainda, apesar dos proclames de igualdade, liberdade e fraternidade extremamente desiguais. Serve-nos como ilustração a grande quantidade de jovens negros aprisionados, numa população carcerária considerada uma das maiores do mundo. São jovens

na sua maioria analfabetos ou semialfabetizados, filhos de pais na mesma condição educacional e de trabalho. Outro exemplo de mesma “grandeza” é a quantidade de jovens negros mortos, vitimados pela violência urbana, sobretudo, aquela praticada pelas forças do próprio Estado. Todos esses problemas e condições já foram observados, embora furtivamente nos primeiros capítulos deste relatório de pesquisa. Dedicamo-nos agora aos problemas enfrentados por aqueles que de alguma forma conseguiram atravessar o funil das desigualdades.

Denominamos como “funil das desigualdades” toda uma vida escolar desigual econômica, social e educacionalmente, mediada pelo preconceito racial. Trataremos do peso do tratamento desigual dado pela escola, pelo mesmo professor a estudantes negros e brancos, as consequências negativas na aprendizagem dos conteúdos, na visão sobre si mesmos, na socialização como um todo pelos alunos pior tratados (CAVALLEIRO, 2005). Chamamos também de “funil” para além do tratamento dado pelo professor, pelo colega de escola, pelos amigos de faculdade, a negação dos corpos e das mentes negras através do desejo de embranquecimento dos salões de beleza, das revistas de moda, dos telejornais, das novelas, da falta de pessoas negras no parlamento, na vulgarização e sexualização precoce do corpo das meninas negras, na bestificação dos meninos negros que quando muito se transformam em jogadores de futebol. Os discursos das sete estudantes trouxeram de variadas formas o peso do ideário da democracia racial no âmbito da sociedade brasileira: somos um país de iguais, tratados como desiguais, ou “iguais só que diferentes!”. Somos todos brasileiros com os mesmos direitos e deveres, bem como com as mesmas condições de sobrevivência e acesso aos meios de produção social e cultural. Somos mesmo todos iguais? Os olhares das estudantes entrevistadas trouxeram a tona, as dificuldades de integração econômica e social do negro na sociedade brasileira. Tais dificuldades não podem ser imputadas somente aos problemas afetos a classe social. Não se trata da negação da classe social como um dos fatores estruturais das desigualdades sociais, mas da inclusão do quesito “raça” para o entendimento das antigas diferenças sociais e econômicas entre brancos e negros no Brasil.

Ao cruzarmos a questão racial, com a questão de gênero, notamos um problema maior, mais acentuado quando a centralidade do estudo é a mulher. Se os negros como um todo possuem dificuldades de inserção social, tais dificuldades são vivenciadas ainda mais dramaticamente pelas mulheres negras. Na tentativa de analisar o impacto das políticas públicas com recorte racial na vida das mulheres negras que este estudo se debruçou. Posicionamentos favoráveis, contrários e, ao mesmo tempo, “mistos”, ou seja, favoráveis às políticas com recorte racial e também de estudantes de escolas públicas, ou seja, com recorte

de classe social, fazem parte do imaginário das sete jovens mulheres entrevistadas.

De acordo com Gomes (1995), a história das mulheres negras nos remete a conflitos e experiências de vida, acoplados a origem racial. Identificar-se como negro prescinde reação a uma gama de significados, conceitos e preconceitos, lutas e construção de uma identidade racial na contramão da história brasileira: a história da democracia racial, do homem miscigenado, do pardo, ou seja, do sujeito embranquecido, do não negro.

A construção social do homem miscigenado brasileiro é carregada de valores que operam contra a possibilidade de construção de uma identidade negra positiva. O negro da história oficial foi o escravo, o trazido de um continente miserável onde as pessoas se escravizavam. Uma pessoa pouco evoluída humana e moralmente, pouco inteligente, bruta, extremamente sexualizada, subordinada. Ao contrário da imagem construída para população negra, a constituição da ideia de pessoa branca é carregada de valores positivos tais como: trabalhadora, o imigrante obstinado que ajudou a fazer com que o Brasil pudesse evoluir das sequelas deixadas pela escravidão ao progresso e a ordem, o belo, inteligente, alvo, limpo. Tal polarização entre branco e negro expõe, de certo modo, como as possíveis percepções e tratamento a tais populações serviram como mote para a construção do projeto de civilização imposto pelo dogmatismo da democracia racial: ao sangue negro, mal visto, ex-escravo, era necessário à mistura com o sangue branco e evoluído tão necessário ao progresso nacional.

Ao contrário da imagem racista construída sobre as pessoas negras, sabemos que a mulher negra brasileira representa o acúmulo de trabalho, de lutas, de indignação, de superação do racismo, de afirmação de uma identidade racial e estética acima de tudo forte e capaz de suportar toda uma gama de discriminação, de diminuição e de estereótipo sobre o seu tipo, sobre o seu corpo, sobre a sua inteligência. Ser jovem e negra numa universidade pública de renome nacional significa o rompimento com vários funis sociais impostos, que, quando cruzados com algumas identidades de classe e corte geracional, podem transformar as barreiras em impossibilidades totais.

Na Universidade de Brasília, até os idos do segundo vestibular de 2004 a barreira da segregação racial poderia ser considerada intransponível, impossível de ser superada. Até aquele ano, somente 2% dos estudantes da universidade eram classificados como negros incluindo neste grupo os estudantes de origem africana (CARVALHO e SEGATO, 2002). Deste somatório quantas eram mulheres, quantas brasileiras? Nesse sentido, observa-se que ser mulher e negra na UnB significou até meados do segundo vestibular de 2004, o rompimento com pelo menos um dos estereótipos criados pelo racismo brasileiro: a incapacidade intelectual do negro. Para Gomes (1995):

A trajetória das mulheres negras, desde quando elas foram trazidas como escravas para o Brasil foi de luta e de resistência. A mulher negra, apesar de desagregada de sua família e tendo que trabalhar na roça, na casa-grande, amamentando as crianças brancas enquanto lhe era negada a própria maternidade, e considerada objeto de prazer para satisfazer aos desejos dos senhores brancos, conseguiu estabelecer-se com dignidade no espaço público, não raro em diversos aspectos (GOMES, 1995, pgs. 115 e 116).

Observamos dessa forma que narrar a opinião das estudantes negras sobre a política de cotas para jovens estudantes negros é narrar a história da construção de uma identidade negada, bem como narrar a trajetória de batalhas enfrentadas para acessar um importante espaço negado, a academia. Narrar a entrada e estadia na universidade significa narrar a história de uma batalha contínua, pois o racismo e a segregação também fazem parte desse espaço. Afinal de contas, a academia tal como a escola também é um espaço de reprodução dos valores sociais como um todo. Não raro, observamos nas falas das estudantes, para além do sofrimento do negro enquanto figura desagregada na sociedade, falas racistas, ou seja, produtos de uma sociedade racista como a brasileira.

As jovens entrevistadas, em sua maioria demonstraram cuidado quando questionadas sobre a questão racial. Pode-se inferir que tal problema perpassou todas sete entrevistas acolhidas por este relatório de pesquisa, bem como perpassou toda a pesquisa “trajetória de vida de jovens mulheres negras da Universidade de Brasília”. Não podemos abrir mão das percepções adquiridas ao longo de todo o campo de pesquisa, campo que vai além das sete entrevistas realizadas para o trabalho em tela, mas que, no entanto é também constituído pelo olhar das entrevistas escolhidas. Outro fator considerado importante para a confecção deste relatório são as percepções adquiridas ao longo da minha própria trajetória acadêmica, onde tive a oportunidade, em várias ocasiões e espaços da própria UnB, de trabalhar com a questão racial.

Como era de se esperar de um espaço reprodutor dos preceitos e comportamentos sociais, tivemos dificuldades de diversas naturezas de contatar as estudantes, sobretudo nos cursos tidos como de maior prestígio social. Como já dito, autodeclarar-se cotista significa autodeclarar-se negro. Quando localizadas as estudantes, as entrevistas aconteciam de forma geral de maneira formal, até mesmo tensa. Afinal de contas, trata-se de um tema ainda “polêmico” e caro socialmente. Por sua vez, a política parece não possuir opinião unânime: existe uma tensão declarada quando o assunto é a política de cotas para estudantes negros. Ao que parece existe certa tensão em ter que assumir-se estudante cotista. Observamos também que declarar-se cotista, para além de declara-se como negro, significa colocar-se como optante de um sistema tratado por um período de forma estigmatizada. O sistema de cotas por

muito tempo foi tratado como a opção daqueles sem condições, leia-se mérito, para enfrentar a seleção vestibular através do sistema universal. É como se os optantes pelas cotas não precisassem ser avaliados de forma igual, embora estivessem em um sistema de seleção declaradamente segregador, avaliador do mérito conteudista e não do saber construído por trajetórias de vida distintas, social e economicamente desiguais.

Observamos que a ideia de cotista assume também um tom negativo forjado pelos opositores a política. Opiniões diversas compõe a fala dos contrários às cotas. Falas como “todos devem ser tratados de forma igual para serem considerados iguais” passando por “passar pelo sistema de cotas é mais fácil que pelo sistema universal” (ou seja, optou pelo sistema de cotas porque é incapaz) até a ideia de que “a cota desqualifica a seleção vestibular porque desconsidera o conhecimento dos melhores estudantes” e “a universidade é um espaço para os melhores conhecedores de conteúdos, os mais qualificados”, “o vestibular tradicional (que vem de tradição) seleciona somente os melhor qualificados”, entre outras. Tais falas perpassam o ideário dos militantes contrários ao sistema.

No entanto, de onde surge tal tensão? A tensão surge do privilégio daqueles acostumados com a reprodução das desigualdades sociais tidas como naturais e não construídas histórica e socialmente. Deste modo, declarar-se negro e cotista em um espaço branco, e tido como meritocrático, reproduzidor das desigualdades sociais, pode significar querer ser visto de forma negativa. Daí o medo da maioria dos estudantes de colocar-se desta forma, ou seja, como negro e cotista.

O vestibular tradicional nada mais significa que o *referendum* das oportunidades de ascensão social de um determinado grupo social. O vestibular pelo sistema de cotas significa o fim da lógica da seleção dos tidos como melhores. A seleção vestibular universal, tal como as próprias políticas universalistas desconsideram as trajetórias sociais de negros e brancos no Brasil, do racismo como condicionador do acesso aos bens produzidos socialmente, das consequências pragmáticas do racismo na construção das identidades pessoais e de grupo. Ao modo de Ali Kamel, declarado opositor das cotas raciais, “não somos racistas” Será?

No que diz respeito às opiniões colhidas para o presente relatório, identificamos opiniões complementares e ao mesmo tempo distintas. De um lado, nos deparamos com as apreciações favoráveis às cotas como política de reconhecimento identitário e reparador. Tais estudantes assumem a política não somente ao se declararem como negros na seleção vestibular, mas também como militantes da questão racial no âmbito da própria universidade. Encontramos também, estudantes favoráveis ao sistema de cotas para negros e para estudantes de escolas públicas. Nesse grupo, encontramos juízos que enxergam a política como

reparadora do racismo, mas que pouco enxergam, nesta prática, o mecanismo da exclusão econômica. Para tais estudantes, pobreza e racismo condicionam a entrada na universidade influenciando uma à outra, sendo que políticas contra a primeira ação podem substituir a ação do segundo problema. No terceiro e último grupo encontramos as estudantes que se opõem ao sistema de cotas de forma geral (tanto a racial como a social – ou seja, para estudantes oriundos de escolas públicas).

A fala de parte considerável das estudantes é coberta por sentimentos positivos que vão desde “forma de realização do sonho de entrar na universidade pública”, “realização do sonho de fazer faculdade”, “necessidade de qualificação profissional através do curso superior”, “saber-se negra através do sistema de cotas”, “possibilidade de construção de uma identidade afro-centrada, negra”, “medo do fim de um sistema que beneficia muitos estudantes”, “o sistema como possibilidade de construção de uma identidade positiva”, “reconhecimento do racismo contra os negros”, entre outras falas.

Por outro lado, observamos falas que podem ser consideradas negativas sobre a política como “o sistema está em risco, sub judice”, “sensação de isolamento”, “solidão na universidade”, “falta de sintonia com a universidade”, “desistência”, “as cotas não resolvem o problema da pobreza (como se o objetivo das cotas raciais fossem discutir a pobreza)”, entre outras opiniões.

Outros problemas apontados pelas estudantes de forma geral também merecem destaque: impossibilidade de conciliar estudos com trabalho; a falta de condições de permanência econômica; falta de bolsas de custeio de alimentação, material escolar e cursos de línguas; a imperiosa falta de tempo para estudar fruto da necessidade de trabalhar, e por consequência, a impossibilidade de engajamento nos estudos e na vida acadêmica de forma plena - desde a participação nos projetos de pesquisas, militância no movimento estudantil e gozo integral da vida universitária; oportunismo em relação às cotas – estudantes autodeclarados negros e cotistas que negam a própria participação no sistema; preconceito racial, preconceito de gênero (sobretudo observado no comportamento de professores homens em relação às estudantes de cursos tidos como masculinos – fala da estudante *Ana*, aos que consideram a questão racial como um problema particular – fala da estudante *Marlene*), críticas ao tratamento dado pela própria universidade no que diz respeito ao modo de seleção vestibular, que incentiva fraudes contra o próprio sistema de cotas.

No que diz respeito à identidade racial, como já dito, a maioria das jovens expressam orgulho de seu pertencimento racial, muito embora não concordem unanimemente com o sistema. Embora orgulhosas, carregam as chagas que fazem parte desse posicionamento

político, uma verdadeira guerra ideológica. Afinal de contas, seus corpos ainda não são reconhecidos como corpos pertencentes ao corpo universitário (fala *Gabriela e Ana*).

No que diz respeito ao corpo físico, algumas falas revelam a angústia de seus corpos sexualizados à revelia, contra a sua própria vontade. Tais sentimentos impedem a construção de uma imagem positiva do corpo negro e como mulheres (fala *Marlene e Lara*). Outro ponto que merece destaque é o fato de não poderem exercer o papel integral de estudantes (fala *Marlene e Ana*). Embora transeuntes dos vários espaços da academia, integrantes de grupos de pesquisas, responsáveis por estudos diversos, a possibilidade de reconhecimento acadêmico esbarra no fato de serem mulheres e negras. Parece existir uma incompatibilidade na junção dessas duas identidades: a excelência do exercício da vida estudantil versus cor e gênero. Os negros, no nosso caso, as negras quando são boas alunas, não são vistas pelos seus pares acadêmicos como negras ou mesmo não pertencentes à própria corporação (fala *Marlene*). Observamos, como já expressei, que a universidade desempenha o papel de reprodutora das visões racistas, sexistas e de classe social. Nessa engenharia ressaltamos a organização de mecanismos diversos de negação dos espaços as pessoas negras, bem como da própria presença negra através da refutação da sua estética (fala *Fátima e Lara*), bem como uma construção da própria percepção sobre tais problemas (fala *Julia*). Notamos desta forma uma universidade concebida, pensada, orientada a partir dos valores contrários ao das jovens elencadas. São valores racistas, machistas e de classe social da cultura hegemônica ainda fortemente presentes. Faz-se necessário compreender os processos históricos como a escravidão, a segregação, a discriminação e o preconceito de todas as ordens são combinados e coordenados nos discursos e práticas cotidianas na academia.

Para finalizar, entendemos as cotas raciais como possibilidade de discussão do racismo no Brasil. A função das cotas para estudantes negros nas universidades públicas vai além do debate sobre as possibilidades de inclusão das consideradas minorias na educação superior brasileira. A implementação do sistema de cotas significa a idealização de novas epistemologias do ser negro. Também significa a possibilidade de levar o corpo negro a uma nova geografia que não lhe pertence: a universidade como espaço de poder. A sociedade deve falar e tratar do racismo de forma secular: como corpo e mente dos negros foram expostos a violabilidade a permissividade durante toda a construção do país. As cotas invocam tais debates. A política de cotas traz à tona a possibilidade de construção de uma nova democracia, tendo o negro como participante ativo dessa construção. É a possibilidade de repensarmos a sociedade brasileira a partir da pluralidade, da diversidade.

Como já ressaltado, sabemos, no entanto, que o debate sobre a inclusão racial no

Brasil deu-se através do debate sobre a inclusão econômica e não através do racismo como prática estruturante. Constituiu-se como tarefa da universidade bem como de toda a sociedade alinhar-se também a este debate. Afinal de contas, uma sociedade que abre mão de parte considerável de sua população, enquanto seres pensantes, está mesmo fadada ao retrocesso.

Entendemos como participação como sendo o acesso irrestrito aos benefícios socialmente produzidos. Na sociedade brasileira, o acesso irrestrito a tais benefícios foram pensados a partir da ideia de “homem de bem”. O homem de bem na sociedade capitalista nada mais significa que o homem de bens. Ao escravo foi negada própria percepção como homem e, por conseguinte, a própria construção de bens. O escravo era o próprio bem, uma ferramenta falante, daí a recusa a sua participação, participação esta fundada na ideia de humanidade, uma ideia antes de tudo, construída social e historicamente.

Sabemos todos, no entanto, que escravo não é essência de nenhum povo. A população negra não é descendente de escravos e sim de pessoas que foram escravizadas. A construção do olhar racista sobre o negro serviu de instrumental para a própria formação das classes sociais no Brasil. A construção das classes sociais não somente traz à tona quem é ou não negro, mas serve como mote para a própria construção do nosso sistema tão desigual. A sociedade brasileira foi fundada a partir da dicotomia participante e não participante, ou seja, sujeito de direitos – sujeito sem direitos, daí a ainda pouca visibilidade da população negra. A construção das cotas raciais como política de ação afirmativa constitui-se desse modo como a fundamentação do direito humano a ter direito. Ou seja, trata-se do direito de ser humano mesmo quando sendo diferente: diferente na cor, diferente no patrimônio, diferente na opinião.

Desta forma, observamos a necessidade de políticas dotadas de mecanismos que abracem de forma específica as pessoas vistas como iguais, mas na prática tratadas como se diferentes fossem. Faz-se necessária a criação de mecanismos que remetam a igualdade todos aqueles situados desigualmente na esfera social. Ou seja, as pessoas não tocadas pelas políticas universais. As políticas universais não vislumbram o atendimento das especificidades próprias dos mecanismos de exclusão social de raça e gênero e, desse modo, não trata de forma igual os desiguais.

Apêndice 1

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GERAJU – Grupo de Pesquisa em Gênero, Raça-Etnia e Juventude**

Caro(a) estudante:

Estamos realizando uma pesquisa sobre as “percepções estudantis sobre o sistema de cotas da UnB”. *Você está interessado(a) em participar de um grupo de discussão? Conhece alguém que gostaria de fazer parte de uma pesquisa como esta?*

Nome: _____

Você é cotista? Sim () Não ()

Curso: _____

Ano e semestre de ingresso: _____

Telefones: _____

E-mail: _____

Nosso contato: xxxxxxxxxxxxxxxx@unb.br

Telefone: xx.xxxxxxxx

Muito obrigada!!!

Apêndice 2 – Questionário

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GERAJU – Grupo de Pesquisa em Gênero, Raça-Etnia e Juventude

CARO (A) JOVEM,
ESTAMOS DESENVOLVENDO UMA PESQUISA SOBRE AS PERCEPÇÕES
ESTUDANTIS SOBRE O SISTEMA DE COTAS DA UnB
TODAS AS INFORMAÇÕES SERÃO TRATADAS COM RIGOR E SIGILO. NOMES NÃO
SERÃO DIVULGADOS.

Nome:

Nome fictício (como gostaria de ser chamado):

Curso: Ano e semestre de ingresso:

Idade: Sexo: feminino () masculino ()

Estado civil: solteiro(a) () casado () separado () outros

Tem filhos? sim () não () número de filhos:

Tem irmãos (ãs)? sim () não () número de irmãos (ãs):

Religião:

Cidade em que nasceu: Estado:

Nome do local em que vive atualmente:

Há quanto tempo vive nessa região?

Cidade de nascimento da mãe: Estado:

Cidade de nascimento do pai: Estado:

Moradia

Como mora? Com os pais () com o companheiro-a () com parentes ()

Outros:

Escola - Descreva o **nome, local e tipo** de escola na qual frequentou cada período:

1^a até a 4^a série:

Local:

Escola pública () escola particular ()

Período: 5^a até a 8^a série:

Local:

Escola pública () escola particular ()

Ensino Médio:

Local: Escola pública () escola particular ()

Fez cursinho pré-vestibular? sim () não ()

Nome:

Outras informações sobre a escola:

Situação atual: Somente estuda () Estuda e trabalha ()

Caso esteja trabalhando, qual a profissão/atividade que está exercendo?

Caso esteja trabalhando, tem dedicação de quantas horas semanais?

Qual é o valor da sua renda mensal e/ou mesada?

Em que você gasta a sua renda mensal e/ou mesada?

Escolaridade da mãe:

Primeiro Grau - Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Segundo Grau - Ensino Médio: completo () incompleto ()

Ensino superior: completo () incompleto ()

Profissão da mãe: Renda mensal:

Escolaridade do pai:

Primeiro Grau - Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Segundo Grau - Ensino Médio: completo () incompleto ()

Ensino superior: completo () incompleto ()

Profissão do pai: Renda mensal:

Escolaridade do companheiro (*somente se vivem juntos*)

Primeiro Grau - Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Segundo Grau - Ensino Médio: completo () incompleto ()

Ensino superior: completo () incompleto ()

Profissão do companheiro: Renda mensal:

Dados complementares:

Lazer preferido:

Você faz parte de algum grupo ou associação? sim () não ()

Se sim, quais são as principais atividades realizadas pelo grupo do qual participa?

Há quanto tempo você está nesse grupo?

Quantas vezes na semana costumam se encontrar? Onde costumam se encontrar?

Você estaria disposta a conceder novas informações no futuro? sim() não()

Telefones para contato:

E-mail:

Muito obrigada!

Apêndice 3

Roteiro do grupo de discussão

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GERAJU – Grupo de Pesquisa em Gênero, Raça-Etnia e Juventude**

Vera Lucia Fukita Schneidt

CARO(A) JOVEM,

ESTAMOS DESENVOLVENDO UMA PESQUISA SOBRE AS PERCEPÇÕES ESTUDANTIS SOBRE O SISTEMA DE COTAS DA UnB. TODAS AS INFORMAÇÕES SERÃO TRATADAS COM RIGOR E SIGILO. NOMES NÃO SERÃO DIVULGADOS.

Roteiro - Grupos de discussão

Observações iniciais:

1. Antes de iniciar a gravação é importante fazer uma apresentação da pesquisa e das entrevistadoras (essa parte não precisa ser gravada). Falar também que a ideia é que o grupo de discussão seja um debate, que nós não iremos fazer muitas perguntas e que elas podem falar a vontade.

2. Antes de iniciar o grupo de discussão deixar gravado (para facilitar a transcrição) o dia, hora, local, nome das entrevistadoras e das entrevistadas (pedir para elas falarem o nome e semestre que estão estudando).

3. Após esse procedimento falar que será dado início ao grupo de discussão e que a primeira questão é sempre a mesma para todos os grupos.

BLOCO I: INGRESSO NA UNB

Pergunta inicial (igual para todos os grupos): Vocês poderiam falar um pouco sobre a escolha do curso e por que resolveram prestar vestibular na UnB?

Outras questões (somente se elas não tocaram nesses pontos):

- Como foi o primeiro dia de vocês na UnB? Como vocês se sentiram quando começaram a estudar aqui?

- Vocês estão gostando do curso? Poderiam falar um pouco sobre o curso e o que marcou mais até o momento?

- Vocês já sofreram algum tipo de preconceito na UnB

- Como foi que vocês ficaram sabendo sobre o vestibular de cotas da UnB? O que vocês acham dessa proposta?

O que se espera: Que as entrevistadas falem sobre:

- Motivos que levaram a opção pelo curso e a universidade em questão
- Experiências vividas na UnB enquanto estudantes
- Experiências vividas na UnB enquanto estudantes negras
- Experiências marcantes durante o curso
- Percepção e avaliação do sistema de cotas

BLOCO II: TRAJETÓRIA ESCOLAR

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre as experiências que vocês viveram na escola? Como vocês descreveriam a(s) escola(s) em que estudaram?

Outras questões (*somente se elas não tocaram nesses pontos*):

- Em que tipo de escola vocês estudaram? [pública, particular, confessional]
- Vocês poderiam falar um pouco sobre a relação entre professores e alunos na escola em que estudaram?
 - Como era a relação entre os alunos? Poderiam falar um pouco sobre as experiências que vocês viveram?
 - Como era a relação entre a escola e a comunidade? A escola tinha algum tipo de trabalho com a comunidade?
 - Vocês sofreram algum tipo de preconceito na escola? Poderiam falar de alguma experiência que vocês viveram?
 - Vocês acham que existe uma relação diferenciada entre meninos e meninas na escola? Existe um tratamento diferente por parte dos professores?
 - Como os professores lidavam com situações de preconceito na escola? Havia algum trabalho por parte da escola?

BLOCO III: TRAJETÓRIA FAMILIAR

Pergunta inicial: A família de vocês é daqui ou veio de fora? Vocês poderiam falar um pouco sobre a história da família de vocês?

Outras questões (*somente se elas não tocaram nesses pontos*):

- Vocês poderiam falar um pouco sobre a história dos vossos pais?
- Vocês acham que os pais de vocês tiveram um papel importante na escolha do curso e no ingresso na UnB?
 - Como é a relação de vocês com os pais?
 - Como é a relação de vocês com os irmãos ou irmãs?
 - Vocês acham que a educação que vocês receberam foi diferente do que a educação dos irmãos de vocês?
 - Tem alguma pessoa na família ou algum parente próximo com quem vocês se identificam mais?
 - Vocês são casadas ou tem namorados? Como é a relação de vocês com os maridos ou namorados?

BLOCO IV: RACISMO, PRECONCEITO E AÇÕES AFIRMATIVAS

Pergunta inicial: Ultimamente tem se discutido muito sobre preconceito e racismo em diversas instâncias (mídia, universidade, etc.). Como vocês veem essa questão?

Outras questões (*somente se elas não tocaram nesses pontos*):

- O que vocês pensam sobre as políticas de ações afirmativas e sobre as políticas de cotas? Vocês acham que elas também deveriam ser ampliadas para outros setores além das universidades?
- Na opinião de vocês quem é quem sofre mais preconceito? Vocês acham que as mulheres sofrem mais preconceitos do que os homens?

BLOCO V: TRABALHO, PARTICIPAÇÃO EM OUTROS GRUPOS

Começar esse bloco comentando o seguinte: *Bom, nós já conversamos sobre muitos aspectos da história de vocês vai mudar um pouco de tema...*

Pergunta inicial: Além de estudar vocês também estão trabalhando ou desenvolvendo alguma atividade que tome bastante tempo na semana?

Outras questões (*somente se elas não tocaram nesses pontos*):

- Vocês participam de algum outro grupo ou desenvolvem algum trabalho na área social ou política?
- Vocês têm alguma religião e costumam frequentar igreja ou assembléa?

BLOCO VI: LAZER, ETC.

Pergunta inicial: O que vocês costumam fazer no tempo livre?

BLOCO VII: PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Pergunta inicial: O que vocês pensam em fazer depois de concluírem o curso na UnB?

BLOCO VIII: OUTROS

Não temos mais perguntas. Vocês gostariam de falar ainda sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?

Apêndice 4

Entrevista narrativa – fase 1

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GERAJU – Grupo de Pesquisa em Gênero, Raça-Etnia e Juventude**

A ENTREVISTA NARRATIVA

Seguindo os princípios citados por Fritz Schütze (1983) e Ralf Bohnsack (1999) podemos destacar **quatro** momentos que devem ser respeitados durante a realização das entrevistas:

1º momento: *início da narração (autobiografia)*

Obs.: 1. O pesquisador deve formular uma pergunta inicial que leve o entrevistado a falar de forma espontânea. O pesquisador **não deve** interromper o entrevistado nessa fase.

2. Somente de o mesmo sinalizar que terminou a narração (Erzählkoda) é que o pesquisador irá formular uma nova pergunta, passando para o segundo momento da entrevista.

2º momento: *perguntas relacionadas aos temas mencionados até o momento*

Obs.: É importante que as perguntas sejam formuladas de forma que o/a entrevistado desenvolva narrativas!

3º momento: *perguntas sobre temas que ainda não foram mencionados e que são importantes para a pesquisa que está sendo desenvolvida*

Obs.: 1. Para tanto o/a pesquisado/a deve elaborar uma lista com os temas que pretende explorar durante a pesquisa (*no nosso caso são as questões que estão no roteiro do grupo de discussão*).

2. A lista serve como orientação, mas ela não é propriamente um roteiro a ser aplicado (não estamos trabalhando aqui com métodos "estandardizados" ou padronizados).

4º momento: *perguntas diretas ou provocativas*

No final da entrevista também poderão ser realizadas perguntas sobre assuntos ou argumentos do entrevistado que para o pesquisador parecem ser ambivalentes ou contraditórios.

Obs.: 1. Realizar essas perguntas somente se estiver seguro!

2. Não entrar em discussões com o objetivo de convencer o/a entrevistado de que ele está errado em sua forma de pensar ou agir!

PERGUNTA INICIAL PARA A NOSSA PESQUISA

Eu gostaria de conhecer a sua história de vida. Você poderia me contar a sua história? Você não precisa ter pressa e pode falar sobre tudo que for importante para você...

Apêndice 5
Entrevista narrativa – fase 2
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GERAJU – Grupo de Pesquisa em Gênero, Raça-Etnia e Juventude

Pergunta inicial:

1. Você poderia falar um pouco sobre o sistema de cotas da UnB? Como você avalia essa experiência?
2. Você participou de algum grupo e/ou disciplina no qual se discutiu a questão racial bem como as cotas na UnB?
3. Você poderia falar um pouco sobre as suas experiências como estudante da UnB?
4. Como é ser mulher/homem e negra/o na UnB?
5. Você poderia falar um pouco sobre o que pretende fazer quando concluir o curso? Já pensou sobre isso?

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação e Educação
GERAJU – Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão de Educação: Gênero,
Raça/etnia e Juventude
[equipe: Dra. Wivian Weller (Coord. GERAJU/FE/UnB), Ana Paula B. Meira (Pós-
grad. FE/UnB), Letícia Cerqueira de Oliveira (ProlC/UnB)]
Histórico do Grupo de Pesquisa

O GERAJU – Grupo de Pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/etnia e Juventude – vem desenvolvendo estudos e pesquisas sobre mulheres e educação; jovens negros/as e identidades culturais; políticas educacionais e formação de professores/as para a educação na Universidade de Brasília desde 2005. Entre os trabalhos realizados, destacamos as pesquisas “Mulheres e Educação na América Latina” (WELLER, 1996); Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares (BOTELHO, 2000); “Educação, diferenças e desigualdade: a contribuição da escola nesse enfrentamento” (SILVEIRA, 2002, 2004); “*Discriminación y pluralismo cultural em la escuela*” – São Paulo, Brasil (CAVALLEIRO, 2005; 2006); “Experiências de discriminação e segregação de jovens negros em São Paulo e jovens de origem turca em Berlim” (WELLER, 2008), assim como a pesquisa “Trajetória familiar e escolar de jovens negras que ingressaram pelo sistema de cotas na Universidade de Brasília”, da qual participam alunos/as de iniciação científica, mestrado e doutorado (Edital MCT/SPM/CNPq 045/2005 – cf. Weller, 2007, 2008).

O GERAJU participa da formação de professores/as e pesquisadores/as, tendo sido responsável pela elaboração e implementação de uma linha de pesquisa sobre Educação e Políticas Públicas com recorte de gênero, raça/etnia e juventude na área de concentração de Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, que contempla os seguintes eixos: a) Educação, gênero e políticas públicas; b) Educação, relações étnico-raciais e ações afirmativas e c) Educação, juventude e políticas públicas. No âmbito da linha de pesquisa foram defendidas quatro dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e nove dissertações de mestrado encontram-se em andamento. No ano de 2007, o GERAJU também foi responsável pela implementação das disciplinas “Gênero e Educação” e “Educação das Relações Étnico-Raciais” no curso de Pedagogia da UnB, voltada principalmente para estudantes de licenciaturas.

Termo de compromisso ético da pesquisa

O presente documento compreende o termo de consentimento para a participação voluntária na pesquisa “vivência acadêmica e projetos de futuro de jovens-mulheres que ingressaram pelo sistema de cotas na Universidade de Brasília” e também para a pesquisa de mestrado “Opinião dos/as estudantes cotistas sobre o sistema de cotas da UnB”, ambos os trabalhos vinculados à Faculdade de Educação da UnB. Os/as participantes desta pesquisa serão convidados/as a participar de uma entrevista individual, baseada em um roteiro temático e também a responder um questionário contendo questões acerca de assuntos relacionados à identidade, cultura, bem como questões pessoais.

O/a entrevistado/a será esclarecido/a sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação em qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O/a/s pesquisadores/as irão tratar de sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado/a em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo.

As entrevistas serão realizadas em locais fechados sem a presença de outras pessoas. Será assegurada aos jovens a liberdade de não participar da pesquisa. Serão informados/as também, que lhes será garantido sigilo das informações e os formulários conterão o nome fictício escolhido pelo/a próprio/a jovem.

Todos/as os/as jovens que aceitarem participar da pesquisa poderão, a seu critério, assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. A opção reside na ideia de que o anonimato é um direito livre e intransferível.

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo.

Fui convidado/a participar da pesquisa “Vivências acadêmicas e projetos de jovens-mulheres que ingressaram pelo sistema de cotas na Universidade de Brasília”, bem como da pesquisa de mestrado “Opinião dos/as estudantes cotistas sobre o sistema de cotas da UnB”, ambos trabalhos vinculados à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Obtive explicação de que a minha participação consistirá em responder a uma entrevista que será gravada sobre assuntos relacionados à minha vida pessoal.

Fui informado/a que a entrevista será gravada e identificada apenas por um nome fictício e que o meu verdadeiro nome nunca será apresentado quando forem apresentados os dados da pesquisa de forma livre e esclarecida com minha anuência ou de meus pais ou responsável (para menores de 18 anos).

Também fui informado/a que posso assinar ou não o presente termo de consentimento com a garantia de que meu nome será preservado.

Brasília, DF, ____/____/____

Assinatura do/a entrevistando/a, pais ou responsável legal (para menores de 18 anos)

Assinatura do/a entrevistador/a

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, José Eustáquio Diniz. **A mulher na política e a política de cotas**. TSE, 2004. Disponível em: <www.tse.gov.br>. Acesso em: 13 de abril de 2010.

ALBUQUERQUE, W. R.; FILHO, W. F.: **Uma História do Negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de: **O Trato dos Viventes**. São Paulo: Cia. das Letras: 2000.

ABRAMO, Helena Wendel, MARTONI, Pedro Paulo: **Retratos da Juventude Brasileira – Análise de uma pesquisa nacional**, São Paulo, Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo: 2005.

BAUER, Martin & JOVCHELOVITCH, Sandra: **Entrevista narrativa**. In: Bauer, Martin & Gaskell, George: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami e TEIXEIRA, Moema De Poli. **O vermelho e o negro: viés de cor e gênero nas carreiras universitárias**. Textos para discussão. Escola Nacional de Ciências Estatísticas. São Paulo: 2005. Disponível em: <http://www.lep.ibge.gov.br/ence/publicacoes/textos_para_discussao/textos/texto_19.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2010.

BERTULIO, Dora Lucia de Lima. **Considerações sobre a Discriminação de Raça e Gênero na sociedade Brasileira, 2001**. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/ARTIGOS/membros/dora/dora02.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto de 2010.

BRASIL: **Declaração de Durban e Plano de Ação** – Ministério da Cultura – Fundação Palmares, São Paulo: Imprensa Oficial. 2005.

BRASIL. Decreto nº. 4228, de 13 de maio de 2002, institui no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências, Diário oficial da União, seção, de 14 de maio de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm>. Acesso em: 12 de maio de 2010.

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Câmara dos Deputados, Brasília, 1988. Coordenação de publicações.

BRASIL, Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas: 120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil. 2ª edição revista e atualizada. Brasília: 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica a naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão**. Cadernos CEDES, volume 62, Campinas, 2004.

CAIRUS, José Antônio Teófilo: **Jihad, cativo e redenção: escravidão, resistência e irmandade – Sudão Central – Bahia – 1835**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-

Graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro como pré-requisito para a obtenção do grau de Mestre em História (Área de Concentração: História Moderna e Contemporânea; História Econômica e Social), 1999. Disponível em: <<http://www.casadasafricas.org.br/img/upload/712324.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2010.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci: **O racismo na história do Brasil**. São Paulo, Editora Ática: 1999.

CARNEIRO, Sueli: **Raça, gênero e ações afirmativas**. In: BERNARDINO, Joaze e GALDINO, Daniela (orgs.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

CARVALHO, José Jorge e SEGATO, Rita Laura: **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Série antropológica, Departamento de Antropologia da UnB, Brasília: 2002.

-----: **Inclusão étnica e racial no ensino superior: um desafio para as universidades brasileiras**, 2005 Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie358empdf.pdf>>. Acesso em 12 de maio de 2010.

CASTRO, Mary Garcia (coordenação) e ABRAMOVAY, Mirian: **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP. Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos, **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639-03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, pgs.65-104.

CESAIRE, Aimé. In BERNARD, Zila. **Negritude e literatura na America Latina**. Porto Alegre, 1987.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos e REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. **Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, volume 15, nº 2, pgs. 93-106, Universidade de Sorocaba – SP, 2010.

CUSTÓDIO, André Viana. LIMA, Fernanda da Silva. **A implementação das ações afirmativas para a concretização dos direitos de crianças e adolescentes negros no Brasil**. Monografia. Graduação em Direito pela Universidade do Sul Catarinense, Criciúma, 2007.

DOMINGUES, Petrônio: **Ações Afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. Maio/Jun/Ago, 2005, nº 29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2010.

FERREIRA, Érika do Carmo Lima: **A construção da Identidade e da Diferença: sobre**

Política de Cotas e o Poder de Representação. 211 f. Tese (Doutorado) – curso: Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FRASER, Nancy: **Da redistribuição ao reconhecimento.** In: SOUZA, Jessé. Democracia hoje: **Novos desafios para a teoria democrática contemporânea.** Brasília, Editora UnB: 2001.

GOMES, Joaquim Barbosa: **Ação afirmativa e princípio constitucional na igualdade: O Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA.** Rio de Janeiro, Renovar: 2001.

GOMES, Nilma Lino: **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte, Minas Gerais: 2ª edição, Mazza Edições: 1995.

GROPPO, Luis Antônio. Juventude: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro, Difel, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo: **Preconceito e Discriminação.** Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2ª edição, 2004.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades no Brasil.** Graal, Rio de Janeiro: 1979.

HENRIQUES, Ricardo: **Desigualdade Racial no Brasil – Evolução das Condições de Vida da Década de 90.** Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada – IPEA, Rio de Janeiro. (Texto para Discussão N° 807), 2001.

HERINGER, Rosana: **Políticas de Promoção a Igualdade Racial no Brasil: Um balanço do período 2001-2004,** Cândido Mendes: Rio de Janeiro, 2005.

HERINGER, Rosana e FERREIRA, Renato: **Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008,** 2010. Disponível em: <http://www.boell-latinoamerica.org/downloads/caminhos_convergentes.pdf>. Acesso em: 17 junho de 2010.

HOLANDA, Maria Auxiliadora G. P. **Trajetórias de vida de jovens negras da Universidade de Brasília no contexto das ações afirmativas.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA – IPEA - **Políticas sociais - acompanhamento e análise 8:** Brasília, 2004.

JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Brasília: IPEA, 2002.

JACCOUD, Luciana de Barros (org): **A Construção de uma Política de Promoção de Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos.** Brasília: 2009.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador.** São Paulo, Paz e Terra, 1967

MOEHLECKE, Sabrina: **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, nº 117, p. 197-217, novembro de 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2010.

MOURA, Clovis. **Brasil: Raízes do Protesto Negro**. São Paulo: Global Editora, 1983.
 NASCIMENTO, Elisa Larkin e NASCIMENTO, Giselda Melo do. **Reflexões sobre o “descobrimento” das Américas**. Artigo da revista: Sankofa: Matrizes Africanas da cultura brasileira. Org. Elisa Larkin Nascimento. Volume 1 – A matriz Africana do mundo. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ: 1996, p. 95 – 101.

NASCIMENTO, Abdias do e NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil, 1938 – 1997**. In: Tirando a máscara. Ensaio sobre o racismo no Brasil. Organizadores: Antonio Sérgio Alfredo Guimarães e Lynn Huntley. São Paulo. Paz e Terra: 2000.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **A desigualdade racial e a mobilidade social no Brasil: Um balanço de teorias**. Artigo da revista: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos pós-abolição. Org. Mario Theodoro. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: 2008.

----- . **A mobilidade social dos negros brasileiros**. Texto para discussão nº 1033. Brasília. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA/PR: 2004

----- . **O Sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Texto para discussão nº 996. 2003. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/bibliografia/artigos_periodicos/RafaelGuerreiroOsorio.pdf> . Acesso em: 17 de agosto de 2010.

PAIXÃO, Marcelo: **O abc das desigualdades raciais**. Artigo da Revista Teoria e Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos – São Paulo, nºs 42 e 43, janeiro/julho de 2003.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajatória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro. ALERJ: 2005.

PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, nº 124, p. 43 – 55, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2010.

PIRES, Antônio Liberac Simões. **As associações dos homens de cor e a imprensa negra paulista – Movimentos negros, cultura e política no Brasil Republicano (1915 a 1945)**. Fundação Universidade Federal do Tocantins, Belo Horizonte, 2006.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório de Desenvolvimento Humano – Racismo, Pobreza e Violência**. Programa das Nações Unidas, Brasília: PNUD, 2005.

RODRIGUES, José Honório. **A Assembleia Constituinte de 1823**. Petrópolis: Vozes, 1974.

SANTOS, Hélio. **Discriminação racial no Brasil**. in: SABÓIA, Gilberto Vergne. Guimarães. Samuel Pinheiro. **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência**

Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SANTOS, Joel Rufino dos: **História do Brasil.** São Paulo, Marco Editorial: 1979.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas.** Tese de doutorado. Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2007.

----- (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD: 2005.

----- **Ação Afirmativa ou a utopia possível.** Relatório Final de Pesquisa – Brasília: Fundação Ford – Ação Educativa, 2002.

SCHMIDT, Mario. **Nova história crítica.** São Paulo, Editora Nova Geral Ltda. 2007.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, v. 16, n. 2: 1990.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. **Sobre a implementação de cotas e outras ações afirmativas para os afro-brasileiros.** Artigo publicado em dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/cinco/1_fernando_2.htm>. Acesso em 15 de junho de 2010.

SILVEIRA, Renato da. **Os selvagens e a massa: o papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental.** Revista Afro-Asia, nº 23, p. 87 – 144, Bahia: UFBA, 1999. Disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n23_p89.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2010.

SIQUEIRA, Carlos Henrique Romão de. **O Processo de Implementação das Ações Afirmativas na Universidade de Brasília (1999-2004).** Revista “O público e o privado” Revista do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade do Estadual do Ceará, Nº 3 - Janeiro/Junho – 2004. Disponível em: <http://www.politicasuece.com/v6/admin/publicacao/mapps_Carlos_henrique_97.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2010.

SISS, Ahya. **Afro-brasileiros, cotas e ações afirmativas: razões históricas.** Niterói, Rio de Janeiro. Quartet: 2003.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias. Porto Alegre, ano 8, nº 16. Jun/dez, 2006. pgs. 20 – 45.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas publicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** Disponível em <www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2010.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira – Uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro. Relume Dumará: 2003.

UNIFEM-IPEA. **Retratos das Desigualdades. 2ª edição.** Programa Igualdade de Gênero e Raça. Brasília, 2006

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: **Apresentação sobre Ações Afirmativas Câmara dos Deputados.** Brasília, Comissão de Educação e Cultura. 2004.

VALENTE, Ana Lucia. E. F., **Ser negro no Brasil hoje.** Coleção polêmica. Editora Moderna. São Paulo, 2002.

WELLER, Wivian et all. **Karl Mannheim e o Método Documentário de Interpretação: Uma forma de análise das visões de mundo.** Sociedade e Estado. Brasília, v. XVIII, nº 2, 2002, pags. 375-396.

WELLER, Wivian. **A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível.** *Revista Estudos Feministas*, vol. 13, nº 1, Florianópolis, 2005, p.107-126. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/381/38113108.pdf>>. Acesso em: 8 de janeiro de 2010.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio-ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf-ep-v32n2-a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 5 de fevereiro de 2010.

WELLER, Wivian. **Diferenças e desigualdades na UnB: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas.** Revista de Estudos Feministas, vol.16 n.3. Florianópolis. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000300013&script=sci_arttext&tlng=em%5D>. Acesso em: 5 de fevereiro de 2010.

WELLER, Wivian e SILVEIRA, Marly. **Ações Afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da Universidade de Brasília.** Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro/ dezembro/ 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/13.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto de 2010.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2011, os jovens do Brasil.** Disponível em: <www.portal.mj.gov.br/services/.../FileDownload.EZTSvc.asp?>. Acesso em: 02 de abril de 2011.

Síntese dos Indicadores Sociais - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/sintese_indic/indic_sociais2009.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2010.