



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

**MARIA AUXILIADORA DE PAULA GONÇALVES HOLANDA**

**TRAJETÓRIAS DE VIDA DE JOVENS NEGRAS DA UNB NO**  
**CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS**

**BRASÍLIA**  
**2008**

**MARIA AUXILIADORA DE PAULA GONÇALVES HOLANDA**

**TRAJETÓRIAS DE VIDA DE JOVENS NEGRAS DA UNB NO  
CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS**

Dissertação submetida à coordenação do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wivian Weller

**BRASÍLIA  
2008**

# MARIA AUXILIADORA DE PAULA GONÇALVES HOLANDA

## TRAJETÓRIAS DE VIDA DE JOVENS NEGRAS DA UNB NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Dissertação submetida à coordenação do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Data da aprovação: 31 / 03 / 2008.

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wivian Weller  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Jacques Velloso  
(Membro interno)

---

Prof. Dr. Henrique Cunha Jr.  
(Membro externo)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marly Silveira  
(Suplente)

*Aos meus pais Waldemar Gonçalves e Maria Paula e a minha irmã Verônica Maria (in memoriam), que com alegria e determinação souberam construir suas trajetórias.*

## AGRADECIMENTOS

*Não posso deixar de agradecer às pessoas que tiveram participação direta ou indireta na elaboração desse trabalho:*

Em primeiro lugar à minha família, Mauricio, meu companheiro e amigo, ao Miguel e a Flora, meus filhos queridos, pela compreensão que tiveram com as minhas ausências, e por todo apoio e carinho.

À Teresa de Paula que cuidou da minha casa, dos meus filhos, pacientemente, e sabiamente ainda me aconselhava a ficar calma que “tudo fica bem.”

À professora Wivian Weller, pela orientação competente e amiga, e pelo exemplo de profissionalismo e respeito.

Ao professor Jacques Velloso pela atenção, e por tudo que aprendi com ele ao longo desses anos.

Aos amigos do mestrado e do GERAJU, especialmente, Ana Paula, Dani, Dirce Érika, Iraci, e Priscilla que compartilharam comigo todos os momentos.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação da UnB pelo atendimento prestado.

Aos colegas do Centro de Convivência Negra (CCN) pelas informações necessárias e oportunas.

Às estudantes entrevistadas, pela disponibilidade e respeito com que concederam as entrevistas.

À Nicolle e Nora, pela disponibilidade para nos auxiliarem durante todo o trabalho de campo e análises dos dados.

À professora Marly Silveira, por compor a banca e pelas trocas sensíveis – tão raras na academia.

Ao professor Henrique Cunha pelo que tenho aprendido com ele e pela participação na banca.

À minha irmã querida Sara Gonçalves que me cedeu o *data-show* para projetar o roteiro de apresentação.

À querida Sueli Fernandes pela escuta sensível e sugestões importantes.

A todos os meus queridos irmãos, Nicodemus, Lázaro; aos sobrinhos, Pedro, Paulo, João, Carolina; às tias, Beatriz e Olívia; aos cunhados, Neusa, Ana Lúcia, Lu, Lúcia e Aldo, e pelo grande apoio, carinho e compreensão agradeço especialmente à Madá, Ruth, Cláudio e Mariana, Paula, Carlos e Lucas, pela casa na praia, as escutas sensíveis, as sugestões, o *laptop*, e tantas outras coisas.

Ao Sérgio e a Martha pelo apoio em tudo nas minhas ausências.

Ao Domingos Sávio, Cláudia e Eduardo pela atenção e apoio, cedendo o escritório, e ainda fazendo a leitura de alguns capítulos.

A todos que fizeram as revisões nesse trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho analisa as trajetórias de vida de jovens mulheres que ingressaram pelo sistema de cotas nos cursos de Pedagogia e de Direito da Universidade de Brasília (UnB), de suas experiências na família, na escola e na UnB com preconceito, discriminação, estereótipos, e de suas formas de enfrentamento. Busca compreender ainda como se deu a construção das identidades de gênero, raça e juventude nos espaços familiar e escolar. Para tanto, foram realizadas entrevistas narrativas-biográficas com o objetivo de melhor compreender o atual momento em que a UnB implementa a política de cotas, na perspectiva do reconhecimento dos direitos da população jovem negra, e feminina. Utilizamos o método documentário de interpretação de dados de Karl Mannheim (1926), adaptado por Ralf Bonsak (1999) para análise dos dados, assim como a proposta metodológica de análise de entrevistas narrativas de Fritz Schütze (1981). A presente pesquisa oferece subsídios para a discussão sobre a implantação das políticas de cotas no Brasil a partir do conhecimento das trajetórias familiares e escolares das estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas na UnB.

**Palavras-chaves:** Gênero; Raça; Juventude; Identidade; Ações Afirmativas; Cotas.

## **ABSTRACT**

This work analyzes life trajectories of young women that qualified for the quota system, and were given admittance to courses of Pedagogy and Law offered by the Federal University of Brasilia (UnB), investigating, too, their family life and the bias, discrimination and stereotypical identification that they found at school and at UnB and whose effects they had to overcome. It also aims at understanding how identities of the feminine gender, race and youth were built at home and in school. Biographical case histories and interviews were assembled in order to help with the understanding of current developments at UnB while it implements the quota policy in view of accepting the rights of the young black female population. Karl Mannheim's (1926) documentary method of data interpretation (1926) was used in this work as adapted by Ralf Bonsak (1966), as well as Fritz Schütze's (1981) methodological proposition for the analysis of interview-like narratives. This research offers subsidies for a discussion of introduction of quota policies in Brazil considering the information extracted from knowledge of life patterns at home and in school of students who have been admitted to UnB under the quota system.

**Keywords:** Gender, Race, Youth, Identity, Affirmative Actions, Quotas.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
1 CONCEITOS ANALÍTICOS DA PESQUISA .....	13
1.1 Gênero e relações sociais .....	13
1.2 Raça e relações raciais .....	18
1.3 Juventude: uma categoria social .....	25
1.4 Identidade, identidades: um conceito em crise .....	29
2 AÇÕES AFIRMATIVAS E COTAS PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NEGROS.....	35
2.1 Cotas para negros nas universidades brasileiras .....	41
2.2 Ação Afirmativa e cotas para negros no vestibular da UnB.....	44
3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	47
3.1 História de Vida e entrevista narrativa .....	50
3.2 Propostas para análises de histórias de vida .....	55
4 DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO.....	61
4.1 Aproximação com os sujeitos da pesquisa .....	61
4.2 Critérios para seleção das entrevistadas .....	69
4.3 A pesquisa com as estudantes .....	72
5 TRAJETÓRIAS DE VIDA DE JOVENS COTISTAS DA UNB.....	78
5.1 Trajetórias biográficas das estudantes de Direito .....	79
5.2 Trajetórias biográficas das estudantes cotistas de Pedagogia.....	97
5.3 Breves considerações sobre as trajetórias escolares e familiares das estudantes .	117
6 EXPERIÊNCIAS COM DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE .....	119
6.1 Experiências vividas na escola .....	121
6.1.1 Estudantes de Direito .....	121
6.1.2 Estudantes de Pedagogia.....	127
6.2 Experiências na UnB .....	135
6.2.1 Estudantes de Direito .....	135
6.2.2 Estudantes de Pedagogia.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	149
ANEXOS .....	157



## INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de grandes contrastes sociais e desigualdades resultantes de um longo período de colonização e exploração das populações indígenas e negras. Ainda hoje as conseqüências do regime escravocrata persistem mostrando estatísticas nas quais essas populações aparecem em grandes desvantagens em relação aos brancos. Essas constatações hoje já começam a ser aceitas pelos governos, e medidas de equalização dos quadros de desigualdades começam a serem tomadas.

É necessário e urgente que a garantia dos direitos fundamentais como saúde, educação e trabalho, seja efetivada com justiça, de forma que as camadas desfavorecidas da sociedade brasileira possam ter um aumento significativo de qualidade de vida. Algumas ações governamentais têm sido implementadas nesse sentido, dentre as quais podemos citar a obrigatoriedade de 50% de mulheres nas candidaturas para cargos públicos eletivos<sup>1</sup>, e políticas de trabalho direcionadas para portadores de deficiências físicas<sup>2</sup>.

Os movimentos sociais como um todo, sobretudo os feministas, negros, e de jovens, tiveram uma participação decisiva nessas ações desde o momento inicial de pressão política, passando pela sua elaboração, execução e monitoramento. A criação de secretarias governamentais para tratar especificamente dessas políticas é uma prova concreta da mobilização e força dos movimentos sociais e da sociedade civil de uma forma geral.

Embora alguns avanços sejam identificados, a base das desigualdades persiste. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2006), a população entre 7 e 14 anos do Norte-Nordeste continua apresentando as menores taxas de escolarização. As mulheres na idade entre 5 a 17 anos apontam um percentual

---

<sup>1</sup> “A lei nº 9.100/95 expressamente instituiu o percentual mínimo de 20% de mulheres candidatas às eleições municipais do ano de 1996, com o objetivo de aumentar a representação das mulheres nas instâncias de poder. Posteriormente, a lei nº 9.504/97 aumentou o percentual para 30% (ficando definido um mínimo de 25%, transitoriamente, em 1980, estendendo a medida às outras entidades componentes da Federação, e também ampliando em 50% o número de vagas em disputa).” (BELCHIOR, 2006, p. 23).

<sup>2</sup> De acordo com o art. 37, VIII da Constituição Federal, deverá ser reservado um percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência, definindo os critérios de sua admissão.

maior de freqüência à escola que os homens, respectivamente 92,4% para 91,9%, sendo que o aumento ocorreu em todas as regiões. No Norte-Nordeste a taxa de analfabetismo das mulheres foi menor que a dos homens. As mulheres possuem em 2006, em média, mais anos de estudo completos que os homens. A participação das mulheres no mercado de trabalho e na freqüência à universidade também cresce em relação aos homens, no entanto o tipo de ocupação no trabalho e os salários são inferiores aos dos homens, o que evidencia a persistência das desigualdades.

Quando nos referimos aos itens “cor” ou “raça”, os dados da PNAD (2006) atestam que, dos 15 milhões de analfabetos brasileiros mais de 10 milhões são pretos e pardos, apresentando mais que o dobro na taxa de analfabetismo em relação aos brancos, ou seja, 14% contra 6,5% para os brancos. Já com relação à freqüência à universidade, os brancos correspondem a 56%, e pretos e pardos 22%, mas esses dados são verdadeiramente alarmantes quando passamos a perceber qual a porcentagem de pretos e pardos que conseguem concluir a graduação em relação aos brancos. Da população de 25 anos ou mais que concluíram a graduação em 2006, temos um total de 8,6%. Desses 8,6% que concluíram; 78% são brancos, 16% pardos, e apenas 3,3% de negros.

Estas estatísticas nos mostram claramente a necessidade e urgência de ações afirmativas e cotas que garantam o acesso e permanência da população negra na universidade. Das políticas de ação afirmativa já implementadas, o sistema de cotas foi o que mais envolveu a opinião pública e mobilizou setores da sociedade civil. Muitas universidades estaduais e federais<sup>3</sup> já iniciaram políticas e programas de democratização do acesso e permanência de índios e negros, cada uma de acordo com as suas especificidades regionais e com embates políticos diferenciados.

A Universidade de Brasília (UnB) figura no cenário nacional como a primeira universidade federal a implementar o sistema de cotas para ingresso e permanência de negros, no ano de 2003. O processo vem sendo avaliado e passando por críticas e transformações nos procedimentos de seleção dos candidatos com vistas a uma

---

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dentre outras.

melhoria. A comunidade universitária vem sendo chamada a participar desse debate através do Coletivo de Jovens Negros – EnegreSer, do Centro de Convivência Negra, da Comissão de Combate ao Racismo na UnB, dentre outras instituições.

A realização de pesquisas sobre estudantes cotistas é necessária para que se fortaleça o debate, se encontrem caminhos mais efetivos de consolidação de políticas públicas que contemplem a população negra e contribuam para a diminuição das desvantagens em relação à população branca. Não se trata de racismo às avessas como afirmam os que são contrários a essas políticas como Maggie, Miranda e Fry (2007), ou acirramento do racismo. Apenas não concordamos que haja verdadeiramente uma harmonia entre raças no Brasil, pois consideramos que acreditar nessa suposta harmonia e divulgá-la, significa deixar que os contrastes sociais persistam.

Ouvir os próprios sujeitos beneficiários dessas políticas e programas pode contribuir para o aprimoramento dos procedimentos de acesso e permanência na universidade, pois estes podem indicar onde falham e onde têm êxito as primeiras iniciativas. Nesse sentido, pretendemos com a nossa investigação conhecer as trajetórias de vidas de jovens estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas na UnB, percebendo dentre outros aspectos, a influência da família na escolha do curso, os preconceitos e discriminações que sofreram na escola e na UnB, as estratégias de enfrentamento, seus projetos de futuro, dentre outros. A seleção dos sujeitos seguiu os seguintes critérios: de sexo (ser mulher), raça (ser negro: preto, pardo), de idade (ser jovem de até 29 anos)<sup>4</sup>, e de serem estudantes de Direito ou de Pedagogia – pelas diferenças nos contingentes de cor, classe, e gênero verificado entre esses dois cursos.

Para tanto, realizamos onze entrevistas individuais e dois grupos de discussão. Também realizamos observação, e aplicamos questionários apenas como complemento dos dados, assim como também participamos de eventos que discutiam sobre ações afirmativas e cotas. Nossa pesquisa está inserida no projeto: “Trajetórias Familiares e Escolares de Jovens Estudantes Cotistas da UnB”, desenvolvido pelo GERAJU e coordenado pela professora Wivian Weller (2005).

---

<sup>4</sup> Adotamos aqui a faixa etária utilizada pela Secretaria Nacional da Juventude na formulação de políticas públicas.

O capítulo 1 trata da compreensão sobre relações de gênero, da evolução do conceito de gênero como uma categoria de análise que vem se construindo ao longo da história nas relações sociais cotidianas. Apresentamos também a discussão sobre raça e relações raciais, a política de embranquecimento no Brasil e o papel de escritores, intelectuais e políticos na construção dessas idéias. Trazemos algumas idéias sobre o conceito de juventude e a sua consolidação como uma categoria social da modernidade, buscando perceber como se deu essa evolução. Nesta seção ainda procuramos trazer o entendimento de como foi necessário pensar essas categorias de raça, gênero e juventude, numa unidade, percebendo as múltiplas identidades, e como se acumulam os preconceitos e desigualdades quando se trata de uma identidade jovem, negra e feminina. Ao final dessa seção procuramos demonstrar a função da família e da escola na construção dessas identidades.

No capítulo 2 tratamos sobre ações afirmativas e cotas para estudantes universitários negros. Contextualizamos a questão trazendo a origem dessa política, e algumas concepções do termo. Em seguida discutimos sobre o direito dos negros à educação na perspectiva de igualdade de gênero, e trazemos alguns dados sobre como se deu o processo de implantação da política de cotas em algumas universidades brasileiras, para finalmente apresentar como se deu a implementação na UnB.

No capítulo 3 são apresentados os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, começando pelos primeiros trabalhos qualitativos desenvolvidos na Escola de Chicago, os enfoques da história de vida e o emprego da entrevista narrativa como um método de geração de dados, explicitando propostas para análises de histórias de vida. Finalizamos este capítulo com esclarecimentos sobre entrevista narrativa e o método documentário de interpretação de dados.

No capítulo 4 fazemos uma descrição etnográfica do trabalho de campo na qual demonstramos como se deu a aproximação com os sujeitos da pesquisa, quais os critérios para seleção das entrevistadas, e a descrição da pesquisa com as estudantes cotistas do curso de Pedagogia e de Direito da UnB.

O capítulo 5 se detém nas análises das trajetórias familiares e escolares das estudantes procurando perceber como vivenciam as múltiplas relações de gênero, raça

e geração, na família e na escola, de que forma as famílias influenciaram na escolha do curso, quais as perspectivas de futuro.

No capítulo 6 apresentamos análises das experiências das estudantes cotistas dos cursos de Pedagogia e Direito com discriminação e preconceito na escola e na UnB, observando as conseqüências dessas vivências no momento atual em que estas experimentam o que significa ser estudante universitária cotista numa Universidade de referência no Brasil.

Torna-se necessário esclarecer que, diante da complexidade da temática, o que trazemos aqui se trata de um breve olhar sobre as questões que envolvem raça, gênero, juventude e construção de identidade, no entanto estamos certos de termos contribuído de alguma forma com a discussão sobre a garantia dos direitos fundamentais da população que se enquadra nessa tipologia, e que se encontra em posição desfavorecida nas estatísticas.

## **1 CONCEITOS ANALÍTICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo abordaremos questões relativas aos conceitos de gênero, raça, juventude e identidade, entendendo que são conceitos construídos na dinâmica social, dentro das relações que se estabelecem no cotidiano das instituições, dos grupos e das pessoas.

É possível observar que aqueles que detêm os vários instrumentos de produção do discurso dominante podem veicular suas idéias acerca dessas categorias, manipulando-as de acordo com seus interesses. Mas como estas se constroem nos embates diários de poder, seja nos âmbitos privados ou públicos, da mesma forma que são categorias socialmente construídas, são também passíveis por assim dizer, de serem desconstruídas socialmente.

Apresentaremos alguns aspectos sobre os desafios conceituais nos estudos das relações de gênero, raça, juventude e identidade, para ao final pensarmos no papel da família e da escola na construção das identidades negras femininas, situando os sujeitos da nossa investigação: as jovens negras cotistas da UnB no contexto das ações afirmativas.

### **1.1 Gênero e relações sociais**

A psicóloga social Conceição Nogueira (2001), nos seus estudos sobre gênero traz o entendimento de que o discurso filosófico iluminista do século XVIII apresentava a categoria gênero como universal, o chamado “gênero humano” (o que podemos estender, por exemplo, também para “raça humana”). Nessa concepção todos os seres humanos constituem uma totalidade sem características específicas (Ibidem).

Para a autora, essa idéia de gênero colocou a difícil questão de se saber quem tem direito ao universal. Consideramos que este é um debate que se coloca na contemporaneidade, cujo princípio da igualdade, tão caro à revolução burguesa na

França e norteador dos Direitos Humanos Universais, é colocado hoje em questão. Podemos nos perguntar quando, onde, como, porque, em relação a quem requeremos igualdade ou diferença? Essas são perguntas que representam o dilema da compreensão do conceito de gênero, as quais valem também para pensar a noção de raça, geração, identidade, cultura, ou seja, os conceitos que hoje emergem na esteira do pensamento feminista e do pós-estruturalismo.

É sabido que a noção de igualdade humana tem passado por compreensões diferenciadas ao longo da produção do conhecimento, e que a parcela da humanidade que deteve o poder de produzir e disseminar conhecimento, o manipulou a seu favor, de conformidade com seus interesses. Sabe-se também que o domínio e manipulação do conhecimento produzido pela humanidade, se deram através de uma população branca e masculina. Como todo conhecimento acontece dentro de um espaço e de um tempo, está, portanto vulnerável às transformações sócio-históricas.

Trazemos essa reflexão para pensarmos na evolução do conceito de gênero situando-o no momento em que se discute a noção de gênero como uma categoria social construída no cotidiano das relações – entendimento com o qual concordamos. Dentro dessa compreensão de gênero, noções de igualdade e diferença, também se tornam visíveis.

Segundo Joan Scott (1995), é possível que o termo “gênero” tenha sido utilizado inicialmente pelas feministas americanas como rejeição ao determinismo biológico contido no termo “sexo” ou “diferença sexual” (Ibidem, p. 72). Nesse texto, que se tornou referência (LOURO, 1995), Scott (op. cit., p. 85) afirma que a “[...] preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica só emerge no fim do século XX.” (Ibidem, p. 85). A autora traz uma definição de gênero com duas compreensões básicas: 1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; 2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Antes de entrar na compreensão mais recente da categoria, Scott (op. cit., p. 77) afirma que, mesmo passando por várias abordagens, todas elas estão implícitas basicamente em três posições teóricas:

A primeira, uma tentativa inteiramente feminista, empenha-se em explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no interior de uma tradição

marxista e busca um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas de relação do objeto (*object-relation theories*), se inspira nessas diferentes escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero.

Heilborn e Sorj (1999) em seus estudos sobre esta categoria, afirmam que a linha francesa de investigação não incorporou essa maneira de cunhar o termo, pois fazem críticas ao exagerado sentido culturalista atribuído ao conceito. As autoras declaram que no Brasil, a expressão francesa “relações sociais de sexo” foi utilizada por um tempo considerável pela sociologia do trabalho, mas com a crise de paradigmas nas ciências sociais e a crescente antropologização o termo gênero ganhou hegemonia (SORJ; HEILBORN, 1999).

Para Maria Filomena Gregori (1999), que elaborou comentário crítico sobre os estudos de gênero no Brasil, com base no texto das autoras acima referidas, o termo só começa a ser desenhado como conceito, a partir da década de 80 do século XX. A autora atenta para o fato de que o Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, nesse momento ainda não contemplava a incorporação da perspectiva racial nos estudos de gênero (Ibidem). Em seu texto, Gregori (op. cit., p. 227) chama atenção para o grupo “Gênero e raça”, reunido no Encontro da ANPOCS de 1992 e nesse sentido afirma que:

Muito embora tenham proliferado, nos últimos cinco anos estudos que tentam abordar diferentes problemáticas sobre as mulheres negras, principalmente nos campos do trabalho e da violência, eles ainda não enfrentaram a discussão teórica sobre a articulação possível entre os conceitos de gênero e raça, que em si, como sabemos, já representa um desafio. Desta forma, trata-se de pesquisas que procuram investigar a variável empírica mulheres negras nas diversas esferas sociais, mas que ainda não fizeram a transição para a discussão sobre categorias analíticas.

Acreditamos que a tarefa é complexa, pois ao analisarmos questões que incorporem a compreensão de raça e gênero, a categoria classe aparece implícita, e em algumas discussões também é possível que se acumulem ao mesmo tempo categorias como: idade, geração, sexo, dentre outras categorias. Não é fácil deslocar a centralidade e universalidade do conceito de classe, que durante tanto tempo foi a base do pensamento nas ciências sociais, para pensar as especificidades dessas categorias que elucidamos. É necessário que os movimentos sociais feministas, movimento



negro, partidos políticos repensem essas compreensões da mesma forma como os pesquisadores precisam se esforçar no sentido de reunir ideologia e ciência sem descaracterizar esses novos conceitos, nem homogeneizá-los. Não temos dúvida de que os conceitos analíticos que colocamos em foco são sócio-históricos, construídos nas relações sociais e ganham sentidos e significados dentro de uma linguagem e de uma cultura.

Em nosso entender, os chamados “novos movimentos sociais” trazem para a academia alguns desafios. No caso dos estudos sobre gênero, por exemplo, começa uma demanda do movimento de jovens mulheres negras, ou de negras lésbicas, fato que nos remete a repensar as funções da família e da escola – dois campos básicos de estudo nas ciências sociais. Nesse sentido, Gregori (1998, p. 230) apresenta a seguinte crítica:

Mais do que nos empenhar na tarefa de buscar os desdobramentos conceituais e fazer crítica teórica, usamos conceitos como metáforas explicativas de uma realidade a ser interpretada. O próprio modo de construir nossos objetos e nossas interpretações carece de um esforço teórico mais consistente. Podemos até dizer que a força do nosso conhecimento está em propor novas formas de olhar para a realidade, sem, no entanto, discutir quais as implicações dessas novas formas de olhar sobre o conhecimento produzido e como tem sido produzido.

A compreensão de gênero na perspectiva de Scott (1995, p. 92) de que este “[...] é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado”, traz à tona o fato de que o conceito de gênero não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher, ele também o estabelece. A autora faz essas assertivas para concluir que, acreditar na oposição binária homem/mulher como natural, é uma forma de proteger o poder político. Uma vez alterada essa compreensão há uma possibilidade de alterações em muitas construções vistas como “naturais” da ordem estabelecida por esse poder. Nogueira (2001, p. 241), numa tentativa de definir gênero e relações de gênero faz a seguinte elaboração:

Pode-se considerar como relações de gênero, uma categoria que pretende incluir em si mesma, um complexo conjunto de processos sociais. O gênero, como categoria analítica e como processo social, é relacional, isto é, as relações de gênero são processos complexos e instáveis constituídos por e

através de partes inter-relacionadas e interdependentes, o que significa que cada parte não tem sentido de existir sem a outra parte.

Conforme afirmamos acima, a construção de categorias de análises se dá dentro das relações sócio-históricas, portanto são passíveis de mudanças constantes. Numa compreensão mais recente de gênero, Fraser (2001) apresenta uma análise bidimensional, revisitando as teorias dessa categoria. Para a autora, o conceito de gênero na contemporaneidade, emerge tanto com uma face política e econômica, quanto com outra face discursivo-cultural. A primeira traz implícita a noção de redistribuição, e a segunda ao mesmo tempo traz contida no seu âmbito a noção de reconhecimento (FRASER, 2002).

De acordo com esta autora, essa compreensão surge numa tentativa de reparar as injustiças de gênero, e dessa forma não há como optar por uma política de redistribuição em detrimento de uma política de reconhecimento (Ibidem). Em uma concepção mais recente de gênero, na perspectiva da reparação das injustiças, sem dissociá-la de raça, Nancy Fraser (1995) traz uma compreensão que ultrapassa a oposição binária homem/mulher, em seus vários aspectos. Considera que ninguém é integrante de uma só comunidade, e por isso mesmo quando se trata de reparar injustiças de gênero não se separa nitidamente de raça, e muitas vezes as injustiças se cruzam na classe, no sexo, idade, entre outros. E para fechar esse raciocínio, a autora considera que pessoas subordinadas em um dos eixos da divisão social podem muito bem ser dominadoras em outro (FRASER, 1995).

Reivindicar justiça de gênero como política redistributiva supõe exigir direitos iguais nas relações de trabalho, sobretudo nas áreas predominantemente masculinas, algo muito aproximado à compreensão de divisão de classe. Nesse caso, gênero seria entendido como o conjunto das mulheres que formam uma classe, fazendo parte de um todo homogêneo e estratificado. Pensando justiça de gênero com base em políticas de redistribuição, portanto se poderia incorrer no risco de não serem contemplados grupos específicos.

Acontece que ao se reivindicar políticas de reconhecimento, voltamos nosso olhar para a compreensão de gênero com as especificidades que são inerentes à cultura

e à linguagem, noção mais ligada a grupos ou mesmo a indivíduos. A crítica a estas políticas é que, com a implementação delas, há possibilidades de se privilegiar alguns grupos em detrimento de outros. Como então articular políticas que corrijam injustiças de gênero baseadas em categorias de entendimento ambíguo, que tentam se adequar para pleitear simultaneamente igualdade e diferença, universalidade e especificidade<sup>5</sup>?

Percebemos que esses estudos estão em curso, e que as compreensões apresentam certa flexibilidade no sentido de não fecharem as suas formulações, de forma a que o debate se amplie e se esclareçam dúvidas no sentido do aprimoramento de políticas públicas mais justas. Fraser (1995, p. 208) declara a esse respeito que “[...] somente mediante uma abordagem que realinhe a desvalorização cultural do ‘feminino’ precisamente dentro da economia (e onde mais se fizer necessário) pode-se chegar a uma séria redistribuição e a um reconhecimento genuíno.”

## 1.2 Raça e relações raciais

Muitos desafios têm contribuído para o avanço dos estudos sobre as relações raciais no Brasil, e estes se apresentam em conjunturas sócio-históricas diferentes, de acordo com o dinamismo das relações que se constroem a cada época. Portanto, dado a brevidade de nosso texto, destacaremos apenas alguns desafios mais pertinentes à compreensão de nosso objeto.

Hasenbalg (1979) faz um interessante comentário crítico às teses de Florestan Fernandes (1965) apresentadas em seu texto: “Integração do Negro na Sociedade de Classes”. O primeiro autor fundamenta sua crítica ao segundo com base, sobretudo, em Stanislav Andreski (1969 *apud* HASENBALG, op. cit., p. 76), quando este afirma: “Uma vez que uma superposição bem definida de raças passa a existir, cria-se uma situação em que é bastante racional para seus beneficiários tentar perpetuá-la.”

---

<sup>5</sup> Ver mais detalhes no artigo: Da redistribuição ao reconhecimento de Fraser (2001) em que a autora trata de questões relativas à justa distribuição dos direitos entre homens e mulheres e entre as próprias mulheres, de forma que se garanta a especificidade dos direitos das populações mais desfavorecidas.

O autor não concorda com Florestan Fernandes (1965, p. 75) quando este considera que “[...] parece provável que as tendências dominantes levarão ao estabelecimento de uma autêntica democracia racial.” (FERNANDES *apud* HASENBALG, 1979, p. 75). De acordo com o que apresenta Hasenbalg (*op. cit.*), Fernandes (*op. cit.*) considera que, uma democracia racial autêntica implica que negros e mulatos devam alcançar posições de classe equivalentes às ocupadas por brancos, o que nos parece correto. Ainda de acordo com o autor, Fernandes (*op. cit.*) acreditava na gradativa transformação das relações raciais no Brasil, à medida que o modelo econômico fosse sofrendo mudanças de um perfil arcaico para outro mais moderno e democrático. Este autor acreditava que os comportamentos preconceituosos e racistas acabariam por desaparecer, o que na verdade não ocorreu, pelo contrário, as desigualdades persistem, em grande parte em consequência da discriminação, do preconceito, das idéias racistas que continuam vivas na contemporaneidade.

Com base nas posições de Hasenbalg (1979) no que se refere à permanência de uma sociedade desigual, mesmo após a abolição, e considerando os efeitos perversos e ainda permanentes do longo período de escravidão, situaremos nosso texto no momento mais recente das discussões sobre relações raciais. Atualmente busca-se com as políticas de ação afirmativa, se busca uma justiça racial concreta, da forma como pensou Fernandes (1965), ou seja, onde negros ocupem *status* social equivalente aos brancos.

### ➤ **Estudos de relações raciais no Brasil**

Guimarães (1999) destaca que as primeiras compreensões de raça estavam relacionadas às características físicas das populações nativas dos vários continentes. Os estudiosos atribuíam qualidades morais, intelectuais e psicológicas de acordo com os atributos físicos das populações. De acordo com esse autor, estas teorias racistas sustentaram aspirações imperialistas e geraram grandes tragédias o que levou os cientistas a negarem este conceito de raça. Houve uma substituição do termo raça por “etnia” (*Ibidem*).

Conforme declara Telles (2003) a respeito das teorias racistas do século XIX surgidas na Europa e amplamente assimiladas e divulgadas no Brasil, a idéia de raça é conceitual e não um fato biológico. Embora as teorias de superioridade da raça branca, que ganharam um *status* científico no século XIX, tenham sido desacreditadas, elas continuam firmemente enraizadas no pensamento social (Ibidem). Para Pessoa (1996), o conceito de raça é comparativo, e para se reconhecer uma raça é necessário estabelecer um contraste com outra semelhante ou diferente. A esse respeito o autor traz sua compreensão com base no conceito de raciação, conforme podemos ver a seguir:

Como a raciação é um processo longo e contínuo que vai produzindo raças dentro de raças, o grau de diferença entre as raças varia. Comparada com a população alpina, a população nórdica é uma raça menor (não muito distinta), mas, em relação aos pigmeus africanos, é uma raça maior (muito diferente). (Ibidem, p. 30).

O autor traz em seu texto além de noções de miscigenação e de raças modernas, um perfil da doutrina racista e alguns dos postulados do racismo<sup>6</sup>, dentre os quais ressaltamos os seguintes:

- As raças puras são superiores umas às outras e todas são superiores às miscigenadas.
- Para o bem da humanidade, as raças superiores devem dominar as inferiores e usá-las para funções subalternas (Ibidem).

Ainda de acordo com Pessoa (1996, p. 30), abolir a palavra raça em virtude do racismo e de suas graves conseqüências, não foi uma boa iniciativa, pois “[...] não é lutando contra palavras que venceremos preconceitos.”

Costa (1989) apresenta uma compreensão distinta da de Pessoa (op. cit.) com relação à importância do uso do termo raça. O autor considera que até os anos 30 do século XX o conceito biologizante de raça serviu para hierarquizar segmentos da população. A partir dos anos 70, o conceito ganha outra importância. O autor apresenta as oscilações desse conceito na história, e ressalta que:

---

<sup>6</sup> O autor faz rico levantamento sobre questões sobre como as raças se formam e se desfazem, e sobre eugenia. Ver mais em Schwarcz e Queiroz (1996).

Quando, nos finais dos anos 70, o movimento negro retoma o conceito raça com um sentido político, opera-se, portanto uma inversão semântica fundamental na categoria usada historicamente para subjugar negros e outros não brancos. Não se trata, contudo, de um racismo invertido, como se grupos negros quisessem afirmar alguma distinção biológica essencial ou sua superioridade relativamente aos não negros. O que se tem é uma estratégia política de delimitação e mobilização dos grupos populacionais que, em virtude de um conjunto de características corporais, continuam sistematicamente discriminados. (COSTA, 1989, p. 151).

Com relação à “luta contra palavras para vencer preconceitos” da qual Pessoa (1996) discorda, podemos afirmar que as palavras não são vazias, e ganham sentidos dentro de um contexto sócio-histórico e político. A academia – lugar por excelência da elaboração de conceitos – trabalha manipulando-os segundo os seus interesses. Portanto, é necessário refletir sobre quem detém o poder intelectual e político de disseminar o conhecimento e fabricar conceitos.

O movimento negro passou a utilizar o termo raça como instrumento político para reafirmar a existência do racismo no nosso país, fortemente enraizado nas instituições e nas formas como estas trabalham as relações no cotidiano. As palavras que denotam o preconceito, os estereótipos e a discriminação, demonstram o perfil racista do Brasil. As palavras fazem parte de uma ideologia pouco percebida, simbólica e discursiva, contra a qual a luta é também com palavras<sup>7</sup>. O lugar da palavra, da escola e da universidade tem grande responsabilidade sobre a continuidade dos pensamentos racistas.

Nascimento (2003) considera que raça é um conceito que traz implícito em sua compreensão dimensões culturais e históricas, justificando a necessidade de se abandonar o uso do termo “etnia”, conforme explicação a seguir:

Já que a noção de raça como origem e ancestralidade incorpora as dimensões de história e cultura sem remeter ao essencialismo biológico, perde o sentido a proposta de sua substituição pelo eufemismo “etnia”. Ademais, no processo de resistência à discriminação, constata-se a necessidade de reconhecer as realidades sociais criadas a partir dos critérios discriminatórios. Como lutar contra o racismo se negarmos a existência das “raças” e, portanto, da discriminação racial? (p. 50).

---

<sup>7</sup> Jean Paul Sartre (1978) fala também da importância de se dar sentidos e significados novos as palavras de acordo com nossos interesses (interesse dos negros) Com relação à palavra “negro” por exemplo, Sartre (op. cit., p. 94) diz: “[...] o negro não pode negar que seja negro ou reclamar para si esta abstrata humanidade incolor: ele é preto. Está pois encurralado na autenticidade: insultado, avassalado, reergue-se, apanha a palavra ‘preto’ que lhe atiram qual uma pedra; reivindica-se como negro, perante o branco, na altivez.”

A autora supracitada considera que, entre racismo e etnicismo, o termo derivado de raça é imediatamente identificado com o fenômeno discriminatório e, portanto, pode ter capacidade mobilizadora. “Etnia”, na visão da autora, é um termo que não atinge o imaginário social, e nesse caso, seria uma luta com arma discursiva impotente, segundo o pensamento de Pessoa (1996).

### ➤ O ideal de branqueamento no Brasil

Antes da criação do mito da democracia racial no Brasil<sup>8</sup>, que considerou a convivência entre as três raças formadoras do povo brasileiro como algo positivo, existia no Brasil um outro ideário amplamente divulgado pelas ciências médicas, jurídicas, filosóficas, e outras, com fortes influências das idéias de eugenia divulgadas na Europa<sup>9</sup>. Esse ideário configurado nas teorias racistas do século XIX<sup>10</sup> consistia na crença de que, a miscigenação era uma aberração, uma verdadeira degenerescência da espécie humana. O ideal seria que as raças fossem puras. As raças inferiores, as negras principalmente, não poderiam se misturar às superiores, e os brancos que cometessem essa imprudência eram castigados. A mistura de raças originaria um ser humano inferior.

Da mesma forma como interessou a uma elite branca esse pensamento, a reinterpretarão positiva de miscigenação alardeada de forma muito inteligente nos anos 20 e 30 também assegurou a continuação do domínio dessa elite sobre a população negra e índia. Skidmore (1976, p. 192) esclarece que “[...] os anos 20 e 30 no Brasil viram a consolidação do ideal de branqueamento e sua aceitação implícita pelos formuladores da doutrina e pelos críticos sociais.”

---

<sup>8</sup> Conforme Costa (2003, p. 45), “[...] o mito que persistiu desde os anos 30 e que parece ir se desconstruindo a partir dos anos 70 é o da brasilidade inclusiva e aberta, capaz de integrar em seu interior harmonicamente as diferenças.”

<sup>9</sup> Ver mais em Skidmore (1976, p. 70-80).

<sup>10</sup> Schwarcz (1996) faz um interessante estudo sobre teorias racistas com base em telas a óleo, gravuras, xilogravuras do século XIX. A autora também apresenta as teses da medicina legal de Lombroso, do psiquiatra Nina Rodrigues, dentre outros que, procuraram comprovar que quem apresentava traços negros ao nascer teria tendências a serem bandidos, marginais perigosos, loucos. Essas teorias justificam as idéias de eugenia.

A dificuldade dos negros, de se reconhecerem como tal, e de perceberem como se tornam negros está implícita na construção científica da idéia de que a miscigenação com brancos melhoraria as supostas qualidades inferiores da raça negra. Os efeitos dessas teorias têm reflexo até o momento atual em nossa sociedade, atingindo as dimensões do desejo de crianças, jovens e adultos de se aproximarem ao máximo dos valores cultivados pelos brancos.

Reiteramos que a escola enquanto instituição por excelência, da palavra, da comunicação, da construção da sociabilidade entre crianças, jovens e adultos, figura como uma das principais mantenedoras desse pensamento racista. Na escola são lidos os textos que foram produzidos por esses escritores, dentre eles um que, até hoje é leitura central nas escolas: Monteiro Lobato, escritor excelente do ponto de vista da técnica, da criatividade, mas que apresenta para os professores questões para serem refletidas com os leitores infantis e juvenis. Apresentamos essa reflexão, pautada nos estudos de Skidmore (1976), quando este coloca a importância que tiveram os escritores na formulação desses ideais de branqueamento. Ele cita a participação de muitos estudiosos<sup>11</sup> que elaboraram idéias dessa política de branqueamento e coloca Gilberto Freyre como um dos principais cientistas na construção dessas idéias.

Por traz da idéia de uma convivência harmônica entre as raças, parecia existir o propósito de eliminar pouco a pouco a população negra tida como inferior, e desta vez, não pela violência, nem pelos maus tratos próprios da escravidão, mas por um princípio científico amplamente divulgado e inculcado no imaginário social. De que forma combater idéias racistas e todas as formas de preconceito, estereótipos e discriminação, se todos acreditavam no seu desaparecimento, sendo assim tidos como idéias arcaicas, como coisas do passado?

Conforme Skidmore (1976), o escritor Monteiro Lobato<sup>12</sup> teve uma ascensão expressiva no cenário da literatura brasileira da época devido à divulgação desse ideal

---

<sup>11</sup> Muniz Sodré (1999), estudando a questão da identidade nacional, fala de uma referência clássica do Abolicionismo, o intelectual Joaquim Nabuco, e de uma afirmação proferida por este, mostrando o nível de eurocentrismo do seu pensamento. Sodré (op. cit.) chama Nabuco de “parisiense desterrado” e transcreve a afirmação de Nabuco: “[...] a nossa imaginação não pode deixar de ser européia, isto é, de ser *humana*; ela não pára na *Primeira Missa no Brasil*.” (Ibidem, p. 31).

<sup>12</sup> Sodré (op. cit., p. 86) traz afirmação de Monteiro Lobato, segundo ele, um “racista confesso” no qual este revela: “Só a imigração e a conseqüente fusão de sangue superior trará uma aptidão congênita para o progresso.”



de branqueamento através de seus livros e de matérias jornalísticas. Em carta que Lobato escreveu a um amigo podemos perceber a dimensão dos valores diferenciados que este escritor atribui às raças:

Num desfile, à tarde... perpassam todas as degenerescências, todas as formas e má-formas humanas – todas menos a normal... Como consertar essa gente? Que problemas terríveis o pobre negro da África nos criou aqui, na sua inconsciente vingança! Talvez a salvação venha de São Paulo e outras zonas que intensamente se injetam de sangue europeu. Os americanos salvaram-se da mestiçagem com a barreira do preconceito racial. Temos também aqui essa barreira, mas só em certas classes e certas zonas. No Rio, não existe. (LOBATO, 1944 *apud* SKIDMORE, op. cit., p. 199).

Andréas Hofbauer (2003), em seus estudos sobre as bases ideológicas do racismo brasileiro, confirma que o racismo que ainda hoje persiste nas relações sociais é fruto não só de uma construção científica, mas também jurídica. Havia uma cobertura legal, reforçando a legitimação das práticas de branqueamento. Hofbauer (op. cit.) citando João Batista Lacerda (1912) afirma que:

[...] ainda no Estado Novo, Getúlio Vargas justificaria a assinatura de um decreto-lei (1945) que devia estimular a imigração européia com as seguintes palavras: “Há necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características básicas mais desejáveis de sua ascendência.” (LACERDA, 1912 *apud* HOFBAUER, op. cit., p. 89).

Parece assim ficar claro que, as construções do conceito de raça e das idéias sobre racismo estão envolvidas em um processo político ideológico no qual os interesses de uma minoria branca dominante se sobrepunha.

Para Costa (2002, p. 44) “[...] não se trata de uma ideologia racial, mas de uma ideologia nacional<sup>13</sup>, com múltiplas dimensões.” O autor considera que, em sua dimensão política, a ideologia construída na nação brasileira a partir de 1930 assimilou o modelo francês. Ele declara que a ideologia da mestiçagem comporta as dimensões de gênero, social, cultural, e racial. Sobre a dimensão de gênero implícita nas idéias de mestiçagem, e afirma:

Tanto no trabalho de Freire quanto no âmbito do esforço consistente de institucionalização de uma ideologia nacionalista de institucionalização de uma ideologia nacionalista no Estado Novo, reifica-se a imagem da mulher

<sup>13</sup> Sodré (1999) cita inúmeros brasileiros ilustres de todas as áreas que contribuíram com a formação dessa identidade nacional, dentre eles: Nina Rodrigues (psiquiatra), Euclides da Cunha (escritor), Cassiano Ricardo (poeta e escritor), Silvio Romero, Oliveira Viana (sociólogo), Farias Brito (filósofo) entre outros.

sem subjetividade própria e sem vida cívica e políticas autônomas; nesse construto, a mulher realiza-se e se completa enquanto objeto do desejo masculino. (Ibidem, p. 44).

É interessante observar como as artes, ciências e letras contribuíram para fortalecer esse pensamento com relação a um tipo feminino sensual e objeto do desejo masculino. Ficaram célebres os personagens femininos criados pelo escritor Jorge Amado, traduzido para muitas línguas e levado para o cinema e as telenovelas. A música, a pintura, e a poesia, também contribuíram para formatar uma imagem de mulher brasileira, “tipo exportação” que faz parte desse construto tão abrangente sobre o qual o autor se refere.

Embora considerando que o mito da democracia racial começa a se desconstruir nos anos 1950. Costa assegura que as desigualdades continuam com a modernização, e coloca a importância do combate ao racismo com medidas específicas de ação afirmativa, com o desenvolvimento dos estudos raciais, dentre outras medidas, sejam de procedência brasileira ou não (Ibidem).

### **1.3 Juventude: uma categoria social**

Conforme Groppo (2000), a juventude vista como categoria social ultrapassa a compreensão de limites etários, e também a idéia de classe ou grupo coeso, por não existir uma classe constituída por pessoas da mesma faixa etária. O autor afirma que o conceito de juventude é considerado por muitos cientistas sociais como ainda não bem definido o bastante para auferir *status* de categoria social, porém trata-se de um conceito que “[...] tem uma importância crucial para o entendimento de diversas características das sociedades modernas, o funcionamento delas e suas transformações.” (GROPPO, 2000, p. 8). Parece-nos claro que a compreensão de qualquer categoria se torna concreta quando apresentada dentro de situações reais, em contextos sócio-históricos. De acordo com Pais (1996) pensamos juventude de forma ambígua, hora como um todo homogêneo, hora heterogêneo. O autor esclarece: “[...] homogêneo se a compararmos com outras gerações, heterogêneo, logo que a

examinamos como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros.” (p. 35).

A juventude é vista ainda como problema social, desvio, rebeldia, mas também como possibilidade de renovação, como termômetro social. A esse respeito, Paulo César Rodrigues Carrano (2003, p. 12) considera que:

Não existe uma “questão juvenil”, no plano da abstração que a categoria juventude é normalmente situada. Em geral, juventude só aparece como problema pelo diagnóstico de que ela, enquanto categoria que incorpora um grupo etário, é potencialmente conflitiva.

Grosso (op. cit.) apresenta a juventude como uma categoria da modernidade, e a respeito disso Abramo (2005) diz que, conforme ficou constituído nos estudos sociológicos, a juventude “nasce” na sociedade moderna ocidental, reconhecida como uma determinada noção de juventude resultante da experiência dos jovens burgueses. O padrão burguês de juventude se impôs contra outros existentes na sociedade medieval (Ibidem). Conforme Ariés (1986), em torno dos anos 1900, começaram a surgir na França e Alemanha estudos sobre juventude. O autor comenta que “[...] a juventude apareceu como a depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada.” (Ibidem, p. 47) Emergia uma nova juventude do início da era industrial. Ribeiro (2004, p. 23) lembra a este respeito que “[...] no século XVIII a nobreza usava perucas empoadas – isto é, os jovens faziam-se de velhos, portando desde cedo cabelos brancos; a partir da Revolução Francesa, contudo, ser moço passa a ser algo positivo.” Em termos de localização na história, a categoria jovem é recente, no sentido da sua valorização como parcela que viria a ocupar o pensamento das classes dominantes. Para Áries (1986), a juventude antes considerada “adolescência”, passou a preocupar políticos e moralistas, e se tornou também uma temática central na literatura.

Abramo (2005) afirma que, no Brasil até os anos 1960, só os jovens de classe média do movimento estudantil, dos partidos políticos e da contracultura tinham visibilidade e que depois dessa onda, o destaque foi *o adolescente em situação de risco*, e nesse momento os jovens perdem temporariamente o foco dos debates. Os novos atores juvenis dos setores populares aparecem recentemente, sobretudo através

das expressões culturais, dando visibilidade a eles próprios e dessa forma reivindicando seus direitos. A respeito dos vários sentidos que constituem a categoria juventude, Carrano (2003, p. 133) considera que estes são cada vez mais difíceis de totalizar, “[...] quando muito podemos elaborar provisórios mapas relacionais.” Nesses mapas relacionais de que fala o autor, ao que parece, as jovens negras ainda têm pouca visibilidade. Despontam ainda de forma tímida nos grupos de expressão musical ou de dança, tendo que apresentar atitude, intencionalidade, determinação para fazerem parte no *hip hop*, por exemplo, como protagonistas de suas ações (WELLER, 2004; 2005). No entanto, quando surgem fazem a diferença por demonstrarem talento, organização e consciência, dentro de um movimento ainda de maioria masculina.

### ➤ Juventude negra

Alguns autores (CARRANO, 2003; ABRAMO, 2005; CASTRO, 2004; NUNES; WELLER, 2004) atentam para a adequação do termo “juventudes” (no plural) para ressaltar as diferenças e desigualdades entre as populações jovens do campo, da cidade, do norte e do sul do país, ricos e pobres, brancos e negros, homens e mulheres, entre outros.

Maria Rita Kehl (2004) afirma que hoje em dia todos se consideram jovens, todos querem ser jovens, sendo a juventude o modelo para todas as idades, ficando assim difícil se precisar o que é mesmo juventude. Para a autora, juventude é “[...] um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir.” (KEHL, 2004, p. 89). Nessas várias acepções de juventude, onde estariam enquadrados os jovens negros, e dentro dessa população, as jovens negras? Castro (2004, p. 290) considera que:

O movimento de mulheres negras é um dos avanços mais importantes da última década do feminismo no Brasil, e não por acaso, nele *as mulheres jovens* têm contribuído para uma outra forma de se expressar culturalmente, como por exemplo, num *hip hop* não machista, no reconhecimento da beleza negra, no resgate da auto-estima.

Os movimentos juvenis de expressão musical e corporal como o *hip hop* tentam uma forma de comunicação singular com a sociedade através de linguagens como as gírias, as tatuagens, o grafite, a dança, dentre outras formas de expressividade em que o corpo é um dos principais veículos de comunicação. Nesse sentido, Diógenes (1998, p. 189) afirma que:

Tendo em vista o caráter eminentemente visual da comunicação nas sociedades complexas, o corpo em exposição pública, recortado por registros comunicacionais, símbolos em excesso, seria o panorama de marcas identitárias.

A inserção de jovens negras nesses movimentos de maioria masculina demarca um dado novo, haja vista a discriminação e o preconceito que estas podem estar vivenciando ao adentrarem um espaço onde o corpo precisa estar visível, sendo o corpo feminino o foco de tantas repressões. Dessa forma, sendo jovens e ainda mulheres negras, podem sofrer duplamente os efeitos do estigma da sociedade em relação aos jovens pobres da periferia. Diógenes (1998, p. 164) diz ainda o seguinte:

Parte-se do pressuposto que os agrupamentos de jovens, sejam punks, darks, skin heads, “carecas do subúrbio”, participantes do Movimento Hip hop organizado, sejam integrantes das gangues, todas alardeiam sua presença no cenário urbano e se utilizam de estratégias variadas para atrair a atenção, provocar medo ou apenas a perplexidade dos moradores da cidade.

Para Weller (2000) o rap é mais do que somente lazer e consumo, é também um instrumento de denúncia das desigualdades e injustiças vividas enquanto negros, pobres e excluídos, sendo ainda uma forma de partilhar experiências vividas. Os autores que estudam as culturas juvenis, percebendo que a juventude negra feminina pode contribuir no sentido da busca por dignidade e por espaços efetivos de poder enquanto sujeitos de direito, podem influenciar de forma positiva o olhar da sociedade no sentido mais amplo da promoção da justiça social.

## 1.4 Identidade, identidades: um conceito em crise

O conceito de identidade vem sendo amplamente discutido e criticado. Conforme Hall (2000), se tornando um conceito que os teóricos desconstrutivistas e pós-modernos consideram que está “sob rasura”, ou seja, que “não serve mais para pensar”, isto é, não da mesma forma. O conceito estaria numa fase de transição, por assim dizer. A respeito da “crise” porque pode estar passando o conceito, o autor afirma:

Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da *identificação*, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer. (Ibidem, p. 104).

Seguindo o mesmo raciocínio, Sodré (1999, p. 33) questiona: “[...] como designar o conjunto organizado de condições que rege e classifica a ação do indivíduo ou mesmo de um grupo numa situação interativa, permitindo-lhe agir como ator social?”

O autor apresenta a compreensão de que “[...] identidade ou conformidade, por semelhança ou igualdade, entre coisas diversas – é assim o caráter do que se diz ‘um’, embora seja ‘dois’ ou ‘outro’, por forma e efeito.” (Ibidem, p. 33). As representações são espelhadas, são relacionais, têm sempre um outro, o diferente com o qual se estabelece a comparação.

Cada povo, grupo, pessoa, constroem seus símbolos para se tornarem visíveis na história, para construírem sua própria história. Quem tem a liberdade e os instrumentos de produção e reprodução das linguagens, detêm um maior poder de construir uma imagem positiva ou negativa de qualquer objeto ou sujeito, jogar com os símbolos, manipulá-los conforme seus interesses. Por isso mesmo, não há como se pensar a construção da identidade como algo estático, definido, completo. A identidade tem caráter dinâmico, mutável. Cada sujeito se reconhece como indivíduo dentro de um grupo, na interação social, portanto nos vários grupos. A forma como o indivíduo se vê, dialoga com a representação que o grupo faz deste. É possível que a

representação que o sujeito faz de si mesmo, se altere a partir da percepção do grupo, positiva ou negativa. Grupo e indivíduo sofrem transformações na convivência. Sodré (1999, p. 34) afirma que “[...] a identidade de alguém, de um ‘si mesmo’, é sempre dada pelo reconhecimento de um ‘outro’, ou seja, a representação que o classifica socialmente.”

Dessa forma, ao longo da história foram construídas as várias identidades – no caso específico da nossa pesquisa, as identidades de gênero, raça, juventude. É possível assim construir sujeitos ou objetos, mantê-los, transformá-los, ou desconstruí-los. O mais grave são as construções de sujeitos-objetos elaboradas ao longo da história. Ou seja, quando um sujeito não tem a liberdade, o poder de construir sua própria dinâmica identitária e é submetido a internalizar uma identidade apenas para ser aceito socialmente.

#### ➤ **O papel da família e da escola na construção da identidade de gênero e étnico-racial**

Com base em imagens de famílias representadas na pintura medieval, Áries (1986) investiga a analogia existente entre várias simbologias, para a partir daí buscar as primeiras construções iconográficas do núcleo familiar. Os calendários, principal fonte de representação iconográfica da vida cotidiana medieval, traziam ilustrações nas quais o autor identificou como e quando a figura feminina foi aparecendo ao lado de outra masculina, mostrando o trabalho de cada um em diferentes épocas do ano. As figuras de crianças não aparecem até o século XV, somente a partir do século XVI. A vida familiar, com sua hierarquia estava associada ao tempo, no calendário. O autor afirma que “[...] o aparecimento do tema família na iconografia dos meses não foi um simples episódio. Uma evolução maciça arrastaria nesta mesma direção toda a iconografia dos séculos XVI e XVII.” (ARIÉS, 1986, p. 202).

Ariés (op. cit.) diz que o sentimento de família emerge juntamente com o de infância, pois até então as crianças eram consideradas adultos em miniatura, não freqüentavam a escola, a qual era destinada apenas aos clérigos. As crianças aprendiam e faziam os trabalhos domésticos. A partir do século XV a educação das

crianças foi sendo pouco a pouco uma função da escola, e esta deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social. A esse respeito, o autor afirma o seguinte:

Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-los na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos. Mas ela correspondeu também a uma preocupação dos pais de vigiar seus filhos mais de perto, de ficar mais perto deles e de não abandoná-los mais, mesmo temporariamente, aos cuidados de outra família. A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família, e das crianças, do sentimento da família e do sentimento de infância, outrora separados. (ARIÉS, op. cit., p. 204).

O autor coloca o surgimento da família moderna juntamente com as idéias de que a infância deveria aprender na escola. Para Ariés (op. cit.), nesse momento surge também a necessidade das famílias preservarem uma *linhagem* de classe e raça, seguida de uma preocupação em manter uma uniformidade e assim cultivando forte intolerância com a diversidade.

Fizemos essa breve introdução sobre a origem do sentimento de família, e da necessidade da escola, para esclarecer que família e escola passaram por transformações ao longo da história, e que, mesmo com a complexidade da sociedade contemporânea, continuam a nosso ver como as principais agências socializadoras no período da infância, adolescência e pelo menos, início da juventude. De acordo com Minayo *et al* (1999, p. 83) podemos entender família como:

Uma organização social complexa, um microcosmo da sociedade, onde ao mesmo tempo se vivem as relações primárias e se constroem os processos identificatórios. É também um espaço onde se definem papéis sociais de gênero, cultura de classe e se reproduzem as bases do poder. É ainda o *locus* da política, misturada no cotidiano das pessoas, nas discussões dos filhos com os pais, nas decisões sobre o futuro, que ao mesmo tempo tem o mundo circundante como referência e o desejo e as condições de possibilidades como limitações. Por tudo isso, é o espaço de afeto e também do conflito e das contradições.

Reforçamos o que diz a autora a respeito da função da família como espaço de construções de processos identitários e de definição dos papéis de gênero, cultura de classe e aqui acrescentamos: de pertencimento racial. Não há como dissociar o papel da escola e da família na construção desses processos. Para crianças e jovens que



conviveram com práticas preconceituosas e discriminatórias não é fácil desenvolver uma postura contrária. É necessário lembrar que vivemos em uma sociedade que alimenta o mito da harmonia entre as raças, e que afirma a igualdade (apenas formal) de todos perante a lei sem nenhuma distinção de raça, sexo, credo, ou ideologia, mas também estamos reafirmando que se a escola e a família são as principais produtoras e reprodutoras deste pensamento podem, portanto, desconstruí-lo. Fazzi (2004, p. 218) esclarece o seguinte:

Devido à centralidade da escola na socialização infantil e a importância da socialização entre pares, talvez uma política eficaz contra o preconceito deva ser pensada para a escola a partir dos três anos de idade, uma vez que o pensamento racial está ainda em elaboração.

Passamos um longo período de nossas vidas na família e na escola e desenvolvemos processos de aprendizagens através dos quais construímos uma forma de perceber a nós mesmos, ao outro e ao mundo. Portanto, estas são instituições com funções sociais básicas para a formação de sujeitos sociais que podem estar abertos ou não à diversidade humana. As formas como a escola trabalha com seus instrumentos – tais como metodologias, currículos, conteúdos, organização escolar – pode reproduzir, reforçar, ou superar as visões preconceituosas.

Silveira (2004, p. 244) adverte que a escola, como parte de uma sociedade, não pode fazer milagres, mas conforme a autora:

Ela pode realizar sua especificidade: reunir crianças e jovens, em grupos que interagem para adquirir o que só se adquire pelo trabalho escolar sistemático, que envolve alunos e professores em formação ética e cultural por meio do conhecimento.

Cumprindo sua função, a escola utiliza variadas linguagens na produção do conhecimento. Em geral, estas linguagens se apresentam com um componente de preconceitos e estereótipos que refletem a visão de uma sociedade hierarquizada e marcada por desigualdades. Silveira (2004, p. 246) alerta ainda para esse aspecto da produção e reprodução de preconceitos, mostrando a responsabilidade da escola:

É importante compreendermos que os preconceitos se alimentam do discurso social e de sua retórica, para servir às forças de poder, na regulação das relações entre grupos que se confrontam em situações concretas da vida social e política, das quais a escola não está fora. Os estereótipos visam a “excluir moralmente” um grupo do campo de normas e valores aceitáveis,

por uma desumanização que autoriza expressões de desprezo e de medo, e justifica a violência.

A respeito dos silêncios com que são tratadas experiências nas relações raciais do cotidiano escolar, em pesquisa realizada em escolas de cinco cidades no Distrito Federal pela UNESCO, Castro e Abramovay (2006, p. 353) consideram que:

Os conflitos raciais experimentados pela sociedade brasileira, que podem ser percebidos também no ambiente escolar, não são tratados de forma sistematizada e objeto de reflexão nas escolas. Com algumas exceções, a temática é abordada esporadicamente, notadamente ela se dá em situações em que os conflitos se instauram e há necessidade em dar uma resposta rápida ao problema; ou ainda em datas emblemáticas para as organizações negras do país, como por exemplo, no dia 20 de novembro em que se comemora o dia nacional da consciência negra.

Medidas educacionais vêm sendo tomadas no sentido de se vivenciar relações mais respeitadas na escola. A inclusão nos currículos de temas relativos à gênero, raça e orientação sexual já estão na pauta das discussões sobre a adequação de novos conteúdos em sala de aula. Os movimentos sociais começam a exigir de forma mais sistemática dos setores competentes a inclusão dessas temáticas no cotidiano da instituição escolar.

Algumas políticas de ação afirmativa e programas de inclusão dessa temática no contexto escolar vêm sendo implementados seguindo as orientações previstas na Constituição de 1988 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere ao respeito à diversidade cultural. A obrigatoriedade do ensino de História da África no ensino fundamental e médio pode ser um estímulo ao exercício de uma convivência mais respeitosa, na medida em que crianças e jovens brancos e negros conheçam os verdadeiros valores da cultura africana e sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Gomes (2005, p. 154) reflete, com base nas suas experiências como educadora, sobre a responsabilidade de todos, enquanto cidadãos que criticamos a existência de práticas racistas na escola, afirmando que:

Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? Podemos, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa? A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a

diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos [...].

A escola, portanto não pode fugir das responsabilidades específicas no que diz respeito à construção da auto-estima de crianças e jovens negros, e do seu desenvolvimento integral, mesmo entendendo que esta não é uma responsabilidade apenas dela. Essa exigência se faz cada vez mais presente, hoje não mais apenas na formalidade das leis, mas como prática cotidiana.

## 2 AÇÕES AFIRMATIVAS E COTAS PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NEGROS

A história das sociedades humanas carrega a marca das desigualdades ao longo do tempo. Cada civilização constrói de forma dinâmica conceitos de homem, de governo, de Estado e de sociedade, conforme uma visão própria de mundo, sendo que estas construções sócio-históricas se realizam em contextos competitivos, de conflitos políticos, econômicos, religiosos, culturais, algumas vezes bastante acirrados, vencendo quase sempre quem detém, sobretudo, o domínio econômico.

Dentre as desigualdades vivenciadas pela humanidade, há uma para qual atualmente a sociedade mundial volta os olhos: a desigualdade racial. De acordo com Wedderburn (2005), existe uma verdadeira cegueira política do sistema que coloca milhões de pessoas na marginalidade, quando estas poderiam estar estudando e produzindo riquezas para todos. De acordo com ele:

Em termos puramente econômicos e financeiros, a incorporação ativa dos segmentos marginalizados à economia representa um bem absoluto, mesmo na perspectiva do lucro, que é, em definitivo, o mecanismo propulsor da dinâmica capitalista. É por isso que a globalização capitalista implica também certa adaptação dos mecanismos econômicos mundiais à diversidade cultural, étnica, religiosa e racial do planeta. (Ibidem, p. 333).

Numa tentativa de resolver problemas sérios decorrentes da marginalização seletiva de determinados grupos, países do mundo inteiro procuram pensar políticas de ação afirmativa que contemplem dimensões de gênero, raça/etnia, sexualidade, dentre outras. Podemos considerar que a elaboração e a implementação de políticas públicas que possam ir além do caráter universal, se aproximando das especificidades identitárias de seus beneficiários, constitui atualmente o que há de novo e mais avançado em termos de garantia de direitos humanos.

Para Wedderburn (op. cit.), o conceito de ação afirmativa teve sua gênese na Índia, antes da independência do país. Logo após a Primeira Guerra mundial, em 1919, um historiador, economista e jurista, membro de uma das castas mais subalternas da Índia, apresentou a primeira proposta de “representação eleitoral diferenciada” para os

marginalizados da Índia. O jurista B. R. Ambedkar (1891-1956) pertencia à casta dos “intocáveis”, ou “estigmatizadas”, população autóctone de pele preta. O sistema de castas indiano, tem base religiosa hinduísta e separa os indivíduos “puros superiores”, dos “impuros inferiores”, que ainda hoje vivem em condições subumanas. O autor conta que Mahatma Mohandas Ghandi (1869-1948), indiano da “casta superior” *brahmin*, se opôs ferrenhamente à lógica da ação afirmativa proposta por Ambedkar, pois acreditava que isto resultaria em guerra e massacre dos marginalizados. Ghandi pensava em mudança pelo viés religioso, e que as castas inferiores se libertariam apenas depois da independência da Índia. Ainda hoje, os “dravídios” na Índia lutam pela libertação popular.

Após a segunda grande guerra as políticas de ação afirmativa conquistaram uma dimensão mundial. Wedderburn (2005) afirma que os Estados Unidos figuram no mundo como o primeiro país a legalizar e implementar propostas de ação afirmativa, pressionados pela luta dos negros norte-americanos por direitos civis. Uniram-se aos negros, índios, mulheres, idosos, deficientes físicos, homossexuais, e transexuais e também aos imigrantes do “terceiro mundo” (principalmente latino-americanos e asiáticos). O movimento negro norte-americano expandiu a luta de todos esses segmentos nos países do “Primeiro Mundo”, principalmente o movimento feminista europeu nos anos 70.

Já na América Latina os regimes militares das décadas de 60 e 70 deram lugar por outro lado, às lutas de setores da população historicamente excluídos, intensificadas nos anos 80 do século passado. O Estado brasileiro não tinha projeto para emancipar a população de origem africana, à qual deve a construção da sólida base econômica do país desenvolvida no período colonial e escravocrata. Ainda hoje são claros os resquícios dessa ordem “pigmentocrática e altamente repressiva”, havendo segundo o autor, um projeto de branqueamento com a vinda de imigrantes europeus. Para concluir, Wedderburn (op. cit.) afirma que uma ilusão de convivência multicultural harmônica foi conceituada e construída na prática da exclusão, mas inculcada como verdade no imaginário do povo latino-americano.

Nesse sentido, uma nova prática democrática racial precisa garantir possibilidades, condições e resultados iguais para todos os segmentos constitutivos das nações latino-americanas.

### ➤ **Ações afirmativas: algumas concepções**

Como dito anteriormente, as primeiras iniciativas de introdução de políticas de ação afirmativa se constituíram como criação pioneira do Direito dos Estados Unidos, representando essencialmente uma mudança de postura supostamente neutra do Estado, que resolveu avançar de um Estado que aplicava políticas que ignoravam sexo, raça, cor, origem nacional, para conceber políticas públicas que levassem em conta esses fatores, não para criar privilégios, mas sim para evitar a continuidade das iniquidades sociais<sup>14</sup>. Estas políticas proporcionaram aos afro-americanos, maior participação na dinâmica de mobilidade social, a partir dos anos 1960, advindo daí a razão dos termos ação afirmativa (Estados Unidos) ação positiva ou discriminação positiva (Europa) e ainda políticas compensatórias (MUNANGA, 2003).

A idéia de ação afirmativa tem como base a compreensão de igualdade, e para o direito brasileiro essa concepção deriva do conceito provindo das revoluções francesa e americana, que no debate atual, ultrapassa o sentido formal e abstrato, para atingir uma noção de igualdade na qual se examina criteriosamente as desigualdades concretas verificadas na sociedade, de modo que estas sejam tratadas com as justas diferenciações, para assim diminuir e prevenir a perpetuação das situações desiguais<sup>15</sup>. São muitos os conceitos de ação afirmativa e aqui trazemos uma definição de Gomes (2005, p. 53) segundo o qual estas podem ser compreendidas como:

---

<sup>14</sup> A esse respeito, Munanga (2003) afirma que as políticas de ação afirmativa são bem recentes na história da ideologia anti-racista. O autor declara que, nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia, Malásia, dentre outros), essas políticas se estabeleceram para proporcionar aos grupos discriminados e historicamente excluídos, um tratamento diferenciado, como medida compensatória das desvantagens resultantes do racismo.

<sup>15</sup> Segundo Gomes (2005, p. 45-79), “[...] a noção de igualdade como categoria jurídica de primeira grandeza, emergiu como princípio jurídico incontestável em constituições promulgadas logo após as revoluções do final do século XVIII. Consequentemente, a partir do pioneirismo revolucionário da França e dos Estados Unidos foi se construindo o conceito de igualdade diante da lei, uma edificação jurídico-formal, conforme a qual a lei, genérica e abstrata, deve ser igual para todos, sem nenhuma diferença, ou privilégio, devendo ser aplicada com neutralidade seja sobre conflitos individuais ou situações jurídicas concretas.”

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

O debate em torno da política de cotas vem gerando polêmica em muitos aspectos e, a nosso ver, um dos argumentos mais fortes contra a sua implementação é a assertiva de que as políticas públicas devem se voltar para garantir a elevação da dignidade humana, daqueles que se encontram no grau mais alto de pobreza, pois assim se estaria beneficiando não só os brancos pobres, mas a imensa maioria negra que se encontra na linha dos miseráveis.

Com os direitos fundamentais à educação, à saúde, à habitação e ao trabalho garantidos, estaríamos fazendo uma verdadeira revolução, e com isto concordamos plenamente. As micro-revoluções podem se efetivar ao longo da concretização da garantia dos direitos de cunho mais universal, favorecendo boa parte da população negra, feminina, deficiente, homossexual, dentre outras, sem que isto venha a inviabilizar ou desvalorizar as políticas universalistas. Nada impede que estas se processem simultaneamente. A este respeito, Guimarães (2005, p. 189) alerta para o seguinte:

O que está em questão, portanto não é uma alternativa simples, diria mesmo simplista, entre políticas de cunho universalista versus políticas de cunho particularistas. O que está em jogo é outra coisa: devem as populações negras, no Brasil, satisfazer-se em esperar uma “revolução do alto”, ou devem elas reclamar, de imediato e *pari passo*, medidas mais urgentes, mais rápidas, ainda que limitadas, que facilitem seu ingresso nas universidades públicas e privadas, que ampliem e fortaleçam os seus negócios, de modo que se acelere e se amplie a constituição de uma “classe média” negra?

Alguns autores contrários à política de cotas também lançam mão do argumento de que somos um país de uma única raça (a mestiça), tornando-se impossível identificar quem é ou não negro no Brasil. Para Guimarães (*op. cit.*), raça e cor não se constituem como algo real e objetivo em si mesmas, mas com certeza, estas demarcam reais situações de discriminações que ao longo da história foram construindo desigualdades em vários setores. Políticas de cunho específico, como as

cotas, têm condições de garantir com mais eficácia os direitos de grupos em desvantagem atingidos por relações sociais desiguais.

### ➤ **Igualdade de gênero e o direito dos negros à educação**

Silvério (2002) assinala que durante todo o século XX, os escravos, ex-colonos e as mulheres em muitos países do ocidente, lutam pela inclusão e pelo tratamento equânime em todas as esferas da vida social, repudiando todas as formas de discriminação com base nas diferenças naturais, exigindo o reconhecimento de suas particularidades, posto que estas foram construídas como desigualdades ao longo da história e ainda persistem. No século XXI essa luta vem se concretizando em alguns programas e políticas indo além da formalidade das leis.

O Estado brasileiro reconheceu através das leis nº 9.100/95 (BRASIL, 1995) e nº 9.504/97 (BRASIL, 1997) um fato inquestionável: a discriminação contra as brasileiras, o que as coloca num patamar de sub-representação nos espaços decisórios das políticas públicas. Dessa forma, os legisladores buscaram examinar e procurar corrigir essa situação, concebendo e implementando um mecanismo de cotas de participação feminina no processo político. Essas medidas trouxeram à tona o debate em torno da isonomia em matéria de gênero no Brasil. A partir daí as ações afirmativas tornaram-se assunto visível na pauta diária da discussão política (GOMES, 2003, p. 44).

No que diz respeito aos direitos concernentes às mulheres, Carneiro (2004) adverte para que se observe a diferença dentro da diferença, ou seja, é necessário compreender que, se as mulheres estão em posição inferior aos homens, uma parcela dessa população feminina – as mulheres negras – se encontram em maior desvantagem em relação às demais. No sentido da valorização dos direitos humanos, a autora adverte que:

Realizar a igualdade de gênero e a igualdade intragênero, ou seja, equalizar as condições de vida de mulheres brancas e negras, constitui o maior desafio que as políticas públicas voltadas para a equidade de gênero devem realizar para impedir os crimes contra a igualdade que são perpetrados cotidianamente a serviço da perpetuação de privilégios que fazem com que o



máximo de cidadania e respeito aos direitos humanos só possa ser desfrutado pelo indivíduo que atender a 4 características básicas: seja branco, macho, rico e heterossexual. (CARNEIRO, 2004, p. 82).

No que se refere ao direito dos negros à educação podemos afirmar que, o longo período de escravidão que marcou profundamente a sociedade brasileira como uma sociedade desigual persiste ainda hoje. Durante algum tempo na história desse país, mulheres e negros não foram contemplados com o direito à educação. Conforme Silva e Araújo (2005, p. 68), no período de regime escravocrata, a própria lei normatizava essa desigualdade, configurando-lhe um caráter formal, conforme a afirmação seguinte:

A população escrava era impedida de freqüentar a escola formal, que era restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros – automaticamente esta legislação (art.6 item 1 da Constituição de 1824) coíbia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento.

A Constituição Brasileira de 1988, a mais recente, confere aos cidadãos brasileiros educação pública e gratuita para todos, inclusive observando-se as especificidades culturais. Sabe-se, no entanto que há um distanciamento entre os aspectos formais do direito e sua garantia nas práticas cotidianas<sup>16</sup> que são construídas refletindo uma história social de relações desiguais. O debate em torno dos preconceitos, discriminações, e das diversas manifestações de racismo que geram uma realidade de injustiça social, levou vários países do mundo a se reunirem numa conferência em Durban, na África do Sul, no ano de 2001, para pensar soluções de curto, médio e longo prazo que venham a reduzir e prevenir o aumento das desigualdades. A Declaração de Durban, resultado desta conferência, reconhece as graves conseqüências da escravidão na história da população negra em vários pontos de seu texto, considerando que a pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social e as desigualdades econômicas estão vinculadas com atitudes e práticas racistas, o que pode vir a gerar pobreza (VIEIRA JÚNIOR, 2005). Trazemos aqui, fragmentos desse texto no qual se pode observar o reconhecimento da existência do racismo e suas conseqüências, medida necessária para que a partir daí se efetivasse

---

<sup>16</sup> Bobbio (1992; 2004) destaca a urgência da garantia dos direitos humanos na prática, alertando para o caráter específico dos direitos sociais.

maior compromisso com o combate às desigualdades, conforme podemos verificar a seguir:

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas, ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que os Africanos e afrodescendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas conseqüências. Reconhecemos que o colonialismo levou ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que os Africanos e afrodescendentes, os povos de origem asiática e os povos indígenas foram vítimas do colonialismo e continuam a ser vítimas de suas conseqüências. Reconhecemos o sofrimento causado pelo colonialismo e afirmamos que, onde e quando que tenham ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência prevenida. Ainda lamentamos que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas estejam entre os fatores que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e econômicas em muitas partes do mundo ainda hoje. (VIEIRA JÚNIOR, 2005, p. 16-17).

A compreensão em torno da necessidade de se pensar políticas públicas que venham a reduzir e prevenir o aumento das desigualdades está no cerne do sentido das políticas de cotas para estudantes negros. Silva (2003, p. 59), no tocante à questão de que a política de cotas estaria privilegiando uma elite negra, assegura que:

A Universidade é o divisor de águas numa sociedade racialmente dividida onde o critério para a incorporação às classes profissionais também é o critério da exclusão social. Até existir uma classe média negra profissional, com domínio dos mesmos códigos e competências da elite, não haverá combate efetivo à discriminação racial. E o ensino superior detém as maiores taxas de retorno para o indivíduo. Portanto, na procura de mobilidade ou de ascensão social, este é o nível que mais influencia na ruptura do ciclo da pobreza.

## **2.1 Cotas para negros nas universidades brasileiras**

Algumas universidades brasileiras têm-se antecipado aos poderes públicos no que diz respeito à competência para legislar sobre distribuição de vagas nos âmbitos estadual e federal. Cada universidade vem apresentando um percurso singular no

procedimento de implementação do sistema de reserva de vagas, que varia entre privilegiar cotas para estudantes negros sem distinção, cotas para negros da escola pública, cotas para estudantes da escola pública sem distinção, ou ainda ambos os casos. Há critérios diferenciados de acordo com a realidade local (CÉSAR, 2007). O problema surge quando as vagas são reservadas aos negros. De acordo com esse autor:

Inicialmente, questionava-se a existência ou não de negros no país para que se pudesse identificar um percentual objetivo desse grupo a ser beneficiado pela norma. Passada essa primeira etapa, veio o reconhecimento de que há negros na população local, portanto o mais importante seria definir um percentual representativo exequível. Assim esse percentual mantém-se em 20% na maioria dos programas, com exceção da UNEB, da UFBA e da UFPA, que concentram esses percentuais em 40%, representativos à composição racial da população local. (Ibidem, p. 27).

Desde a implementação da política de cotas em 2003, algumas pesquisas foram realizadas no sentido de avaliar sua eficácia. Não temos o propósito de registrar nesse trabalho o resultado detalhado dessas pesquisas, mas podemos trazer algumas conclusões já elaboradas, que julgamos importantes.

Villardi<sup>17</sup> (2007) destaca a posição da comunidade acadêmica em relação à cota racial nesta universidade a partir do ano de 2003:

A universidade (UERJ) sempre recebeu estudantes negros em diversos cursos. Nesses cursos, portanto, não houve uma diferença significativa de perfil. Entretanto, nos cursos considerados de elite, isto é com maior relação candidato-vaga no vestibular, houve uma mudança significativa. Alunos negros passaram, por exemplo, a ingressar na Faculdade de Medicina, Direito e Desenho Industrial. (Ibidem, p. 37).

A sub-reitora afirma que as relações entre renda e desempenho são óbvias e estão comprovadas em todo mecanismo e processo avaliativo, mas segundo dados da comissão que estuda o perfil comparativo dos alunos instituído pela universidade, “[...] a distância entre o rendimento dos cotistas e não cotistas vem encurtando ao longo do tempo.” (VILLARDI, 2007, p. 38).

Ainda conforme Villardi (op. cit., p. 38), a UERJ “[...] montou o maior programa de permanência desse país”, o que vem permitindo que estudantes cotistas possam aperfeiçoar conhecimentos em diversas áreas em defasagem, tais como:

---

<sup>17</sup> Raquel Villardi é sub-reitora de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

matemática, português, inglês, informática, química, e física. Além dessas disciplinas, o programa oferece oficinas de filosofia, redação técnica, cultura popular, arte afro-brasileira, francês, espanhol, alemão, italiano, japonês. Ainda há oficinas de prevenção ao uso de drogas, gravidez, dentre outras na área de saúde.

Interessante é que o programa de permanência vem desenvolvendo atividades culturais, uma vez que “[...] a maior defasagem constatada é a falta de vivências culturais e educacionais [...]”, havendo alunos que “[...] nunca tinham ido ao cinema até entrar na Universidade.” (VILLARDI, 2007, p. 40). Finalizando as suas considerações sobre a permanência de estudantes cotistas da UERJ, Villardi (op. cit., p. 45) afirma que: “[...] os cotistas têm dificuldades, sim, mas não de aprendizagem. A maioria dos estudantes tem dificuldades financeiras graves que, se não forem sanadas levarão ao fracasso da política.”

Segundo dados de pesquisa da Secretaria Acadêmica da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) sobre o desempenho dos alunos que ingressaram em 2003, não existe uma relação de determinação simples entre a nota de aprovação (ingresso nos cursos) e o rendimento do aluno. Outra verificação importante nas pesquisas na UENF é a de que:

Parte significativa dos cotistas não precisaria da legislação de reserva de vagas para acessar a UENF em 2003. No entanto, vinte e oito jovens negros e dezoito jovens não-negros oriundos de escolas públicas não estariam cursando aquela universidade se a reserva de vagas não existisse. (BRANDÃO; DA MATTA, 2007, p. 79).

Queiroz e Santos (2007) em pesquisas realizadas na UFBA também concluíram que o sistema de cotas vem mostrando desde a sua implementação que “[...] estudantes de bom desempenho acadêmico ingressaram na UFBA [...]” (p. 135), mas que não teriam tido chances de aprovação pelo sistema tradicional, classificatório

Com relação aos programas de permanência na UFBA, Barreto (2007) analisando os projetos Tutoria e Afro-Atitude<sup>18</sup>, considera que para estudantes negros da escola pública de famílias de baixa renda:

---

<sup>18</sup> Os projetos referidos acima garantem bolsas de ajuda de custo e criam oportunidades de pesquisa, extensão e monitoria, especialmente para alunos oriundos de escolas públicas, negros, provenientes de famílias de baixa renda (BARRETO, 2007). Ver mais em Brandão (2007).

O suporte recebido logo no início dos cursos de graduação tem efeito imediato, mas também de médio e longo prazo, aumentando as chances de construção de trajetórias acadêmicas bem-sucedidas. Além de minimizar os problemas financeiros, tais iniciativas permitem a criação de espaços amigáveis e de acolhimento para esses estudantes. (BARRETO, 2007, p. 152).

Análises do processo de implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná (UFPR), realizadas por Silva, Duarte e Bertúlio (2007, p. 210) concluem que:

Os índices de aprovação de candidatos que receberam ao longo de sua vida escolar maiores pressões sociais e econômicas aumentaram. Os índices de aprovação de negros na UFPR variaram positivamente, mas, no entanto, encontra-se ainda abaixo da proporção da população negra no Paraná.

A Universidade Estadual do Mato Grosso implantou o sistema de cotas no segundo semestre de 2005, e segundo as considerações do professor. Paulo Alberto dos Santos Vieira da UNEMAT, esse é um processo em momento inicial, mas que já aponta modificação no perfil racial dos *campi* universitários e dos cursos, “[...] inclusive os de mais alto prestígio.” (VIEIRA, 2007, p. 235).

## **2.2 Ação Afirmativa e cotas para negros no vestibular da UnB**

Como afirmamos anteriormente, o processo de implantação das políticas de cotas vem ocorrendo de forma diferenciada em cada universidade de acordo com o contexto e especificidades de cada estabelecimento de ensino superior.

Na UnB esse processo<sup>19</sup> iniciou com o “Caso Ari”, como ficou conhecido. Um rapaz de nome Ari Lima, aluno do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UnB, no ano de 1998, sofreu discriminação quando cursava uma disciplina de caráter obrigatório neste Programa. O doutorando, segundo ele mesmo, é “negro,

---

<sup>19</sup> É necessário esclarecer que, a aprovação do sistema de cotas para negros na UNB é resultado de um conjunto de forças representativas da organização de setores internos da UNB, de pressões do Coletivo de estudantes negros EnegreSer, além do que, não deixa de ser um reflexo dos anseios do Movimento Negro e dos movimentos sociais como um todo.

homossexual e baiano” (informação verbal) e aqui podemos esclarecer melhor o caso com suas próprias palavras:

Meu drama começou no primeiro semestre letivo de 1998, quando, recém-aprovado no PPGAS da UnB, cursei uma disciplina chamada “Organização Social do Parentesco”, ministrada pelo professor Dr. Klass Woortmann. Trabalhei arduamente neste curso. No final do semestre, entretanto, fui sumariamente reprovado. Encaminhei pedidos para a revisão de menção final, a três instâncias administrativas da UnB, todas elas indeferiram meu recurso. Finalmente, em 19 de maio de 2000, uma quarta instância, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE discutiu pela segunda vez o processo, e reconheceu (22 votos a favor x 4 contra) que fui injustamente reprovado e me concedeu o crédito devido [...]. Acredito que se pode ver neste “drama social”, forte indício de racismo. (SANTOS, 2003, p. 84).

A partir desse incidente os professores José Jorge de Carvalho e Laura Segatto iniciaram a elaboração de um projeto de implementação do sistema de cotas na UnB, que foi apresentado em 17 de novembro de 1999, e aprovado em 2003 pelo CEPE, sendo realizado o primeiro vestibular com o sistema de cotas em 2004<sup>20</sup>. A UnB registra outros incidentes de teor racista que devem ser trazidos para o público mais amplo, uma vez que esse espaço abriga, pelo menos teoricamente o uno e o diverso, no que diz respeito aqueles que convivem no seu ambiente produzindo e reproduzindo conhecimento<sup>21</sup>. Desses incidentes podemos citar alguns de uma série registrada por Carvalho (2006, p. 85):

Um dos incidentes mais recentes que levou a imprensa a dar ampla cobertura foi o Caso do “Fogo no CEU”, como ficou conhecido, no qual registrou-se um incêndio provocado por um grupo de estudantes durante a madrugada nos apartamentos reservados para estudantes negros africanos, enquanto estes dormiam. Um aluno negro não encontra coragem para fazer o exame de seleção para mestrado no mesmo Departamento em que se formou porque foi agredido por um professor em uma reunião de colegiado. Outro aluno negro e pobre também é agredido pelo mesmo professor no corredor do Departamento e igualmente desiste de tentar o mestrado.

O processo de implementação da política de cotas na UnB vem servindo, dentre outras contribuições, para colocar em pauta o debate sobre racismo e sobre as questões de acesso e permanência na universidade. Esse processo vem passando por modificações nos seus procedimentos para assegurar maior legitimidade, para

<sup>20</sup> Para maiores detalhes confira Belchior (2006)

<sup>21</sup> O professor Carvalho (2006) vem compilando nos seus textos mais recentes, uma série de situações onde se apresentam questões de discriminação no âmbito da UNB, refletindo sobre a responsabilidade desta instituição na produção e reprodução do pensamento e práticas racistas.

prevenir, atenuar e eliminar as fraudes. Há autores que criticam os “equivocos” ocorridos na UnB, de forma a considerar negativos os resultados dessa política<sup>22</sup>. A esse respeito, Guimarães (2006, p. 55) afirma:

Acho que a declaração de cor tem que ser respeitada em qualquer momento – esse é o princípio moral. Quanto ao aspecto prático, os critérios já utilizados pela maioria das universidades, que focalizam as cotas para uma população sobredeterminada por condições negativas (cor, renda, origem escolar, etc.) garantem a inexistência de “fraudes”. Mais que o pressuposto da boa fé dos declarantes, o que saiu arranhado foi o objetivo maior de todos os movimentos anti-racistas brasileiros: que os de “cor” assumam a negritude.

---

<sup>22</sup> Ver mais sobre o assunto em Maio e Santos (2006).

### 3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No esforço de compreender e explicar a realidade, estamos sempre fazendo novas reflexões sobre o processo de construção do conhecimento, procurando aprofundar problemas de ordem conceitual assim como também com relação aos procedimentos de investigação. Constitui-se nossa intenção neste presente trabalho concentrar nossa atenção sobre o momento da produção das Ciências Sociais em que se começou a valorizar a pesquisa de campo, relevando-se a preferência pelo micro-estudo de caso ao invés das grandes fórmulas baseadas em explicações estruturais<sup>23</sup>.

A ciência, mesmo comprometida com ideais de objetividade e neutralidade, tem se colocado em funcionamento como um instrumento de poder muitas vezes opressor daqueles que não a produzem, mas apenas sofrem seus efeitos. Para melhor compreensão do processo de produção do conhecimento, faremos uma breve alusão ao pensamento elaborado por alguns teóricos, apenas numa tentativa de justificar a opção metodológica que fizemos para desenvolver nossa investigação, que ao longo do texto passaremos a descrever.

Haguette (1987) inicia seu raciocínio sobre a produção do conhecimento trazendo a compreensão de que durante muito tempo acreditou-se que a mente humana era uma tábula rasa na qual eram impressos os conhecimentos segundo uma visão convencional chamada *empirismo* fundamentada por Bacon. Locke deu novas argumentações ao método empirista baconiano e Descartes o contestou colocando o papel da razão e da reflexão em posição de relevância sobre os dados empíricos, explicando que os sentidos não eram suficientes para desvendar o real.

O *racionalismo*<sup>24</sup>, ou visão cartesiana de produção do conhecimento elaborado por Descartes, coloca em evidência uma verdadeira disputa entre a razão e os sentidos

---

<sup>23</sup> Haguette (op. cit.) faz um sucinto, mas rico apanhado sobre o início das visões qualitativas de ciência na modernidade, abordando o pensamento de Bacon, Locke, Kant, Hegel e Marx como introdução ao seu estudo sobre as metodologias qualitativas. Fizemos uma breve menção ao empirismo, racionalismo, positivismo e à dialética, sem no entanto nos aprofundarmos, mas apenas para servir de ponto de partida para a seqüência de nossa reflexão.

<sup>24</sup> A esse respeito, Weller *et al* (2002) traz uma discussão sobre a disputa estabelecida na modernidade entre o Racionalismo e a Irracionalismo como uma marca identitária das construções científicas da era moderna.



como instrumentos de aproximação com o real. De acordo com Haguette (1992) é somente no século XIX que se instauram as questões políticas dentro das metodologias, pois até então as discussões metodológicas se situavam em um campo supostamente neutro, que visava a objetividade do conhecimento. A diferença marcante entre a *dialética* hegeliana e a marxista, e o *positivismo* de Comte, constituíram-se então a grande contradição do momento. Hegel enfatizava a teoria – ou contemplação do mundo – enquanto Marx preocupava-se com a práxis, ou seja, com as idéias aplicadas ao processo de desenvolvimento social: o *materialismo* histórico e o dialético (Ibidem).

Percebe-se que muitas controvérsias epistemológicas passaram a existir na era moderna com a expansão do capitalismo, com as idéias marxistas, especialmente a exigência de que a ciência se colocasse a favor das causas humanas e que tivesse uso na prática social. Dentro dessa reflexão do compromisso da ciência com o extermínio das desigualdades e com o benefício da humanidade se instaura também na modernidade as reflexões em torno da importância do indivíduo e dos pequenos grupos como objeto de análise (Ibidem).

Entendemos que os diferentes indivíduos e grupos que constituem cada sociedade, constroem na dinâmica social cotidiana visões variadas de mundo, que servem de substrato para a elaboração das questões epistemológicas e metodológicas de todos aqueles que investigam e produzem ciência.

Nesse exercício de aproximação com o real, é que se percebe a impossibilidade de se produzir conhecimento sobre os fenômenos sociais na sua totalidade. Todo conhecimento é limitado e passível de críticas, de complementos, de dúvidas.

Optamos nesse trabalho por fazer um breve estudo sobre algumas metodologias qualitativas que mais se aproximam do objeto de pesquisa que investigamos no momento e que ao longo do texto explicitaremos<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Constitui-se nosso objeto de pesquisa o conhecimento e análise das trajetórias de vida de jovens mulheres negras que ingressaram pelo sistema de cotas no vestibular da UNB, que figura no cenário do ensino superior no Brasil como a primeira universidade federal a implantar esse sistema, uma dentre as políticas de ação afirmativa.

A opção pela pesquisa qualitativa está relacionada diretamente à nossa forma de perceber o mundo, e ao conhecimento que construímos ao longo de nossas vivências. Deixamos claro, portanto que a nossa opção pelos estudos qualitativos não está ligada a uma reação contra o paradigma estrutural, nem aos modelos quantitativos de análise, trata-se apenas de procurar refletir sobre a melhor adequação metodológica ao nosso objeto de estudo.

➤ **A Escola de Chicago: berço da pesquisa qualitativa**

Conforme Coulon (1995), as pesquisas desenvolvidas em Chicago caracterizaram-se por sua preferência pelo conhecimento prático direto. A Escola de Chicago aceitou os principais postulados do interacionismo simbólico que buscava conceitos capazes de expressar o caráter processual da realidade e teve em H. Blumer seu principal representante (HAGUETTE, 1992). As pesquisas realizadas em Chicago no início do século passado agrupavam várias técnicas particulares de pesquisa de campo que passaram a utilizar de forma inovadora documentos pessoais como relatos feitos pelos próprios indivíduos sujeitos da pesquisa, diários, correspondência particular, autobiografias (COULON, op. cit.). De acordo com Coulon (op. cit.) a Escola de Chicago, além da inovação no uso de métodos qualitativos, também realizou entre 1930 e 1940 pesquisas quantitativas, que num momento posterior viria a ser um dos traços dominantes da sociologia americana, sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial.

Os estudos teóricos e metodológicos de Thomas e Znaniecki (1927) sobre a vida social dos camponeses da Polônia, registrado em 2.232 páginas, tornaram-se então a primeira pesquisa de campo da história da sociologia oficial, ou seja, a ciência social começa a ser desenvolvida fora dos gabinetes e bibliotecas e passa a produzir um conhecimento com base na realidade concreta, valorizando a visão de mundo construída pelos atores sociais.

### 3.1 História de Vida e entrevista narrativa

Para Haguette (1992) a história de vida pode ser enfocada, pelo menos dentro de duas perspectivas. Uma delas é tratá-la como documento, e a outra como técnica de captação de dados, ou ambas, sendo que a mais usual é a perspectiva documental. A história de vida no Brasil não obteve o mesmo prestígio que gozou nos Estados Unidos. Enquanto nestes a história de vida se constituía no principal instrumento de coleta de dados na década de 50, no Brasil era usada apenas como técnica subsidiária (HAGUETTE, op. cit.). A autora cita os trabalhos de Fernando Henrique Cardoso (presidente da república nos mandatos de 1994-1998 e 1999-2002), Leôncio Martins Rodrigues, dentre outros, como exemplos de pesquisas que utilizaram a história de vida como uma técnica de coleta de dados, na qual os sujeitos refletem e exprimem o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido.

Pineau (2006, p. 338) destaca três subconjuntos de acordo com aquilo que o seu título sugere: uma entrada pessoal, temporal, ou pela vida, quais sejam:

A entrada pelo pessoal constitui o que é chamado de literatura íntima ou aquela “do Eu”: confissões, diários íntimos, cartas, correspondências, livros de pensamentos, livros de família, relações. A entrada temporal é também rica de denominações: genealogia, memórias, lembranças, diários de viagem, efeméride, anais, crônica, história. Enfim, a entrada pela própria vida, com ou sem raiz grega, *bios*. Na língua francesa, as denominações desse último subconjunto são as últimas a aparecer: no século XVII, para as biografias; nos séculos XVIII e XIX para as auto e hagiografias; na última metade do século XX, para os relatos e as histórias de vida.

Tanto a biografia como as histórias de vida pessoais são utilizadas nas ciências humanas, psicológicas, sociais, médicas, antropológicas, nas ciências da educação, embora com diferentes propósitos e graus variados de sucesso (LANGNESS, 1973). Langness (op. cit.) faz referência a várias publicações realizadas entre os anos de 1925 a 1944 no campo da etnologia americana. Nessa época a preocupação era salvar, tão logo quanto possível, as culturas dos índios norte-americanos que estavam desaparecendo rapidamente<sup>26</sup>. Neste sentido, afirma que

---

<sup>26</sup> Frisamos aqui a importância de estudos como esse sobre mulheres indígenas, e atentamos para o fato de que é necessário ultrapassarmos a perspectiva do “exótico”, da superioridade de uma raça sobre outra, para atingirmos

Truman Michelson contribuiu de uma maneira importante para o interesse crescente pela biografia desse período. Michelson escreveu “autobiografias” de três mulheres nativas: uma *fox* (1925), uma *cheyenne* (1932) e outra *arapaho* (1933). São de grande importância por serem tentativas pioneiras de apresentar a face feminina do que resta hoje de uma disciplina com excessiva orientação masculina. (LANGNESS, 1973, p. 21).

Seguindo esta mesma orientação de que as histórias de vida são utilizadas frequentemente para relatar aspectos, quer culturais, quer antropológicos, ou ambos, os quais de outra forma, seriam negligenciados, Langness (op. cit., p. 31) afirma que

[...] foi por essa razão que as histórias de vida femininas aumentaram durante os últimos vinte anos. Uma obra interessante, embora não seja uma tentativa etnográfica para apresentar a visão feminina, é *Zula Woman* de Rebecca Reyher (1948).

Neste trabalho a autora traz questões de pesquisa sobre as mulheres zulu, por exemplo, buscando saber:

O que faziam as mulheres zulus? Como conseguiam um casamento duradouro? Eram felizes? A poligamia era um estado natural do homem, como me asseguraram meus amigos sofisticados? Era possível amar a uma pessoa, tendo o corpo livre e à vontade, capturando o espírito e submetendo-o às necessidades primárias? As mulheres zulus tinham chances também de aprender algumas noções? O coração e a alma de uma mulher primitiva eram diferentes do meu ou daquelas mulheres que conheci? (REYHER, 1948 *apud* LANGNESS, op. cit., p. 31)

Estes são dados interessantes para percebermos que não é atual a preocupação de cientistas sociais em dar visibilidade às populações esquecidas pela historiografia oficial, pelos estudos culturais, pela ciência de uma forma geral. Estudar uma cultura indígena e feminina, por exemplo, faz trazer à tona para o conhecimento científico saberes elaborados através de uma visão de mundo pouco valorizada, mas muito rica em ensinamentos, pois podem demonstrar formas de percepção da realidade que não são superiores ou inferiores, apenas diferentes.

Acreditamos que ao se construir uma narrativa de nossa própria trajetória de vida, elaboramos aquilo que a nossa memória é capaz de explicitar no momento exato do relato. O trabalho de contar nossa própria história é um exercício primeiro de análise, no qual elaboramos um pensamento sobre as experiências vividas dentro de

---

o nível da troca, da aprendizagem, do conhecimento que os diferentes podem estabelecer entre si, sentido maior da ciência, a nosso ver.

um tempo ou lugar, refletimos sobre as relações sociais que experimentamos ao longo da vida, seja na família, na escola, nos grupos religiosos, com nossos parceiros(as), e assim – de forma consciente ou não – vamos reconstruindo os sentidos de nossas vivências, lançando um olhar distanciado sobre nós mesmos.

Assim é possível na história de vida não perdermos de vista as questões coletivas, embora nosso foco seja o indivíduo, ou seja, a partir das próprias visões de mundo do informante, construímos uma leitura das questões sociais.

### ➤ **A entrevista narrativa**

Neste tópico tentaremos discutir o emprego da entrevista narrativa como um método de geração de dados na forma sugerida por Schutze (1977; 1983 *apud* JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), e também as compreensões de alguns outros autores sobre este método.

Gaskell (2002, p. 65) afirma que “[...] a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa.” Para Gaskell (op. cit.) a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. De acordo com Flick (2004) a entrevista narrativa é empregada principalmente no contexto da pesquisa biográfica, e afirma o autor que este método foi desenvolvido no contexto de um projeto sobre estruturas de poder local e processos de decisão.

A opção metodológica de investigação que fizemos em relação ao nosso objeto de estudo que explicitaremos no tópico seguinte é a entrevista narrativa com dados coletados através da história individual (a entrevista em profundidade). Percebe-se que existem variadas formas de uso da história de vida como, por exemplo, as cartas, memórias, diários, dentre outras formas escritas.

Jovelovitch e Bauer (2002, p. 93) atentam para um detalhe que me parece o mais significativo na compreensão de uma narrativa. É imprescindível que o analista procure perceber o desdobramento dos acontecimentos narrados até a sua conclusão,

mas uma narrativa não pode ser reduzida a uma mera soma de acontecimentos, porque os sentidos implícitos vão aparecendo ao longo de todo o discurso, daí se tornando fundamental valorizar a dimensão não cronológica expressa no fluxo da narração. É característica da entrevista narrativa a escuta sensível e atenta do entrevistador, substituindo o esquema pergunta-resposta. Pela proposta de Shütze (1977; 1983 *apud* JOVELOVITCH; BAUER, 2002) a entrevista narrativa se processa através de quatro fases: ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento, e termina com a fase da fala conclusiva (SHÜTZE, *op. cit.*).

É necessário que o pesquisador se familiarize com o campo antes de iniciar as entrevistas. Em seguida elabora um roteiro de entrevista com perguntas de seu interesse ou questões exmanentes, que podem diferir dos temas trazidos pelo informante durante a narração que nesse caso, são questões imanentes (Ibidem).

A primeira pergunta ou tópico inicial representa a questão central para o pesquisador, e deve gerar a narrativa principal do entrevistado. Flick (2004) traz exemplos interessantes de questões que geram narrativas como este:

Eu quero que você me conte a história da sua vida. A melhor maneira de fazer isso seria você começar pelo seu nascimento, desde bem pequeno, e então, contar todas as coisas que aconteceram, uma após a outra, até o dia de hoje. Você não precisa ter pressa, e também pode dar detalhes, porque tudo que for importante para você me interessa. (HERMANNNS, 1995 *apud* FLICK, 2004, p. 182).

Weller (2006) em pesquisa de campo realizada com jovens pertencentes ao movimento *hip hop* nas cidades de São Paulo e Berlim, com o objetivo de conhecer o processo de formação do grupo e identificar a sua importância como elemento de formação de uma identidade coletiva, elaborou a seguinte pergunta inicial: “Vocês poderiam falar um pouco sobre o vosso grupo? Como foi que vocês resolveram criar uma banda?” (Ibidem, p. 22). Esta pergunta foi feita dentro de um grupo de discussão, mas exemplificamos aqui para evidenciar o caráter gerativo narrativo do tópico inicial da entrevista nessa perspectiva das trajetórias coletivas.

Para Flick (2004, p. 115) uma pergunta inicial imprecisa e ambígua pode resultar em narrativas que continuam sendo gerais, incoerentes e possuindo tópicos irrelevantes. O entrevistador exerce inicialmente a função de ouvinte atento, não

interrompendo a fala, apenas fazendo sinais com a cabeça e pequenos sons de afirmação e estímulo. O entrevistado dará um sinal, uma “deixa” de que terminou a narrativa, só então o pesquisador inicia a fase de perguntas, priorizando a narração e não a descrição de fatos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Neste momento da entrevista cabem questionamentos, mas sem usar a palavra “porquê”, evitando justificativas. Terminada esta fase, desliga-se o gravador e pode-se conversar de forma mais natural. Aqui se pode usar uma pergunta do tipo “por quê?”, mas evitando constrangimentos. Esta fase de “fala conclusiva” é sempre um risco, e exige certo grau de maturidade do pesquisador. No entanto podem surgir neste momento informações importantes que não apareceram ao longo da entrevista.

Há indicações diferenciais para a utilização da entrevista narrativa, dentre as quais destacamos aquela que julgamos mais relacionada ao nosso objeto de pesquisa qual seja:

Projetos que combinem histórias de vida e contextos sócio-históricos. Histórias pessoais expressam contextos sociais e históricos mais amplos, e as narrativas produzidas pelos indivíduos são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos, nos quais as biografias se enraízam (Ibidem, p. 104).

Nessa investigação, trabalhamos com o objetivo geral de conhecer e analisar as trajetórias de vida de jovens mulheres negras que ingressaram pelo sistema de cotas no vestibular da UnB.

Constituíram-se nossos objetivos específicos:

- Analisar como as estudantes negras cotistas dos cursos de Pedagogia e Direito vivenciam as especificidades de gênero, pertencimento racial, e de geração na família, na escola e na universidade;
- Compreender como se deu a escolha do curso e a possível influência da família nesse momento;
- Conhecer e analisar as experiências das estudantes com preconceito e discriminação na escola e na universidade;
- Perceber e analisar as formas de enfrentamento do preconceito e da discriminação;
- Conhecer e analisar as perspectivas de futuro vislumbradas pelas estudantes.

### 3.2 Propostas para análises de histórias de vida

Jovchelovitch e Bauer (2002) apresentam três procedimentos analíticos para a entrevista narrativa, pois segundo os autores esta se mostra aberta aos métodos de interpretação dos dados. O volume de dados coletados nas histórias de vida em geral é bastante extenso, e muitas vezes fragmentado, o que requer do analista critérios rigorosos de interpretação. A esse respeito, Gaskell (2002, p. 71) comenta:

[...] que há a questão do *corpus* a ser analisado. A transcrição de uma entrevista pode ter até 15 páginas; com 20 entrevistas haverá, então, umas 300 páginas no *corpus*. A fim de analisar um *corpus* de textos extraídos das entrevistas e ir além da seleção superficial de um número de citações ilustrativas, é essencial quase que viver e sonhar as entrevistas [...].

Ainda em relação a esse assunto, o autor afirma que, para se fazer uma boa análise, que não seja superficial, há um limite máximo ao número de entrevistas que é necessário fazer, que pode ser algo em torno de 15 a 25 entrevistas individuais, e cerca de 6 a 8 grupos focais ou grupos de discussão (WELLER, 2006).

O primeiro passo da análise das narrativas é a transcrição das entrevistas gravadas, e para Jovchelovitch e Bauer (2002) é importante que o próprio pesquisador realize as transcrições, pois ele guarda a memória do discurso não verbal, gestos, expressões, densidade, dramaticidade, detalhes do clima da entrevista difíceis de serem percebidos por outras pessoas.

Schütze (1977; 1983 *apud* JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) propõe seis passos para analisar narrativas, os quais resumiremos em:

1. Transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal;
2. Divisão do texto em material indexado e não indexado;
3. Uso de todos os componentes indexados do texto para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo cujo produto Schütze chama de “trajetórias”;



4. Análise dos componentes não indexados do texto<sup>27</sup>;
5. Agrupamento e comparação das trajetórias individuais;
6. Contextualização das trajetórias individuais – este processo permite identificação de trajetórias coletivas.

Este procedimento se aplica ao nosso objeto de pesquisa que é conhecer e analisar as trajetórias de vida de jovens mulheres negras que ingressaram pelo sistema de cotas no vestibular da Universidade de Brasília (UnB), no contexto de implementação de ações afirmativas. Nosso foco é a trajetória individual de cada jovem cotista, percebendo a visão de mundo construída por cada uma delas, sem, no entanto perdermos de vista a totalidade dessas cosmovisões, pois estas expressam o pensamento conjuntivo de um grupo, configurado e constituído pelas ações e reações cotidianas de jovens mulheres negras que estão vivendo esse novo momento de abertura na universidade brasileira, em que se instala o debate político de ingresso no ensino superior, de pessoas de baixa renda, negros e índios. A perspectiva de análise de histórias de vida individuais comparadas entre si e entre um grupo de jovens<sup>28</sup>, remete a várias questões, dentre as quais podemos evidenciar as relativas à gênero, raça/etnia e construção de identidade.

Sobre a pesquisa com entrevistas Gaskell (2002, p. 73) chama a atenção para o seguinte:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistador) para o outro (o entrevistado). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. Quando lidamos com sentidos e

---

<sup>27</sup> “As proposições indexadas têm uma referência concreta a “quem fez o que, quando, onde e porquê”, enquanto que proposições não indexadas vão além dos acontecimentos e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada “sabedoria de vida”. Proposições não indexadas podem ser descritivas e argumentativas. Descrições se referem a como os acontecimentos são sentidos e experimentados, aos valores e opiniões ligadas a eles, e às coisas usuais e corriqueiras. A argumentação se refere à legitimação do que não é aceito pacificamente na história e a reflexões em termos de teorias e conceitos gerais sobre os acontecimentos” (SCHUTZE 1977; 1983 *apud* JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 106).

<sup>28</sup> Os critérios que utilizamos na escolha dos cursos de Pedagogia e de Direito se referem ao fato de que estes apresentam diferenças consideráveis nos contingentes de gênero/raça e nível socioeconômico, muito embora o Direito venha aumentando dia-a-dia o número de alunas mulheres.

sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação.

Os sujeitos de nossa pesquisa, as mulheres cotistas, assim chamadas no momento atual, portanto um traço identitário transitório, hoje são cotistas, amanhã não mais serão. São também transitoriamente jovens, e talvez também mulheres de baixa renda. Os traços identitários são construções sócio-históricas e se dão nas múltiplas relações que experimentamos. Dependendo da relação que vivenciamos podemos ser mais negros, ou menos, mais jovens ou mais velhos, mais ricos ou mais pobres. É cabível perguntar sempre em relação a quem eu sou considerado negro? Em que Estado ou região do Brasil, ou em que país eu sou considerado negro, rico, ou pobre?

Ao experimentar o exercício de transcrever entrevistas, na verdade começamos a refletir sobre as possíveis análises que em seguida faremos, é um trabalho renovado de estar, na lembrança, frente a frente com o entrevistado, além de ser para os novos pesquisadores um exercício de aprendizagem de uma técnica – o que nunca pode ser considerado uma perda de tempo.

### ➤ **Entrevista narrativa e o método documentário**

Para Weller *et al* (2002, p. 379) “[...] a busca de um método adequado à tarefa de transformação do conhecimento apreendido no nível pré-teórico em conhecimento científico, não deve constituir-se como construção vazia ou uma especulação gratuita [...]”, compreensão que está no cerne do pensamento de Karl Mannheim.

Mannheim contribuiu na década de 1920 para a associação do conhecimento e do pensamento ao contexto ao contexto local, desenvolvendo um método de análises das práticas cotidianas denominado por ele como método documentário<sup>29</sup> Nesse sentido, o método documentário de interpretação transcende o nível da análise intuitiva ou dedutiva (cf. WELLER, 2005). A nosso ver, a base do método de Mannheim é a

<sup>29</sup> Mannheim (1968) contribuiu também com a definição de conceitos como geração, meio social, estilo e *habitus*. Por ser filho de pais judeus, e por ter trabalhado com intelectuais do partido comunista da época, teve complicações na sua trajetória intelectual. Em 1919 foi obrigado a deixar o cargo de professor na Universidade de Budapeste e em 1933 foi demitido da Universidade de Frankfurt pelo regime nacional socialista, passando a viver, a partir de então na Inglaterra. Seus escritos foram negligenciados por algumas décadas e somente no final dos anos 70 do século passado o “método documentário” é, por assim dizer, redescoberto pela Etnometodologia.

compreensão das visões de mundo de um determinado grupo. *Weltanschauung* (visões de mundo) significa para Mannheim (1980 *apud* WELLER, 2005, p. 101) o resultado de “[...] uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos.”

Na tentativa de aproximação com o objeto de pesquisa, buscou-se sobretudo conhecer e analisar as trajetórias familiar e escolar das jovens cotistas da UnB, com enfoque nas experiências de discriminação vivenciadas por estas na escola e na UnB, buscando conhecer as formas de enfrentamento destas situações e que opinião elas elaboram acerca do preconceito e da discriminação.

Ao reconstruírem os sentidos de suas trajetórias na entrevista narrativo-biográfica do começo de suas vidas até o momento atual como estudantes da UnB, as jovens mulheres negras que ingressaram pelo sistema de cotas na UnB estarão trazendo para nossa investigação uma visão de mundo (*Weltanschauung*) enquanto indivíduo e enquanto coletivo de estudantes que vivenciam este momento político na universidade. Buscamos entender como estas jovens vivenciam ou vivenciaram situações de racismo, como enfrentam ou enfrentaram o preconceito, a discriminação? Como vivenciam as relações cotidianas na família, no trabalho, na universidade, com familiares, amigos, parceiros? Que perspectivas tem de futuro?

As jovens mulheres negras cotistas da UnB conhecem a realidade social em que elas vivem, tiveram experiências semelhantes, elaboram um conhecimento com base nas experiências cotidianas, fazendo as leituras desta realidade.

Quando o investigador vai a campo para conhecer a realidade dessas práticas cotidianas deve buscar conhecer as diversas maneiras em que a realidade social é construída.

Weller (2005, p. 263) diz que no processo de interpretação das visões de mundo Mannheim previu três diferentes níveis de sentido, quais sejam:

- *nível objetivo ou imanente*: expresso de forma natural como num gesto, ou símbolo que entendemos ser o nível da realidade tal como ela se apresenta;

- *nível expressivo*: aparece através das palavras, das ações ou reações em relação a algo; é um nível de compreensão intuitiva, dedutiva;
- *nível documentário*: é aquele da ação prática, de quem olha e vê de forma distanciada, reconstrói os sentidos das ações individuais e coletivas e as registra. O pesquisador faz uma interpretação, explica teoricamente, pergunta pelo como se construiu aquela realidade, sobre sua gênese e desenvolvimento, e a questiona.

Fizemos a opção pelas entrevistas individuais, mesmo sabendo que os grupos de discussão se ajustam melhor às pesquisas com jovens, tendo em vista que o método documentário de interpretação de Mannheim (1968) se aplica a vários tipos de dados como os coletados em grupo focal, de discussão, história de vida, a imagens fotográficas, arte, religião, dentre outros. Ademais consideramos o curto tempo de que dispúnhamos para realizar um trabalho satisfatório com o método, uma vez que o *corpus* constituído com entrevistas individuais é bastante extenso e o método de análise muito criterioso. Consideramos ainda que, as entrevistas individuais propiciam às estudantes negras cotistas um clima de maior confiança para revelações mais profundas de experiências de vida, do que nos grupos de discussão.

A interpretação dos dados de acordo com o método de Mannheim (1968) compreende três fases distintas:

A **1ª fase** é da interpretação formulada, na qual se organiza os dados por temas, se codifica esses dados de forma criteriosa. Nesse momento do processo de análise, não se reconstrói os sentidos da narrativa dos entrevistados, apenas se classifica, diz respeito à estrutura formal das análises. Codifica-se também a densidade do discurso (WELLER, 2005).

A **2ª fase** é a da interpretação refletida na qual analisamos o conteúdo das narrativas, reconstruímos os sentidos, ou seja, fazemos a transição do nível pré-científico ou ateórico, para o nível teórico ou documentário. Durante a interpretação refletida, quer dizer, no processo de explicação de uma norma, de um modelo ou quadro de orientação, o pesquisador busca analisar não somente questões temáticas

que possam parecer interessantes, mas também padrões homólogos ou aspectos típicos do meio social (Ibidem).

A **3ª fase** que é a da análise comparativa que se configura conforme Weller (op. cit.), como de fundamental importância para o método, tendo como objetivo a reconstrução dos aspectos homólogos entre diferentes casos estudados, por exemplo entre entrevistas, de forma que quanto mais precisa for a análise, mais serão exatas as afirmações realizadas com base nos dados empíricos.

Vale salientar, de acordo com Manheim (1952 *apud* WELLER, op. cit.), que a interpretação não é neutra e estará sempre associada à formação teórica, assim como ao pertencimento geográfico e social daquele que interpreta.

No capítulo seguinte faremos uma descrição do trabalho de campo desenvolvido em nossa pesquisa, detalhando o procedimento de abordagem dos sujeitos, durante a pesquisa.

## 4 DESCRIÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

Como integrante do grupo de pesquisa GERAJU<sup>30</sup> desde o segundo semestre de 2005, venho acompanhando os trabalhos do grupo, especialmente a implementação da linha de pesquisa sobre “Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude” pela qual prestei seleção para o mestrado, com o intuito de desenvolver minha pesquisa no âmbito do projeto “Trajetória escolar e familiar de jovens-mulheres cotistas da Universidade de Brasília”.

Esta pesquisa<sup>31</sup> foi idealizada no sentido de refletir sobre a vida escolar e experiências cotidianas coletivas de jovens cotistas e a sua relação com o ingresso na universidade, que muitas vezes lhes parece um terreno árido e pouco familiar. As pesquisas do GERAJU buscam identificar, a partir dos grupos de discussão, o tipo de apoio que essas jovens tiveram dos familiares e pessoas do seu convívio para tentarem entrar em uma universidade pública; a sua procedência econômico-social; o nível de escolaridade dos pais; como estão constituídas as relações de gênero e étnico-raciais nos contextos sociais em que vivem; como reagem diante de práticas cotidianas de discriminação e que estratégias utilizam para enfrentar as hostilidades e discriminações vividas por serem mulheres negras.

### 4.1 Aproximação com os sujeitos da pesquisa

Nessa seção faremos uma descrição etnográfica de alguns encontros que participamos em Brasília, nos quais foram discutidas temáticas relacionadas às ações

---

<sup>30</sup> Este grupo trabalha com as temáticas de gênero, raça e juventude.

<sup>31</sup> A pesquisa conta com financiamento do CNPq obtidos através dos Editais MCT/CNPq/PR-SMP 45/2005 – Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos, e MCT/CNPq 61/2005 – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, bem como através do Edital UNB/FUNPE 2006, e Edital Boas-Vindas UNB/FINATEC 2007 da Universidade de Brasília. A equipe está assim constituída: Wivian Weller (coordenadora), Érika C. L. Ferreira (Doutoranda FE/UNB), Maria Auxiliadora de Paula G. Holanda (mestranda FE/UNB), Danielle O. Valverde (mestranda FE/UNB), Ana Paula Meira (DEX/CCN/UNB ex-bolsista PIC/UNB), Priscila C. S. Souza (bolsista PIC-UNB/CNPq), Raquel Maria V. do Rosário (bolsista PIC-UNB/CNPq), Aline P. da Costa (bolsista Programa Afro Atitude/CNPq), Nora Hoffmann (estagiária).

afirmativas e cotas. A participação nesses encontros possibilitou uma maior aproximação com nosso objeto de pesquisa, e com o contexto de vida dos sujeitos.

Para realizar um primeiro contato com os sujeitos da pesquisa é necessário que o pesquisador conheça o meio pesquisado, o contexto social ou *milieu* no qual esses sujeitos atuam, convivem, constroem orientações coletivas, e nesse sentido o método documentário de interpretação de dados, que escolhemos como suporte teórico-metodológico para nossa investigação, pode ser visto como um instrumento que pode auxiliar a inserção do pesquisador(a) em contextos sociais que lhe são alheios, assim como na compreensão e conceituação de suas visões de mundo, suas ações e formas de representação (WELLER, 2005).

Nesse sentido, procuramos conhecer mais de perto o movimento negro jovem de Brasília e entorno, assim como os discursos dos responsáveis pela implementação de políticas públicas. Nossa intenção nessa pesquisa não foi a de buscar o viés dos movimentos negros jovens, e sim o de reconstruir sentidos e significados das experiências de vida das jovens cotistas da UnB, independente do seu perfil, mas a compreensão do contexto político em que estas se inserem é fundamental para que não se perca a visão de totalidade, nem o nosso foco. Devo esclarecer que utilizamos como registro das observações e dos discursos, um diário de campo detalhado, no qual colocamos data, local, participantes, dentre outros aspectos<sup>32</sup>.

#### **a) I Encontro de Universitários Negros do Distrito Federal e entorno**

A participação no I Encontro de Universitários Negros do Distrito Federal e Entorno nos dias 13, 14, e 15 de outubro de 2005, realizado no auditório da Reitoria da UnB mostrou-nos uma realidade pouco conhecida e colocou-nos em contato com os jovens que estão à frente dos movimentos negros, de lideranças negras jovens, de professores, pesquisadores e representantes negros nas organizações governamentais e não-governamentais mais atuantes no DF no que se refere às temáticas que interessam

---

<sup>32</sup> As citações das falas de muitas pessoas nos eventos não foram gravadas, mas sim escritas por nós, simultaneamente ao discurso de cada um. A maioria desses discursos está completamente igual, sendo poucas as citações que precisamos adaptar palavras semelhantes. Procuramos ter o máximo cuidado para não desvirtuar os depoimentos.

à juventude negra. O encontro foi organizado pelo EnegreSer, Coletivo Negro no Distrito Federal e Entorno, com apoio da UnB, IESB, UNICEUB, CESPE, NEAB, Fundação Cultural Palmares, Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria Especial de Direitos Humanos, Brasil Afroatitude, Ministério da Saúde, e governo federal.

Pudemos assistir ao encontro durante os três dias, desde o começo, e como saíamos apenas poucos minutos antes do término, percebemos o auditório lotado todos os dias, o dia inteiro. Muitas pessoas tiveram que sentar-se no chão, ou ficar de pé, pois não havia mais cadeiras vazias. Nos cartazes, folder, bloco de anotações, crachás e outros materiais de divulgação muito bem elaborados do encontro, líamos uma frase muito instigante que parecia ter a intenção de deixar claro o reconhecimento do poder do povo negro na construção da sociedade brasileira: “Há uma história do povo negro sem o Brasil, mas não há história do Brasil sem o povo negro.”

Foi muito importante para o desenvolvimento do trabalho de investigação conhecer o pensamento e o poder de organização das jovens lideranças e constatar a alta representatividade das mulheres jovens negras no trabalho de logística e também nas conferências realizadas durante o encontro. Dentre as diferentes temáticas abordadas ao longo dos três dias, as reflexões que se fizeram sobre a especificidade da questão de gênero dentro do movimento negro nos pareceram bastante pertinentes.

Naquele espaço de reflexão construído por eles próprios, os(as) jovens negros(as) se mostraram espontâneos, colocando situações reais de suas experiências de vida, podendo se questionar – enquanto indivíduos que são parte de um sistema de relações sociais que envolvem o outro, igual ou diferente – sem nunca perder de vista o foco central de suas reflexões, e tampouco uma visão de totalidade. Nesse encontro, percebemos que havia lideranças com discursos muito bem ordenados, e uma notável capacidade de organização, o que garantiu a excelente qualidade do seminário.

Uma jovem fez referência ao lugar comumente ocupado por mulheres negras no Movimento Negro Unificado, dizendo que reverter uma referência negativa dentro do movimento, é tarefa de todas nós mulheres negras, pois os homens do movimento não vêem as mulheres e elas continuam cuidando de tudo para os homens. Ao mesmo



tempo, nesse discurso a jovem trouxe a responsabilidade de cada uma de nós mulheres na construção das relações que queremos e que não queremos, afirmando não sermos receptáculos passivos diante dos homens. Alertou para o fato de que os homens não vão abrir mão de um privilégio que a sociedade lhes dá, advertindo ainda que, diante de um homem branco, o negro é submisso, é subordinado, mas esse mesmo homem negro subjuga uma mulher negra. Colocações como estas demonstram que os jovens são capazes de perceber as diferenças na diferença, rompendo com uma compreensão linear e simplista das relações raciais e de gênero.

Uma das questões mais discutidas pelos jovens negros e que permeou todas as demais questões foi, sem dúvida, a política de cotas para a universidade, o que a grande maioria considerou ser um importante catalisador de mudanças, e um instrumento legítimo de política de equalização. Nesse sentido, chamou-nos atenção a fala de uma jovem conferencista sobre o reconhecimento da identidade, o fortalecimento da auto-estima, necessários para o próprio desenvolvimento integral de crianças e adolescentes negros, advertindo que para isso, torna-se fundamental que estes possam ter espelhos, exemplos, ver o seu professor negro, seu médico negro, seus pais negros como bons profissionais, para assim ele poder se identificar, e sonhar em ser também um bom profissional.

Ao longo do trabalho de pesquisa pudemos reencontrar muitas dessas lideranças em plena atividade nos eventos que vimos participando relativos à temática sobre ações afirmativas e cotas, e outras temáticas afins, o que nos leva a crer que a atuação desses jovens e, sobretudo, das jovens mulheres negras, vem se constituindo realmente em um movimento, e não apenas participações pontuais em eventos. A nosso ver há possibilidades de crescimento desse movimento na medida em que se efetivam políticas públicas de valorização da população jovem negra, abrindo espaço inclusive para o fortalecimento de outras camadas invisíveis da juventude em Brasília. Esta é uma luta, sobretudo de todos nós, mulheres e homens negros, que atuando como sujeitos ativos da construção de outra história, podemos transformar ou pelo menos amenizar o quadro lastimável de desigualdades ainda hoje conseqüentes do racismo em nosso país.

## **b) A disciplina “Pensamento Negro Contemporâneo”: reconhecendo um conhecimento silenciado**

Fazendo parte de um conjunto de atividades que visam garantir a permanência de negros na universidade, consideramos oportuno cursar a disciplina “Pensamento Negro Contemporâneo”<sup>33</sup> ministrada pelo professor Ivair dos Santos, no primeiro semestre de 2006, doutorando em Sociologia e membro da Secretaria de Direitos Humanos do DF, ativista do movimento negro, que segundo ele, vem dedicando desde muitos anos uma atenção especial aos estudos da história do Negro no Brasil e no mundo, tentando dessa forma construir um pensamento menos eurocêntrico nos espaços onde trabalha.

Essa disciplina veio suprir um vácuo no conhecimento dessa temática, mas continua na área da Extensão, sendo os créditos validados apenas para a graduação. É oportuno registrar aqui um fato recorrente na nossa convivência cotidiana e que se repetiu em uma das aulas dessa disciplina. Iniciou-se ótima reflexão estimulada pelo professor Ivair sobre o aprendizado de relações raciais mais respeitadas em todos os espaços, e sobre a função da universidade em fazer jus ao próprio sentido de uno e diverso contido na compreensão de universidade, sobretudo agora com a entrada de negros por cotas. Enquanto cada um se colocava falando das suas experiências com preconceitos de toda ordem sofridos na universidade, uma jovem parda, com fortes traços negros, de cabelos alisados e tingidos de loiro, se pronunciou dizendo: “Sinceramente, eu não tenho nenhum preconceito contra vocês, e não me importo que vocês negros estejam aqui também conosco na faculdade.”<sup>34</sup> Uma jovem auto-reconhecida como negra quis intervir, mas o professor contornou a situação, pois notou que outras negras também se incomodaram e poderia ser constrangedor para a jovem confusa na sua identificação. São situações decorrentes da falsa crença de que esse é um país harmonioso, mestiço, moreno, em que todos se respeitam, onde não há

---

<sup>33</sup> A disciplina nasceu de um pedido feito por representantes do movimento EnegreSer, que já promovia essa discussão como parte de seu trabalho, mas sentia necessidade de institucionalizá-la. Destinada preferencialmente, a alunos cotistas, a disciplina é aberta aos demais universitários. O Decanato de Extensão da UNB estuda ainda outras propostas do EnegreSer, como as visitas às escolas públicas de ensino fundamental para discutir sobre o tema (Cristina Bonfanti, da Assessoria de Comunicação da UNB, em 22/09/2006).

<sup>34</sup> Para destacar as falas dos sujeitos entrevistados, colocamos estas em itálico.

necessidades de se discutir sobre racismo, pois este já não mais existe, o que dificulta e confunde os próprios negros na compreensão e construção da sua própria identidade.

A disciplina em questão continua sendo ofertada pelo Departamento de Extensão da UnB, obtendo considerável procura, por alunos da graduação e também da pós-graduação, o que só confirma a necessidade de um investimento maior no sentido de rever o conteúdo dos currículos<sup>35</sup>.

### **c) Semana da África na UnB: um momento de reflexão sobre história da África**

O Decanato de Extensão, os estudantes negros brasileiros e africanos engajados ou não nos movimentos negros organizaram uma comemoração ao dia da África com um Seminário ocorrido no dia 25 de maio de 2007, dia da África, no auditório Joaquim Nabuco da Faculdade de Direito da UnB. Inicialmente a idéia era realizar uma semana de atividades, entre palestras, exibição de vídeos, dança afro, oficinas de tranças, mostra de arte, dentre outras, mas por falta de infra-estrutura e tempo disponível, restringiu-se apenas a um dia. Tivemos a oportunidade de assistir às palestras ocorridas à tarde, pois pela manhã realizei entrevista com uma jovem cotista do curso de Direito. De acordo com um dos conferencistas do evento, o professor, Lino Vaz, do Cabo Verde, o Brasil e a África têm projetos comuns e por isso é preciso uma aproximação.

Ao que me pareceu, um dos objetivos centrais desse evento foi promover uma aproximação entre estudantes brasileiros e africanos, devido ao incêndio de caráter criminoso na UnB, nos apartamentos onde residem estudantes africanos, durante a madrugada, enquanto estes dormiam. A nosso ver o episódio teve repercussão bastante negativa, colocando para a UnB a responsabilidade de explicar à sociedade o porquê de tamanha violência. A mídia televisiva e impressa deu cobertura ao caso durante

---

<sup>35</sup> O GERAJU dentro das reflexões sobre política curricular vem pensando desde 2005, com a abertura de uma nova linha de pesquisa e com o desenvolvimento do projeto “Trajetórias de Jovens Cotistas da UnB”, na necessidade de disciplinas para a graduação e pós-graduação que contemplem temas como juventude, raça e gênero, dado a inexistência de disciplinas específicas com esses conteúdos que venham sedimentar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Esta inclusive é uma reivindicação também de outros setores, sobretudo dos movimentos sociais.

duas semanas, uma vez que houve pressão do movimento negro estudantil na UnB diante da gravidade do fato. Uma passeata no campus foi realizada e o reitor instituiu o dia do ocorrido, 28 de março, como Dia de Combate ao Racismo na UnB. Durante o seminário de comemoração ao dia da África, alguns estudantes africanos que sofreram o atentado, declararam a sua indignação e a sensação de medo que vinham experimentando nos dias que se seguiram após o incêndio.

Um clima de tensão e medo passou a ser o dia-a-dia dos africanos na UnB, não podemos generalizar que brasileiros não gostam de estrangeiros, mas sim podemos dizer que fomos vítimas de um grupinho. Enquanto os agressores estão por aí, estamos nesse clima de tensão.

O Decanato de Extensão da UnB a partir daí vem se estruturando no sentido de implementar um programa sistemático de combate ao racismo. Um fórum de discussão sobre racismo institucional com participação de diversos setores também vem se sistematizando após o ocorrido. Hoje sabemos que o decreto lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) torna obrigatório o estudo de história da África nos ensinos fundamental e médio. Começa a serem desenvolvidos os cursos de capacitação para professores na área. Torna-se necessária também uma política de acompanhamento e avaliação dos resultados dessa iniciativa, o que infelizmente não se efetiva em geral em quase todas as políticas públicas implementadas em nosso país.

Uma jovem africana do Cabo Verde, estudante do curso de Relações Internacionais, que ingressou na UnB por convênio internacional, afirmou que

[...] saindo da África, conheço mais a África de longe. Morei na França, e em muitos outros países. Sofri preconceitos, mas acho o Brasil, o país mais preconceituoso que eu já conheci. Achei que seria melhor estudar no Brasil e fiquei frustrada. Sou filha de negra com branco português. Minha mãe é nativa do Cabo Verde. Sempre convivi com essa mistura de branco com negro. As francesas, as americanas querem cachear o cabelo, aqui querem alisar. Já sofri também preconceito por parte de brasileiros negros... Aqui tem mulato, crioulo, moreno, pardo. Em outros países ou se é branco ou se é negro. Olha, tem que ter calibre pra estar aqui na UnB. As pessoas olham pra mim e falam baixinho: “Ih, só pode ser filha de diplomata.” Não, eu estudei. Eu nunca entrei no EnegreSer porque eu não concordo com a forma de luta de vocês. Eu já fiz Direito inicialmente, e sofri muito preconceito.

Diferentes assuntos foram discutidos sobre o processo de colonização de países africanos, mas uma idéia central fica como reflexão; qual seja, a compreensão de que nós negros precisamos sair do lugar de vítimas e olharmos para frente, e que a

África e os africanos têm que sair desse lugar e irem à luta, e que nesse sentido a juventude tem muito a dizer e a fazer.

#### **d) Seminário de *hip hop* do Distrito Federal e entorno**

Nos dias 08, 09, e 10 de junho de 2007, o auditório II Candangos da UnB, foi palco de palestras e manifestações das várias linguagens da cultura *hip hop*, entre elas o *break*, DJ Graffiti, documentários, shows de grupos de *rap*, apresentação de slides. Um dos objetivos centrais do seminário foi mostrar a cultura *hip hop* como veículo transformador e libertador dos jovens da periferia urbana, com as suas próprias leituras, avaliando o percurso desse movimento em Brasília e entorno, desde o início das primeiras manifestações até o presente momento (junho/2007). Muito interessante e notável foi a presença dos grupos de mulheres na cultura *hip hop* e a forma como estas vêm impondo um respeito ao trabalho por elas desenvolvido e a elas próprias como sujeitos criativos na arte, e responsáveis na vida cotidiana, mostrando que não abandonaram os estudos, e mesmo com todo o esforço e falta de tempo e dinheiro, ainda ajudam suas mães em casa.

O meu interesse específico em participar do seminário, além de conhecer a atuação das jovens mulheres, foi a discussão sobre política de cotas, que certamente estaria presente, pois ali estavam jovens negros(as) de famílias pobres das cidades satélites, ocupando um espaço privilegiado da UnB nos três dias do evento. Além disso, nesses dias a mídia impressa e televisiva vinha dando espaço a uma polêmica em torno do caso de dois gêmeos negros idênticos que prestaram vestibular por cotas na UnB, e apenas um deles havia sido aceito como negro.

Acreditamos que é realmente necessário que toda política, seja de que natureza for, precisa ser continuamente avaliada. As cotas não estão fora dessa afirmação, e como estão numa fase inicial, são passíveis de erros. Alguns jovens se pronunciaram no sentido de que todos querem estudar, melhorar de vida, ocupar espaços de poder e dar retorno para o lugar de onde vieram. Um deles, de Planaltina afirmou que os negros precisam entrar pelo sistema de cotas e que na UnB em Planaltina, não é o

povo de Planaltina que mais precisa da universidade que está se beneficiando dela, e nesse caso qual o sentido de se instalar um *campus* da UnB nas cidades satélites?

Pudemos perceber nos eventos que tivemos a oportunidade de participar que, os jovens querem ter acesso à universidade, têm consciência desse direito, mas ainda carecem de informação completa e segura sobre como usufruir dos programas de acesso e permanência. A visão crítica das desigualdades entre os que têm chances de ingressar na universidade e os que sequer vislumbram uma chance, também é clara entre os jovens, especialmente entre os que estão engajados nos movimentos.

Em momentos como estes em que eles estão juntos tais como o Encontro de Estudantes Negros do DF e Entorno, e o I Seminário *Hip Hop* do DF e Entorno, pude perceber que eles também são capazes de pensar estratégias de enfrentamento das desigualdades, o que nos faz crer nas possibilidades de resposta dos movimentos sociais negros às situações adversas que experimentam. Participar de momentos de reflexão coletiva nos anos de 2005 a 2007, em Brasília, nos serviu para construir uma compreensão da cidade, da juventude negra, do pensamento contemporâneo sobre as questões relativas a gênero, raça/etnia, mas sobretudo conhecer quem são as jovens negras que hoje emergem como lideranças e suas vozes sobre a polêmica questão das cotas na UnB, para a partir daí iniciar as entrevistas e análises das experiências vividas pelas cotistas dos cursos de Pedagogia e Direito da UnB com um conhecimento mais sólido do contexto sociopolítico em que estas se inserem.

## **4.2 Critérios para seleção das entrevistadas**

Quando decidimos trabalhar com trajetórias de vida de jovens mulheres cotistas da UnB, pensamos em primeira mão que seria relevante conhecer o universo familiar e social dos próprios sujeitos beneficiados pelas cotas e suas visões de mundo, e a partir daí construir uma compreensão do atual momento em que elas surgem como os novos sujeitos na universidade de Brasília. Trazer informações através das narrativas dos próprios beneficiários das cotas no atual momento de implantação, e das

primeiras avaliações dessa política, pode nos mostrar reflexões que se complementam, se confrontam, que apresentem contrastes, contribuindo assim de alguma maneira para a discussão que ora se faz acerca da necessidade e eficiência dos programas e políticas de acesso e permanência na universidade.

Portanto, a seleção das entrevistadas seguiu os seguintes critérios:

**1º) Ser mulher:** compreendemos que as mulheres foram vítimas de uma construção sócio-histórica de dominação por parte dos homens. Essa dominação se deu de forma diferenciada em cada cultura e algumas vezes com a cumplicidade das próprias mulheres. Em resposta contrária a todas as formas de submissão, as mulheres se organizaram no sentido da conquista de direitos na educação, no trabalho, na família, na sociedade como um todo, procurando de forma organizada ocupar espaços efetivos de poder. Na história do movimento das mulheres que se iniciou na Europa com mulheres brancas e de classe média, só depois de alguns avanços na história dos movimentos sociais como um todo, as mulheres negras conquistaram visibilidade<sup>36</sup>.

A universidade é um espaço que hoje, com as cotas, pode ser ocupado por jovens mulheres negras, o que pode vir a atenuar o quadro de desigualdades.

**2) Ser cotista:** Esse novo sujeito hoje vem ocupando um lugar dentro de mais de 20 universidades brasileiras, com a implantação do sistema de cotas. Adentra um espaço privilegiado de construção do conhecimento, até então reservado a uma maioria de brancos<sup>37</sup>. Configuração sem dúvida de uma nova realidade, que está mexendo com noções de igualdade e diferença, de constitucionalidade, de mérito. Força a sociedade brasileira a repensar conceitos de raça, classe, gênero, assim como a discussão de questões como preconceito, discriminação, estereótipo, dentre outros. Instiga também a reflexão sobre as origens das desigualdades no nosso país, desde o seu período

---

<sup>36</sup> Sueli Carneiro (2004, p. 31) ao descrever a história do Movimento de Mulheres Negras considera que “[...] a origem branca e ocidental do feminismo estabeleceu a sua hegemonia para o equacionamento das diferenças de gênero e vem determinando que as mulheres não brancas e pobres em toda parte do mundo lutem para integrar em seu ideário as suas especificidades raciais, étnicas, culturais, religiosas e de classe social.”

<sup>37</sup> José Jorge de Carvalho (2006) é incisivo em colocar a responsabilidade da Universidade na construção das idéias racistas no Brasil e traz importantes dados sobre o perfil de exclusão racial das Universidades brasileiras.

de colonização até o momento contemporâneo. Obriga-nos a rever conceitos questionáveis e ultrapassados, como o do mito da democracia racial. Põe na pauta dos debates nas universidades e dos órgãos responsáveis por implementação de políticas públicas em todas as áreas, a reflexão sobre direitos humanos. As estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas, portanto, são nossos sujeitos e podem revelar visões próprias das cotas, reflexo de suas vivências cotidianas na família, na escola e na UnB.

3º) **Ser negra:** entendemos que ser mulher negra jovem, pode se configurar, em sociedades desiguais como a nossa, em ser parte da população que está privada de direitos fundamentais como educação, saúde e trabalho digno, dentre outros direitos sociais<sup>38</sup>.

Imaginamos, portanto, que nesse caso, as políticas de cotas são de forma inequívoca uma oportunidade para mulheres negras, que concluindo o ensino médio não conseguem vislumbrar um futuro digno. Atentamos para o fato de que “ser negra” se constituiu um critério que veio após o critério “ser cotista”, o que pode ter se configurado em um número de estudantes pardas maior que o de “pretas” ou “negras”.

4º) **Ser jovem:** o momento de transição entre a juventude e um grau maior de maturidade evidenciado na conclusão do ensino médio e a possível entrada no mercado de trabalho ou na universidade se configura como uma situação social de responsabilidade de cada jovem e também do Estado em garantir continuidade da escolaridade e uma possibilidade de futuro digno. Para os jovens de nível socioeconômico mais baixo, em especial, negros e mulheres, que são o foco da nossa investigação, isto se torna mais difícil e complexo em termos de garantia de políticas públicas que contemplem as especificidades de gênero, raça e classe, e nesse momento de conclusão do ensino médio, é comum que jovens pobres abandonem os estudos, assumam subempregos, e constituam família precocemente. Mais tarde querem voltar a estudar, e a

---

<sup>38</sup> Castro (2006) a esse respeito alerta que devemos ter cuidado com referências generalistas e diz que na alquimia entre raça e gênero, na classe, algumas mulheres jovens perdem mais que as outras, e não necessariamente os homens se destacam como em melhor situação, sendo necessário considerar a heterogeneidade de cada.



realidade é mais exigente. As cotas para negros surgem, sem dúvida alguma, como uma oportunidade necessária para esta população.

Ser mulher, cotista, negra, jovem, estudante dos cursos de Direito e Pedagogia, enfim, a pesquisa sobre trajetórias familiares e escolares desenvolvida pelo GERAJU, serviu como base para nossas reflexões em torno do nosso objeto de pesquisa. Desde 1994, vimos trabalhando com grupos de jovens, seja na sua formação, ou capacitação para o desenvolvimento dos trabalhos nos grupos, como também na reflexão sobre a condição juvenil na sociedade brasileira. Como mulher negra graduada em Direito e com especialização em Pedagogia, vimos desde a década de 1980, fazendo uma reflexão em torno da situação da trajetória de mulheres negras, só que agora de forma distinta e com outra perspectiva de análise. Percebemos que há entre esses dois cursos (Pedagogia e Direito) uma diferença considerável nos contingentes de raça, classe e de gênero, mesmo que a cada ano mais mulheres se interessem pelo curso de Direito<sup>39</sup>, contrastes que podem nos trazer relevantes elementos de análise.

Salientamos que nas análises que realizaremos na próxima seção, utilizamos nomes próprios fictícios para pessoas e para algumas instituições, com a finalidade de resguardar a identidade das pessoas, e o sigilo de suas informações, sem que isto venha a prejudicar o sentido das interpretações.

### **4.3 A pesquisa com as estudantes**

Realizamos nesta investigação onze entrevistas narrativas-biográficas com jovens mulheres negras, sendo cinco cotistas do curso de Pedagogia e cinco estudantes cotistas do curso de Direito da UnB. Uma última entrevista foi realizada com uma professora dos cursos de Direito da UnB e do CEUB – esta uma universidade da rede privada de Brasília. Salientamos que a professora (uma mulher de 27 anos que se

---

<sup>39</sup> Ver mais em Velloso e Velho (2001).

reconhece como negra) não é cotista, mas se encaixa nos critérios de raça, gênero e juventude utilizados pelo GERAJU em suas pesquisas.

Inicialmente pretendíamos realizar 30 entrevistas, o que não foi possível pelas condições exíguas de tempo e pelas dificuldades de abordagem dos sujeitos. O modelo de entrevista adotado levou à produção de longos relatos de mais de hora e meia, que depois de transcritos produziram documentos entre 18 e 20 páginas. Realizamos dois grupos de discussão, onze entrevistas narrativas e analisamos apenas seis entrevistas individuais pelas condições de tempo para análise, pois a aplicação do método é bastante criteriosa e as narrativas produzem um *corpus* extenso de dados. No entanto, por se tratar de abordagem essencialmente qualitativa, consideramos não ter havido prejuízo para os objetivos que pretendemos alcançar.

O suporte teórico e metodológico que a participação no GERAJU vinha proporcionando garantiu maior segurança durante todo o desenvolvimento do trabalho de campo. Torna-se oportuno fazer aqui um breve esclarecimento sobre a opção pessoal pelo tema da investigação, pois há uma interferência na identificação entre pesquisador e pesquisado que pode ter implicações na parte empírica da investigação, assim como nas análises.

Nossa inserção no campo não é recente, por assim dizer, pois a autora deste trabalho também é negra, graduada em Direito pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em 1983, e com especialização em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 1994. Trabalhamos apenas durante o ano de 1985 advogando, e a partir daí desenvolvemos trabalhos na área da educação. A dominante população masculina e branca na Faculdade de Direito na época (final dos anos 70), e os pesados rituais daquele campo nos incomodaram muito quando iniciamos os primeiros trabalhos, sendo estas, precisamente algumas das fortes razões que nos levaram a abandonar a área. Voltamos, portanto, a uma faculdade de Direito 24 anos depois, observando de forma estranhada, com o distanciamento necessário para quem investiga, refletindo sobre o que se conserva, e as transformações ocorridas ao longo desses anos, através do cenário da Faculdade de Direito da UnB. Pela observação

realizada, percebemos agora a existência de um número considerável de mulheres, e de negros.

A Faculdade de Educação da UnB apresenta poucas mudanças no que diz respeito ao grande número de estudantes do sexo feminino. No âmbito geral da pesquisa, escolhemos apenas os cursos de Direito e Pedagogia para desenvolver nossos trabalhos, pelos contrastes sociais nos contingentes de gênero, raça/ etnia e classe, além do interesse pessoal em razão da nossa incursão profissional nas duas áreas.

Usamos no trabalho investigativo o padrão de coleta de dados utilizados em pesquisas anteriores dos pesquisadores do GERAJU. Assim, para esta dissertação, as estratégias padrão de aproximação com as jovens mulheres cotistas foram pensadas e desenvolvidas sistematicamente observando tudo o que poderia ser feito, com o cuidado e o respeito que os sujeitos merecem<sup>40</sup>. Elaboramos um convite padrão para as entrevistadas contendo espaço para as jovens colocarem seus dados, ou indicarem amigas cotistas. Com esse convite passávamos nas salas de aula, conversando com a turma sobre a pesquisa, garantindo sigilo dos dados e nomes, e distribuindo os convites, que eram depois recolhidos.

Finalmente entrávamos em contato por e-mail e em seguida por telefone. Abordamos também as jovens individualmente ou em grupos nos intervalos das aulas, nas cantinas, corredores, centros acadêmicos, Restaurante Universitário (RU), em eventos, e no Centro de Convivência Negra. Percebemos em quase todas as nossas investidas no campo que as jovens se mostraram bastante reservadas, algumas desconfiadas, e outras até hostis – o que configura uma reação natural provocada pelo incômodo causado em torno da polêmica que se instalou desde a implementação da política de cotas –, assim como também pelo preconceito e discriminação contra negros, próprios da nossa cultura. Acreditamos que esta pode ter sido uma das fortes razões porque muitas vezes marcávamos um grupo de discussão com quatro ou cinco jovens e só compareciam duas.

---

<sup>40</sup> Antes de iniciar a parte específica da nossa investigação de mestrado, pudemos realizar pesquisa aplicando questionários com alunos das três grandes áreas, Ciências, Humanidades e Saúde em uma disciplina de metodologia com o professor Dr. Jacques Velloso, o que nos permitiu começar a treinar o olhar em direção ao objeto de pesquisa. Para nós, a realidade da UNB e de Brasília eram inteiramente novas, pois havíamos saído a apenas um ano do Ceará, e conhecendo pela primeira vez o Distrito Federal.

Ao longo da pesquisa empírica, outras questões foram fortalecendo a opção por trabalhar com entrevistas individuais, pois de um lado havia a dificuldade de reunir mais de uma cotista, sobretudo com as jovens do curso de Direito, e por outro fomos percebendo a necessidade de um relato mais profundo das experiências familiares daquelas jovens, mais propício nas entrevistas. Era comum as jovens declararem muitas vezes que não dispunham de tempo para participarem das entrevistas, que não se interessavam, o que dificultava organizar um grupo de discussão.

Utilizamos para as entrevistas individuais o mesmo roteiro usado para os grupos de discussão, fazendo apenas algumas alterações na seqüência das perguntas, sendo que mantínhamos a mesma pergunta inicial para todas as entrevistadas: “Você pode nos contar a sua história de vida da sua infância até o momento atual?” Esta pergunta dá margem para uma narrativa extensa. As perguntas que se seguiam após esta primeira narrativa eram conduzidas de acordo com as temáticas nela destacadas. O roteiro era um apoio, mas podíamos alterá-lo, se necessário (Anexo B).

Ao longo das observações no campo fomos entendendo que as cotistas do curso de Pedagogia, na sua maioria cursavam várias disciplinas para concluir o curso no mais breve espaço de tempo possível e poderem logo iniciar a busca por emprego, ou se prepararem para os concursos públicos. Elas também moravam longe do Plano Piloto, nas chamadas cidades satélites (hoje regiões administrativas) e precisavam almoçar no RU, e logo depois voltavam às aulas às 14 horas. Ao final do dia precisavam tomar ônibus para chegarem mais cedo em casa, pois algumas tinham ainda que caminhar, e esse percurso podia ser perigoso. De modo que a maior parte das entrevistas foi realizada no intervalo entre o almoço e a 1ª aula da tarde. Na Faculdade de Educação, o local era previamente reservado, embora algumas vezes tivéssemos que sair da sala, improvisando outro lugar. Na Faculdade de Direito escolhíamos os corredores de frente para os jardins, que era agradável, embora com algumas interferências das pessoas que circulavam.

Encontramos maiores dificuldades na passagem em sala de aula na Faculdade de Direito, onde os professores e a dinâmica das aulas nos pareceram bem mais formais que na Educação. Sem dúvida, o curso de Direito tem uma natureza mais

conservadora, nos seus conteúdos e formas, de maneira que se tornou conveniente passar nas salas entrando junto com o professor, antes que este iniciasse a aula. Com alguns deles inclusive, entramos em contato antecipadamente por e-mail, ou nos corredores, pedindo alguns minutos da aula para nossa conversa com os alunos.

Também procuramos o Centro de Convivência Negra durante a pesquisa realizada para a disciplina do professor Jacques Velloso, em 2006.1. Num primeiro momento, tanto nós pesquisadoras, quanto os jovens do CCN estávamos à vontade somente depois da 3ª visita e de conversas mais esclarecedoras, estabelecemos um contato mais cordial e de maior confiança, ao longo do segundo semestre de 2006 e primeiro de 2007, obtivemos relevantes informações sobre os programas desenvolvidos pelo CCN dos quais passamos a participar, como: mostra de vídeos, oficinas de dança, comemorações do Dia 20 de novembro, palestras, dentre outras atividades.

Entre as estratégias de abordagem dos sujeitos que experimentamos, registramos como a mais eficaz, a conversa direta e sem rodeios com as jovens nos intervalos, em pequenos grupos, ou individualmente, sem prévia combinação. Caminhávamos pelos corredores, pátio, Centros Acadêmicos, RU, sentávamos nas cantinas e cafés para observar o movimento de professores e alunos, participamos de eventos, e nos aproximávamos dos grupos e pessoas, nos apresentando, falando sobre a pesquisa, e fazendo inicialmente a seguinte pergunta: “Alguma de vocês ingressou pelo sistema de cotas, conhecem alguém que ingressou, ou tem alguma amiga cotista?” Tivemos o cuidado de não perguntar diretamente: “Quem é cotista aqui nesse grupo?”, ou: “Você é cotista?” Também não podíamos nos prolongar muito na nossa apresentação nem nas informações sobre a pesquisa, pois sempre alguém tinha que sair, ou a aula estava perto de começar, ou ainda poderíamos nos tornar cansativas e intrusas na conversa dos grupos, e até perder a chance de estabelecer a confiança necessária.

Quando iniciamos as passagens em sala de aula, sentíamos um clima constrangedor, depois que falávamos sobre a pesquisa, e geralmente alguém perguntava: “Eu não posso participar, é só para cotistas?” Respondíamos que sim, mas

que eles podiam ficar com o convite para colocar o contato de alguma amiga cotista. Sempre ficava um silêncio meio constrangedor nessa hora, ninguém falava abertamente em sala de aula que era cotista, mas sentimos que em grupos nos intervalos ficavam mais à vontade. A constatação da eficiência dessa maneira de abordar as jovens, só ocorreu depois de nos tornarmos bastante familiarizadas com o meio, portanto todo o trabalho anterior foi uma base para chegarmos a um momento de maior espontaneidade no encontro com as cotistas e vice-versa. Fazíamos essas abordagens em dupla<sup>41</sup>, e algumas vezes sozinhas. Quando as jovens percebiam que estávamos tranqüilas, bem à vontade e falando espontaneamente, parece que se colocavam também mais abertas e receptivas. Depois de realizadas as entrevistas, algumas se ofereciam para colaborar convidando outra amiga, o que nem sempre era favorável e outras vezes quando nós pedíamos a indicação de alguém elas ficavam meio sem jeito, esclarecendo que não era tão fácil.

Avaliou-se esse primeiro momento da pesquisa como decisivo para os trabalhos seguintes, no qual pudemos construir uma imagem mais próxima à realidade pessoal e social de nossos sujeitos. A estrutura física, as pessoas, o movimento, o clima entre os cursos de Direito e de Pedagogia eram sensivelmente diferentes pelos contrastes no contingente de classe, raça/ etnia e gênero e pelo grau distinto de prestígio que nossa sociedade historicamente dispensa a esses dois cursos, aspectos que podem ser percebidos logo numa primeira observação nesses dois ambientes sociais.

---

<sup>41</sup> Os integrantes do GERAJU, durante a pesquisa central do grupo, e as específicas de cada um, (PIBIC, mestrado, doutorado), dividimos tarefas do grupo, e algumas específicas, por exemplo: passagem em sala de aula, conversas informais com cotistas, entre outras.

## 5 TRAJETÓRIAS DE VIDA DE JOVENS COTISTAS DA UNB

Neste capítulo traremos informações sobre o perfil das jovens cotistas da UnB dos cursos de Pedagogia e de Direito, analisando situações que consideramos relevantes nas suas trajetórias familiares e escolares. Conhecendo o contexto familiar das jovens, o papel que ali ocupam a origem de suas famílias, e como se estabeleceram as convivências sócio-afetivas no ambiente da família e da escola, pode-se lançar um outro olhar sobre a relação com o momento atual de construção de um novo perfil identitário como estudantes cotistas da Universidade de Brasília. Perceber esta realidade implica necessariamente uma reflexão por parte não só do pesquisador, mas também dos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas, sobre o novo contexto da universidade e seus novos atores. Acreditamos desta forma, estarmos contribuindo com o fortalecimento do debate em torno das cotas para negros trazendo aspectos ainda pouco revelados, no que diz respeito às origens familiares e ao processo de socialização dessas jovens.

Analisaremos as trajetórias familiares e escolares das jovens cotistas dos cursos de Pedagogia e de Direito da UnB, seguindo a orientação de que em toda narrativa há um fio condutor, um tema central recorrente, que configura a tônica do relato. Quando o narrador conta a própria história, não o faz seguindo uma ordem cronológica, é um discurso fragmentado no qual reconstrói fatos, avalia atitudes, algumas vezes sem muita lógica, mas existe esse fio condutor, e é a partir dele que o narrador vai registrando sua história pessoal dentro de um tempo e espaço, dentro de um contexto social. Identificar o que norteia a narrativa das entrevistadas, a partir do qual as mesmas orientam seu discurso, não é uma tarefa fácil, pois o próprio narrador não tem consciência disso, não elabora antecipadamente seu relato, nem tampouco o pesquisador tem consciência das respostas de cada um. As narrativas têm uma característica de discurso fragmentado, algumas vezes desconexo, mas sem dúvida, as entrevistadas trazem relatos sobre aspectos marcantes de suas vidas.

É certo que o pesquisador não vai a campo desprovido de qualquer conhecimento sobre o contexto social dos sujeitos, mas no caso das histórias de vida,

as análises partirão bem mais dos dados pessoais para perceber o aspecto social, de forma que identificar a temática que conduz as narrativas, conforme propõe Schütze (1981), no início do processo de análise, pode nos auxiliar a perceber a totalidade dos sentidos e significados dos discursos e a partir daí os seus pormenores e sua ligação com os contextos sociais. Tal exercício, parece-nos ter uma boa carga de subjetivação, pois passagens centrais podem ser identificadas por diferentes pesquisadores. Com base nessa compreensão estamos nesta seção, analisando as trajetórias familiares e escolares das estudantes cotistas.

## **5.1 Trajetórias biográficas das estudantes de Direito**

### **➤ Mana: uma jovem sem projetos de futuro**

#### *Sobre a entrevista*

A entrevista com esta estudante do curso do Direito foi realizada no dia 28 de abril de 2007 na Faculdade de Direito. A entrevista durou um pouco mais de 40 minutos e aconteceu em um sábado entre 9h15 e 10h da manhã. Cheguei mais cedo, por volta de 8h da manhã, para encontrar um local no qual pudesse fazer a entrevista. A estudante chegou às 9h da manhã.

Fiz contato três vezes por telefone com a aluna, depois de haver conversado pessoalmente na cantina da Faculdade de Direito. Falei com sua mãe duas vezes e esta me pediu muitas informações ao telefone, parecendo querer segurança para sua filha. Mana se mostrou muito séria ao telefone. O contato pessoal com ela ocorreu no segundo semestre de 2006 na faculdade de Direito em abordagem feita a um grupo de alunos na cantina<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Esta abordagem foi feita por mim, numa das vezes em que observei o movimento de alunos e professores antes do início das aulas.



Antes de começar a entrevista passamos algum tempo procurando um bom lugar para realizar a entrevista, o que deixou Mana um pouco ansiosa. No início da entrevista, Mana se mostrou reservada e tímida.

A estudante demonstrou dificuldades em se expressar, não se identifica como negra e de forma indefinida ora se diz branca, ora parda, ou morena, demonstrando dúvidas. Não revelou a renda dos pais. Tentamos conversar um pouco mais ao final da entrevista, mas ela se manteve distante.

### *Perfil da entrevistada*

Mana tem 22 anos, de aparência discreta e reservada. Ingressou no curso de Direito em 2004, no primeiro vestibular por cotas. Ela é solteira, não tem namorado ou filho; não tem irmãos e mora com seus pais em Brasília há 10 anos, cidade onde nasceu. Seu pai nasceu na cidade de São Luiz do Maranhão, e sua mãe, em João Pessoa, Paraíba. Com nível superior completo, o pai trabalha como militar e sua mãe, também com o nível superior completo, exerce a profissão de médica.

Mana estudou da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, em escolas pública e particular, ambas localizadas na Asa Norte, Plano Piloto, em Brasília. Estudou da 5<sup>a</sup> série ao ensino médio em Colégio Militar. Para ingressar na UnB, ela fez cursinho pré-vestibular, mas não declarou o nome da instituição. Atualmente somente estuda. Ela tem dúvidas quanto à escolha do curso de Direito. Não participa, nem nunca participou de nenhum movimento social, segundo declarou. Foi estagiária do Superior Tribunal de Justiça pelo Centro de Convivência Negra (CCN). Afirma que precisou abandonar o estágio para se dedicar aos estudos.

### *Trajetória familiar*

Mana apresenta certa dificuldade de se expressar, demonstrando muita reserva ao falar. Seu discurso é entrecortado por um sentimento de insegurança, denotando

certa dificuldade em expor fatos de sua intimidade<sup>43</sup>. Algumas vezes pareceu não confiar na entrevistadora, o que pode ter se configurado numa incapacidade nossa de estabelecer uma situação em que ela estivesse mais à vontade para falar. Apesar disso, no final da entrevista ela chegou a falar muito séria: “Vocês descobriram tudo.”

A tônica de seu discurso nos pareceu um conflito identitário no sentido de revelar que não tem talento algum, e que não sabe se quer realmente seguir carreira jurídica. Diz gostar muito de artes, mas que não tem talento, que ainda não descobriu o que realmente quer. As declarações de Mana manifestam sentimento de incerteza, de dúvida em relação aos seus objetivos profissionais e quanto a aspectos de sua própria personalidade. Sua família é nordestina, tendo conquistado ascensão social na vinda para Brasília. Vejamos o primeiro trecho de sua narrativa<sup>44</sup>:

Y1: Eh Mana eh inicialmente a gente queria conhecer a sua história. E assim você pode ficar bem à vontade pra contar tudo sem pressa, coisas que foram importantes pra você até agora, desde que a Mana nasceu ((risos)).

Af: mhm, mhm.

Y2: A sua história de vida.

Af: Mais ou menos em que termos assim?

Y1: Tudo história familiar, pessoal, trajetória escolar.

Af: É meio complicado, né, falar assim em geral (L. 10-18).

Mana parece ter dificuldade para falar de si mesma, de experiências pessoais, embora tenha boa fluência verbal, parece querer ganhar tempo e mais segurança para falar quando diz: “é meio complicado, né falar assim em geral”, solicitando que sejas mais específicas. Y1 tenta estimular a sua resposta, e Af inicia sua narrativa com a palavra: “enfim”, como se não tivesse outra saída a não ser falar:

Y1: Vamos tentar

Af: mhm enfim eu nasci aqui em Brasília, né, tenho 23, 22, vou fazer 23 no final do ano(1) ah minha mãe é de João Pessoa, meu pai é de São Luis do Maranhão cresci praticamente em João Pessoa e a parte, com a família de

<sup>43</sup> De acordo com Appel (2005) quando o narrador conta a sua história de vida, pode sofrer pressões psicológicas, pois muitas vezes se vê forçado a mencionar fatos e experiências dolorosos ou vergonhosos, que numa interação cotidiana raramente mencionaria.

<sup>44</sup> É necessário esclarecer que os códigos de transcrição utilizados estão mantidos. Por exemplo, utilizamos Y para identificar a entrevistadora e Af, Bf, Cf, para identificar as três estudantes de Direito e Df, Ef e Ff para identificar as três estudantes entrevistadas do curso de Pedagogia. As entrevistas em que aparecem Y1 e Y2 foram feitas por duas entrevistadoras. As indicações numéricas entre parênteses no final das falas indicam as linhas onde estas estão localizadas nas transcrições. Os demais códigos se encontram em anexo.

parte de mãe eh que mais que eu falo? me mudei pra cá eu devia ter o quê? uns sete anos de idade(1) desde então eu moro aqui(2) assim o quê que eu falo, da minha história escolar? (L. 19-25).

No curto trecho acima, Mana pergunta duas vezes: “que mais eu falo?”... “assim o quê que eu falo?” E novamente Y1 coloca temas relativos à pergunta inicial para que ela lembre. Mesmo assim Mana continua com fala truncada, indecisa:

Y1: Sua família, sua escola.

Af: Minha família?

Y1: | experiências que você...

Af: | Minha família então. A minha família, somos eu e minha mãe, porque minha mãe é divorciada ((pausa)) ah eu vou gaguejar bastante @cês nem @ (L. 26-31).

Quando Mana revela que vai gaguejar, coloca em evidência o fato dos pais serem divorciados. Ela faz um deslocamento da narrativa familiar para a escolar, parecendo querer silenciar sobre as questões familiares. Deixamos que ela falasse livremente sobre a trajetória escolar e em outro momento da entrevista ela volta a falar do pai, mostrando que o tipo de educação que ela teve se deve a ausência deste, conforme podemos observar aqui:

... meu pai nunca morou comigo, então nunca tive uma convivência com ele assim né, convivência diária com ele.

Y1: Quando você nasceu eles já tinham se separado?

Af: É, já tinham separado °quando eu nasci jáª, então pra mim eu não tive uma educação assim rigo- rígida, né, foi uma educação até bem liberal(1) então é por exemplo, coisas como eh tratamento pessoal assim com os pa- com a minha mãe por exemplo, eu não chamo a minha mãe de senhora. Eu chamo minha mãe de você. Eh, uma foi bem mais liberal(1)na minha família inclusive toda é assim (L. 249-258).

Retomamos a temática sobre família em outro momento da entrevista quando percebemos que Mana estava mais segura, mas a forma como ela reage diante dessas perguntas ainda permaneceu, pedindo que especificássemos, e declarando que não sabe muito sobre a família. Dirigimos uma pergunta de forma genérica exatamente para que as entrevistadas não sejam pontuais e fiquem à vontade para uma narrativa mais livre. Conforme se pode observar aqui, Mana prefere uma pergunta específica:

Y2: A trajetória da família, né, a trajetória familiar. Você poderia ah falar um pouco, nos falar melhor dizendo a história dos seus pais? Éh, história de vida deles né!

Af: pra mim soa geral ainda.

Y2: Ah um pouco da, de como por exemplo eles vieram, eles se conheceram, de como, ah constituíram essa família, né, Apesar da separação? Enfim um pouco do que você sabe deles, entendeu?

Af: Ah. O problema é que minha mãe não fala muito assim.

Y2: Ah.

Af: Então eu não tenho muito do quê dizer, só sei que meus pais foram morar em João Pessoa, e eles conheceram e vieram pra Brasília.

Y2: Aspectos profissionais, educacionais...

Af: É meio complicado pra mim falar, é porque realmente eu não sei nada assim. ó, o que eu pergunto pra minha mãe geralmente são coisas bem pontuais assim, pontuais(1)ela me responde, mas assim, nem geral assim, eu não tenho como te dizer (L. 363-378).

O que podemos perceber, além da timidez e reserva de Mana, é que a história e memória da família talvez não foram transmitidas de forma plena de mãe para filha, pois ao que parece, a convivência entre as duas só veio se tornar mais aproximada no momento da juventude de Mana, conforme esta afirma:

Y2: E como é que é a sua relação com ela?

Af: Minha relação com a minha mãe?

Y2: Isso.

Af: Ah eu acho que nesses últimos anos eu vivi bastante nossa relação assim, porque antes era uma, eh enfim, de eh acho que meio que depende um pouco do meu, das minhas fases assim pessoais, mas assim eu acho que talvez por eu ter que ter apontado assim uma maturidade maior agora, nós nos tornamos mais amigas, assim, nós conversamos diariamente sobre tudo, assim (L. 402-410).

Parece ser difícil para a mãe recordar, relembrar fatos que envolvem o pai de Mana, então para esta, parece faltar peças, há vazios, ausências que podem ser evidenciadas nesse discurso também cheio de ausências. Quando perguntamos se existem outras pessoas na família além de Mana e sua mãe, ela apresenta a existência de primas e é justamente com estas que Mana constrói a sua convivência ao longo da infância e juventude, e podemos perceber logo mais na continuidade de seu relato, que suas trajetórias apresentam certo padrão, que pode ser reflexo desse convívio tão próximo:

Tenho duas primas que, assim porque quando eu falo assim de primas, parece meio estranho né porque eu sou filha única e eu praticamente cresci com essas primas, quatro primas minhas(1) Então eram mais como as minhas irmãs (L. 465-468).

Mana coloca a seguir uma justificativa para a identificação e permanência da convivência dela com suas primas por terem o mesmo nível de escolaridade, demonstrando que a amizade entre elas permaneceu também por apresentarem uma trajetória escolar semelhante:

Que é, que somos, agora, porque uma, uma foi pra Macapá e a outra ela tá meio que fora, tá fazendo pós-graduação(1)então, então mais ou menos nós três que a gente tá fazendo faculdade e a gente tem essa identificação, né, então acho que é isso assim(1)então tem, tem a ver com que nível escolar que cê tá então, é meio complicado (L. 481-486).

É possível que a trajetória da família tenha dado um suporte para que Mana prosseguisse o percurso escolar, e conforme sua narrativa, o perfil profissional familiar influenciou a escolha do seu curso superior, uma vez que Mana demonstrou tantas dúvidas quanto a sua opção, de acordo com o que podemos perceber nestas afirmações:

Y1: Seu pai é advogado?

Af: Não. Meu pai é militar(1)tem, o cunhado da minha mãe ele é procurador, procurador geral °não sei exatamente o cargo dele° ele é inclusive marido dessa tia mais velha minha e é procurador e a família dele tem essa atuação na área do Direito(1) não que nós, que nós sejamos próximas da família dele, mais meio que influenciou a filha mais velha assim que faz e a filha mais nova também que faz Direito, não aqui na UnB, no CEUB então eh a minha família assim por parte de mãe tem três , tem três médicas, as irmãs assim, são várias irmãs, são sete irmãs, são ah enfim, as que fizeram curso superior assim são médicas a maioria são médicas(2) então uma idéia inicial que eu tinha era a de fazer medicina, mais fui dissuadida assim, minha mãe me dissuadiu de inicio já, ela falou que é muito complicado, que tem que se dedicar por período integral, o dia todo(1) ficar o dia todo na faculdade, fora residência, dois anos de(1) aí ela já me tirou a idéia, ela já me dissuadiu, °então° (L. 508-525).

### *Trajectoria escolar*

Mana não se sentiu à vontade para responder à pergunta inicial sobre sua trajetória familiar, e só quando Y1 fala que “pode ficar tranquila”(L. 32) para escolher a temática, ela decide falar sobre a trajetória escolar como se indicasse ser mais fácil

para ela, e a partir daí seu discurso começa a ter fluência, mesmo que ela continue dizendo que “não lembra muito” (L. 40). Deixamos que Mana falasse sobre a escola:

Y1: Pode ficar tranquila ((risos)).

Af: História como? O que eu falo? Ah:: praticamente eu posso falar ah:::da minha trajetória estudiantiL. que eu me lembrei .

Y1: Lembranças, lembranças.

Af: Lembranças?

Y1: Da infância, da escola, dos amigos, da sua família.

Af: Eu lembro de ah ter estudado em João Pessoa numa esco- numa escola maternal, se não me engano até o jardim, mas assim, não lembro muita coisa do meu, de antes da 1ª série assim não(.) é meio obscuro pra mim, então mais a 1ª série, 2ª série eu fiz aqui na Escola Classe 404, 403 norte, escola do governo e 3ª e 4ª séries eu fiz no, na escola particular, Maurício Sales de Melo ali na 707 norte(1) ah aí desde, aí eu fiz concurso pra entrar no Colégio Militar, passei sete anos no Colégio Militar, todo o ginásio e todo o 2º. no Colégio Militar e assim eh tentei vestibular @ cinco vezes@ pra Direito, passei no 5º. Desde então, tô estudando aqui na UnB. ((pausa)) O quê mais que eu falo? ((pausa)) (L. 32-48).

Novamente Mana apresenta a mesma expressão: o quê mais que eu falo?” Esse tipo de pergunta, além de demarcar um final de segmento no discurso, parece marcar também o discurso de Mana com uma conotação de pausa para reflexão e talvez como um mecanismo de segurança para controlar a própria a narrativa. Observa-se que a aluna tentou vestibular cinco vezes para o mesmo curso, embora no decorrer da entrevista ela venha revelar que não gosta do curso que está fazendo. Mesmo que distante, a condição de vida financeira e trabalho do tio procurador pode ter influenciado, ainda que indiretamente. É significativo ser procurador em Brasília, em um país de tantos desempregados.

Ao longo de sua narrativa, Mana demonstra ter dúvidas quanto a sua vocação profissional, mas num dado momento do discurso parece refletir sobre aquilo que realmente gosta e revela um “talento”, logo depois de ter expressado “eu acho que eu não tenho talento pra nada assim”, conforme podemos observar aqui:

Af: Eu já pensei fazer tantos cursos(.) assim, que, Direito foi o último que eu pensei assim e foi assim, sabe? Porque eu não tenho a idéia assim do meu talento assim que eu não, que eu enfim, pode ser meio que ((pausa)) enfim pessimismo, alguma coisa assim, mas assim, mas eu acho que eu não tenho talento pra nada assim(.) não sei porque a gente vê esses cursos de esses cursos de exatas, tipo física, engenharia elétrica a pessoa tem que saber bastante física, tem de ter ou gostar, né, da matéria e eu não tenho, eu não

gosto assim de muitas matérias(.)eu não gostava muito de dessas matérias específicas assim(.) Eu sempre fui boa em idiomas, °idiomas° inglês e agora tô fazendo francês mas sempre fui boa em inglês então assim o quê que eu ia fazer com o inglês? O quê eu poderia fazer? Fazer um curso de letras-tradução? Mas assim ficou meio pro lado assim minha família é meio assim mais de médicos e advogados e eu fui e induzida a fazer Direito mas por coisa familiar assim (L. 496-510).

Depois de fazer uma reflexão que parece profunda sobre as várias possibilidades de carreira profissional que poderia ter seguido, Mana conclui que o seu verdadeiro talento “ficou meio pro lado”. Mana parece não ter sido apenas induzida, mas também parece ter havido alguma inclinação para essa área do conhecimento, uma vez que, ser advogada negra confere *status* financeiro e social mais elevado que o campo da literatura ou tradução.

Quanto às perspectivas futuras, Mana ainda se mostra indecisa e se revela cansada com o percurso da graduação. Acreditamos que o fato de estar fazendo um curso com o qual não se identifica pode ter levado Mana a fazer a seguinte afirmação:

Y2: E o que você pensa em fazer depois que você sair da UnB? Depois do fim dos créditos?

Af: Éh acho que todo mundo já sai daqui pensando num mestrado, num doutorado, né, mas eu não, não sei ainda o quê eu quero fazer não(.) assim tem gente da, da minha turma que já sabe o que vai fazer pra monografia de final de curso e eu não faço a mínima idéia (L. 713-716) .

Mesmo sem muita convicção, Mana declara em seguida que “provavelmente” fará mestrado ou doutorado, mas não imediatamente após a graduação, pois prefere “dar um tempo”.

### ➤ **Kelly: uma estranha na Faculdade de Direito**

#### *Sobre a entrevista*

A entrevista com Kelly foi realizada no dia 29 de junho de 2007. Esta foi a última entrevista realizada no semestre. O encontro foi no lugar de sempre, o Café Joaquim Nabuco – ponto de encontro de alunos e professores. Apresentamo-nos, conversamos um pouco e nos dirigimos para o corredor de frente para o jardim. Esse procedimento foi adotado praticamente em todas as entrevistas com as jovens do curso

de Direito. O contato com Kelly foi feito através de uma amiga sua que já tinha concedido entrevista.

Kelly começou a falar antes de iniciarmos a gravação, afirmando ser uma das exceções naquela faculdade, pois declarou não fazer parte de uma elite dominante, masculina, branca e de classe média alta, que segundo ela é o perfil do estudante de Direito. Kelly também já foi se colocando a favor de cotas para alunos pobres da escola pública. Ela se veste discretamente, e tem aparência tímida, embora tenha respondido de forma firme a todas as perguntas.

### *Perfil da entrevistada*

Kelly tem 22 anos e está no 6º semestre do curso. Ela entrou no 1º vestibular por cotas na UnB. É solteira, evangélica, não tem filhos e mora com a mãe. Seus pais são separados e ela tem dois irmãos por parte de pai, com os quais não tem convivência, conforme afirma. Kelly nasceu em Brasília-DF e mora há 4 meses no sudoeste. Sua mãe nasceu em Goiás e seu pai em Minas Gerais.

Kelly frequentou, da 1ª à 8ª série uma escola privada, mas de nível baixo, segundo ela. Fez questão de esclarecer que existem níveis diferentes entre as escolas privadas. Coursou o ensino médio em escola pública e fez cursinho pré-vestibular. Atualmente ela só estuda, e afirma que recebe R\$ 200,00 para todas as suas despesas.

Sua mãe é auxiliar de informática, tem o 2º grau completo e recebe um salário de R\$ 1.600,00. Seu pai possui o 2º grau completo e é técnico administrativo ganhando R\$ 2.000,00 – de acordo com a entrevistada.

Kelly não tem namorado, gosta de ir ao cinema e afirma que não faz parte de nenhum grupo, a não ser o da sua igreja evangélica, com o qual se encontra todos os sábados.

Ela se mostrou disponível para dar futuras informações e, mesmo depois de terminada a entrevista continuou afirmando ser uma das alunas do curso de Direito que não faz parte de uma elite privilegiada, e que a política de cotas precisa ser revista sendo necessário beneficiar o aluno pobre da escola pública.



### *Trajetória familiar*

Kelly tem como foco central do seu relato a defesa de uma política de cotas para os jovens pobres da escola pública, colocando-se dentro deste perfil. Logo após termos nos apresentado, a aluna já inicia esse discurso pedindo informações sobre a pesquisa e se dizendo ser uma exceção no perfil dos estudantes de Direito, que considera ser um curso de elite masculina branca.

Quando fizemos a pergunta inicial, pedindo que ela contasse sua história, da infância até o momento atual, Kelly fez um relato sucinto, afirmando mesmo que iria resumir sua história familiar e passou a dar destaque à história escolar. Retomamos o tema sobre família em outro momento da entrevista. Vejamos o relato de sua história:

Y: Kelly (.), eh, você podia contar, assim, a tua trajetória de vida, da infância até agora, assim, da forma como você achar melhor, sem pressa, com os detalhes que você puder lembrar até hoje. Fique bem tranqüila, se quiser falar o que você achar que (.) é importante.

Bf: Não(.)resumir, assim, não, é porque eu sou filha de pais separados, aí eu sou filha única, aí depois de (.), eu tinha uns quinze anos e meu pai casou de novo aí teve mais dois outros filhos; assim, eu morei a maior parte do tempo no entorno, né, no DF, Cidade Ocidental (L. 4-10).

A estudante deixa transparecer em sua narrativa que falar sobre família não é fácil para ela, e podemos notar que a separação dos pais foi significativa, talvez de difícil assimilação, ficando uma atmosfera um pouco incômoda nos momentos em que esse assunto foi abordado. A entrevistada conta a história de migração dos avós, lamentando as dificuldades pelas quais a família passou. Pode-se perceber que ela informa sobre a separação dos avós, como se comparasse à de seus pais “meus avós se separaram também”. A estudante dá certa ênfase ao fato da família ser de origem rural. Vejamos o segmento completo:

Y: Eh, mhm,mhm,. (3) Eh, Kelly, a sua família é daqui mesmo ou veio de fora assim, você podia falar um pouco sobre a história da tua família.

Bf: Ah, a minha mãe é goiana e o meu pai é mineiro, só que ele nasceu lá e veio no início da construção de Brasília, com os meus avós, né, meu pai(.) assim, meus avós são humildes, eram, até que agora já melhorou um pouco mais(1)assim, né, moravam, o que, no meio rural, então assim, eles trabalhavam com roça, essas coisas (.) aí eles vieram aqui, aí meu, meu avô, eh, (.), trabalhou na construção civil, (.) né; e por parte de mãe, minha avó também morou assim em meio rural e tal; aí, por parte de mãe, meus avós(.)

se separaram também quando eles ainda eram crianças e minha avó que teve que cuidar de dez filhos, aí toda aquela dificuldade (L. 268-275).

Kelly lamenta pelos parentes não terem continuado os estudos, demonstrando dar importância à escolaridade como se pode observar nos trechos seguintes de seu relato:

Eu tenho tios que até hoje não terminaram o ensino médio(2) Eu só tenho (.) dois tios formados, um por parte de pai, não, uma tia por parte de pai, e um tio por parte de mãe; os outros, têm tios que não terminaram nem o ensino, acho, que nem o fundamental, médio, tipo, que desde pequenos tiveram que ajudar né, assim, (.) os meus avós e tudo mais (L. 275-279).

A estudante expressa certa crítica, mas não aos tios, e sim à falta de oportunidade social que estes tiveram, deixando implícito nas afirmações: “Têm tios que não terminaram o ensino, acho, que nem o fundamental, médio; os meus pais mesmo, nenhum dos dois são formados.” Ela deixa entrever que considera lamentável o fato dos tios e até “os pais mesmo” não terem se “formado”, porque precisaram trabalhar e ajudar a família, e reforça essa declaração no segmento abaixo:

Os meus pais mesmo, a minha mãe, (.), eh, (.), o meu pai é concursado, né, ele trabalha no Banco Central, nível médio, nem um dos dois são formados, eh, a minha mãe também, a minha mãe é concursada, mas nenhum dos dois são formados (L. 279-281).

Talvez a falta de oportunidade de estudos por parte de seus familiares tenha influenciado o discurso de Kelly que, desde o início foi marcado pela posição em favor das cotas para pobres da escola pública, segmento social no qual Kelly, desde o início da entrevista, parece querer deixar claro que está inclusa. A entrevistada prossegue a narrativa familiar e fecha o fragmento seguinte com a mesma expressividade que denota um tom de ressentimento sobre a forma como a família seguiu em frente na vida. Por outro lado há uma demonstração de luta na trajetória da avó, presente no discurso de Kelly, na firmeza com que defende escolarização para os familiares explorados. Observemos aqui:

E assim, aí, (3) foi assim, aí, os meus avós paternos (.) foram pro, (.), eh, foram pra Taguatinga, ganharam lote lá e desde o início da (.) cidade, aí até hoje minha avó mora lá, que meu avô já faleceu(.)aí minha avó, como ela se separou, né, veio com todos os filhos e tal, aí moraram em Sobradinho, depois lote, ganhou lote na Ceilândia, no P Sul, aí morou lá, aí depois foram

crescendo, cada um foi tomando a sua, sua vida, assim, seguindo a sua vida, mais ou menos assim (L. 281-287).

### *Trajectoria escolar*

A estudante fala da sua trajetória escolar respondendo a pergunta inicial, na qual pedimos que contasse a sua história de vida. Nesse primeiro trecho estabelece comparação entre os tipos de escola que frequentou:

Assim, eu estudei (.) da primeira, (.), até, primeira série, até a oitava série, assim, até que foi em colégio particular só que aqueles colégios, assim, vamos dizer assim, ensino não muito bom, né, assim, ensino médio(.) porque, por ser cidade assim no entorno, não é tipo um colégio de Brasília, um colégio particular(1) É um colégio assim, eu posso dizer (.), assim, um bom colégio, assim, com bons professores, boa estrutura, né, e tudo mais; aí o ensino médio eu já cursei aqui (2) no ensino público, né, aqui do DF(.) aí, (2), eu fiz, fiquei, terminei o ensino médio (L. 10-16).

A entrevistada parece querer deixar claro que existe diferença de qualidade entre as escolas particulares do entorno de Brasília, e as outras localizadas no Plano Piloto. Afirma que a família não a influenciou na escolha do curso por não ter contato com os irmãos nem com o pai. Declara que sempre foi “livre”, principalmente porque não conviveu com o pai, e a mãe nunca opinou. Ao que parece, Kelly não tem uma identificação profissional “específica” com ninguém da família, nem com amigos, o que pode ter se configurado na escolha do curso aparentemente livre de influências, mas cheio de sentido para quem se resente de sua história familiar, das dificuldades com escolarização e trabalho, uma história de ausência de direitos.

### ➤ **Larissa: uma estudante engajada nos projetos sociais**

#### *Sobre a entrevista*

A entrevista narrativo-biográfica com Larissa foi realizada no dia 25 de maio de 2007, nos jardins da Faculdade de Direito da UnB. A aluna foi contatada primeiramente em passagem na sala de aula, previamente agendada com o professor José Geraldo Júnior que coordena o programa Direito Achado na Rua. O contato com o professor foi feito pela manhã no pátio da faculdade, pois já o conhecia do Fórum de

Combate ao Racismo, desse modo ficou mais fácil conversar com os alunos à noite. Nesta noite o professor não compareceu, e assim pudemos conversar melhor com os alunos que estavam em sala com uma monitora do professor.

Enviei *e-mails*, mas somente uma aluna respondeu, e assim ficamos trocando *e-mails* e telefonemas para combinarmos um horário com Larissa, que é uma aluna bastante envolvida com os estudos e com dois projetos sociais da sua faculdade. No dia da entrevista, chegamos mais cedo, pois aconteciam comemorações pelo Dia da África, e estavam ocorrendo palestras no Auditório Joaquim Nabuco da Faculdade de Direito, vizinho à cantina onde muitos estudantes se encontram. Fiquei conversando com alguns amigos que vinham participar do Dia da África até que Larissa chegou, simpática, e me conduziu ao jardim da faculdade, lugar sugerido por ela para fazermos a entrevista. Nesse jardim há muitas plantas, bancos e três bustos de figuras ilustres da carreira jurídica da história do Brasil, algo comum nas Faculdades de Direito.

Larissa vestia casaco branco com *jeans* e tênis. Ela tem os cabelos tingidos de louro, encaracolados; usava argolas, e pintura leve no rosto. Estávamos à vontade, pois Larissa havia sido receptiva nos contatos por *e-mail* e telefone. Antes de começar a entrevista conversamos um pouco sobre a pesquisa, e nos apresentamos. Larissa sentou-se de forma despojada no banco do jardim e eu nos sentamos de frente para ela, ajeitamos nossas bolsas e o gravador de forma que ficássemos à vontade. No início da entrevista, o espaço dos corredores e pátio estava calmo, mas logo depois começou intervalo, e algumas pessoas conversavam alto próximo de onde estávamos, o que pode ter nos desconcentrado um pouco. Dois amigos passaram pelo jardim e falaram conosco, o que também nos tirou um pouco a atenção, mas no geral tudo transcorreu tranquilamente. A entrevista durou aproximadamente uma hora e meia.

### *Perfil da estudante*

Larissa tem 20 anos, é aluna do 2º semestre do curso de Direito, é solteira e não tem filhos. Segundo ela, não tem religião, e tem dois irmãos. Nasceu em Taguatinga-DF e continua vivendo na mesma cidade em que nasceu. Sua mãe nasceu na Ceilândia e seu pai no Cruzeiro – cidades do entorno do DF. Ela mora com seus

pais. Segundo o que Larissa informou, ela estudou da 1ª à 4ª série em uma escola particular em Taguatinga de ótima qualidade; da 5ª a 8ª série ela estudou em um dos melhores Colégios de Taguatinga, e o ensino médio foi cursado também em Taguatinga, numa excelente escola privada, segundo a entrevistada; fez o pré-vestibular no DF, em uma escola da rede privada do Distrito Federal que também figura entre as de melhor nível.

Atualmente ela só estuda e para se manter recebe mesada de sua mãe, mas essa mesada não tem valor fixo, ela vai recebendo de acordo com as necessidades que variam com transporte, xérox, almoço, e outros – declara a estudante. Sua mãe é comerciante e ganha salário mais comissões. O pai da aluna é auditor fiscal e recebe R\$ 2.000,00. No tempo livre ela diz que gosta de ir ao cinema. Afirmou que está gostando de ser parte integrante do Promotoras Legais Populares (PLP) – projeto desenvolvido por alunas do curso de Direito no qual fazem atendimento a 80 mulheres da comunidade de Ceilândia. Nesse projeto elas orientam as mulheres para o conhecimento e a garantia dos seus direitos. Participa também do Programa UnB Extra-muros, no qual realiza ensino jurídico popular. Ela se encontra com os integrantes dos dois projetos duas vezes por semana na própria faculdade, na casa de amigas, e na Ceilândia. Declarou-se disponível para dar futuras informações.

### *Trajetória familiar*

Quando Larissa inicia sua narrativa, começa contando a história dos avós, como se quisesse mostrar que está inclusa nesta família e de que forma ela aparece como parte dela, também demonstrando considerar importante falar das suas origens, como uma maneira de reconhecer seus traços identitários. Iniciar a narrativa pela história dos avós, também vai nos mostrar que a figura deles reaparece ao longo da narrativa, como uma base para as reflexões de Larissa sobre sua visão de mundo. Vejamos o seu relato inicial, no qual ela caracteriza a família, trazendo aspectos de classe, pertencimento regional e de raça:

Y: ((risos)). Então, (.), eh, Larissa, você podia contar um, assim com bastante tranquilidade a sua trajetória de vida, assim, desde a infância até o momento atual, da forma como você achar melhor.

Cf: Minha família é aquele tipo de (.) burguês (.) novo, sabe? minha avó veio do Ceará, (.) minha família é nordestina, como a maioria dos brasilienses, né, acho, que moram aqui no Distrito Federal, e nordestinos(.) minha mãe, a família da minha mãe é da Paraíba, e assim, meu avô, pai do meu pai, ele é negro, negro mesmo (L. 1-14).

Larissa descreve a própria família estabelecendo comparações entre esta e as famílias de seus colegas, destacando as diferenças socioculturais e econômicas existentes entre elas. Ao fazer estas comparações a estudante valoriza aspectos familiares que para ela são relevantes conforme podemos notar nestas afirmações seguintes:

Minha mãe, assim ela falava assim pra eu entrar na faculdade (.)a maioria dos meus colegas, assim, o pai é professor daqui, ou a mãe é advogada, ou sabe, exerce alguma função assim, eu tava conversando com outro colega, né, que- eu gosto muito da área de Direitos Humanos, e o pai dele é escritor, ele foi fazer a monografia dele, aí ele colocou o sobrenome dele assim nas citações, aí todo mundo, oxe! ele tá se auto-citando(.) não, é meu pai, sabe... Minha mãe não, minha mãe não tem (.), eh, terceiro grau, ela fez só até o (.) segundo, minha mãe é vendedora. (3) Ela tem três irmãos, aquela família imensa, meus avós da parte (2) materna, eles trabalham até hoje na feira, trabalham na feira; um outro irmão dela, um é policial, outra é enfermeira, família grande, né outro trabalha na feira com meu avô, (.) mas acho que eles são, acho que é da Paraíba (2) já a família da minha avó é do Ceará, os pais dela, também trabalharam lá, meus avós, bisavós, quer dizer, trabalhavam também na roça (L. 325-337).

Larissa registra em sua narrativa que a família evoluiu materialmente, mas se orgulha pelo fato desta ascensão econômica, uma mobilidade social fruto de muita luta, não ter desvirtuado valores humanos que para eles são muito importantes, conforme declara aqui:

Cf: também, assim, essa questão da evolução, sabe, eu acho engraçado, foi meu pai requisitar sempre, que tinha era que vender cachorro-quente, que tinha que fazer balanço, eu lembro, sabe aqueles balanços de criança mesmo, éh (L. 361-363).

Cf: a gente tinha que pintar os pauzinhos lá. ((muito barulho de pessoas conversando)) acho que essa evolução material, mas a gente sempre teve, meu pai sempre ensinou muito pra gente a questão de respeitar o outro, sabe? eu não tenho religião, meu pai também não tem, minha mãe é evangélica(.) mas dentro de casa, a gente sempre teve essa noção de que tudo que for conseguir vai ser pelo próprio esforço, de respeitar o outro, acima de tudo, sabe(.) Ach- que meu pai sempre foi um exemplo pra mim de honestidade, ((pessoas cantando parabéns)), todas as vezes que já tentaram corrompê-lo, ele falou, eu vou fingir que eu não ouvi o que você disse.. (L. 369-376).

Larissa responde a pergunta inicial sobre sua história de vida lembrando histórias que a avó conta, mostrando que esta aparece no seu discurso como a figura que traz a memória familiar, e segue a narrativa mostrando exemplos onde as questões familiares de pertencimento de classe e de raça são evidentes. Enfoca em seguida uma característica familiar que vai se tornar destaque em sua narrativa, o que podemos perceber nesse segmento:

Aí minha avó conta (.) essa, essa descendência, sabe, que era, eram escravos, eram negros, ela sempre contou. Isso, e assim, o-o-, a família dos meus tios por parte de pai, eles são negros, (2), e aí um deles, assim, com muita dificuldade, minha avó conta (.) que ela tinha dois empregos. Aí meu pai, com aquela história mesmo, que só vem de pai, que ele só tinha um sapato, e que tinha que esperar o outro chegar, que era só uma calça, e que não tinha nem manteiga, tinha que passar é óleo no pão. Mas eles conseguiram, todos eles estudaram, estudaram, estudaram assim, fazendo cursinho, trabalhando no mercado como repositor, trabalhando de vender cachorro-quente, conseguiram ingressar na faculdade (L. 14-23).

Em seguida, a entrevistada traz um exemplo de ascensão social ocorrida na família, história na qual ela parece se espelhar como exemplo de vida. A trajetória desse tio é significativa para Larissa pela superação das adversidades experimentadas por este, enquanto negro e pobre, num período difícil da história política do país, conforme se pode perceber nesse relato:

Meu tio, ele faz (.) Biologia, quando ele entrou era período mesmo da Ditadura e ele como negro, negro mesmo, que usava aquele cabelo pixaim imenso, minha vó contava, né, que chegava à noite, tinha que enrolar os cachinhos e que pegava piolho demais, porque o cabelo dele @era muito grande@, era aquele(.) aí ele se- parava, sempre paravam ele no ônibus, quando ele tava vindo pra cá, né, os policiais lá, os militares(.) mas mesmo assim ele conseguiu(.) um dos poucos professores negros da UnB; ele estudava aqui e aí ele se destacou e um professor dele deu uma bolsa pra ele estudar na Inglaterra(1) aí foi na Europa depois foi pros Estados Unidos e hoje é professor da UnB(1) e hoje, assim; ele é convidado pra ir dar aula em vários outros lugares assim porque ele gosta mesmo é de pesquisa; mas ele nunca quis sair aqui do Brasil(.) ele gosta muito do Brasil(1) de dar aula no Chile(.) pra receber mesmo(1) pra pesquisar(.)porque aqui é uma luta sabe; pra ele conseguir recurso pra pesquisa (L. 23-34).

Larissa repete a expressão: “ele é negro, negro mesmo” (L. 14, 24) quando fala do avô, e também do tio, como se tivesse necessidade de esclarecer sobre o tipo racial familiar pelos traços fenotípicos. Reforça esse aspecto quando descreve o cabelo do tio: “aquele cabelo pixaim imenso... era muito grande, era aquele “ (L. 24, 26).

### *Trajetória escolar*

Notamos que Larissa coloca a educação como prioridade na família, reconhecendo que o processo de ascensão familiar veio pelo mérito, pelo investimento na escolaridade contínua e de qualidade e, sobretudo, pelo esforço individual. É perceptível que Larissa repete esse aspecto do perfil familiar em sua trajetória, e todo o investimento despendido com a educação parece que vai exigir dela um retorno, conforme nos apresenta aqui nesse trecho:

Aí assim deixa eu ver agora o que que eu falo (2) a gente sem-, desde pequeno(.) a gente sempre teve essa noção assim de priorizar os estudos. Meu pai sempre ah tira dinheiro de roupa(.) tira viagem tira tudo(.) mas vai pagar escola boa(1) sempre estudei nas melhores escolas lá do Distrito Federal(.) estudei no Leolpoldo, depois no Galileu; mas tudo tendo essa noção de que vai ter que economizar; vai ter que tirar de algum lugar, pra investir nisso; e assim sempre tendo essa noção, sabe, de estudo (L. 34-40).

Conforme o que diz Larissa, ela sempre gostou de estudar “tudo”, e por isso os colegas em sala de aula tendiam a excluí-la. Nesse sentido, Larissa toma uma posição de não enfrentamento da questão quando afirma: “eu sempre fui assim excluída, porque eu sempre estudei, então é *nerd*, CDF. Porque a minha posição é a seguinte, eu não estou nem aí pra vocês, eu sentava no meu lugar, eles falavam, ah, você é alienada.” (Grifos nossos).

Quando perguntamos sobre suas experiências escolares, a aluna trouxe vários exemplos de discriminação que sofreu, e iniciou sua narrativa sobre a sua trajetória escolar colocando a visão que ela tem de escola:

Y: Larissa, tu podia falar um pouco sobre as experiências que tu vivestes na, na escola? Do ensino, educação infantil, ensino fundamental e médio, assim, que tu tens ainda na memória ((muito barulho de pessoas conversando)).

Cf: Bom, a escola é uma reprodutora de todos os preconceitos da sociedade (L. 229).

A estudante se auto-declarou negra, sem que a questionássemos sobre isso, introduzindo essa temática, e afirma que o racismo não foi superado. Para justificar esta declaração, apresenta vários casos de racismo ocorridos na família, e na vizinhança, comprovando nas referências mais próximas de suas vivências, a



existência recorrente do preconceito, da discriminação e dos estereótipos, conforme podemos constatar:

E assim, quanto à questão de ser negra, né, eu me reconheço como negra(.) e assim, quanto ao racismo, muitas pessoas dizem assim; ah, mas não existe, a gente já superou(.) não superou(.) eu vejo assim; muito pela minha família, sabe, lá em Taguatinga tem o Pistão, (.) assim, tem a rua, né, com o pessoal na avenida e no lado tem pra caminhar(.) aí minha avó caminha sempre, assim; é uma velhinha muito esportista, e aí, os meninos ficam imitando macacos, quando ele passa, (.) Ela é negra, né. (.) Aí ela conta, mas rindo, sabe, rindo assim porque, ah (L. 45-47).

Percebemos nesse primeiro exemplo um mecanismo de defesa por parte da avó para atenuar uma discriminação, mas que Larissa se ressentiu com certo desapontamento, quando afirma que avó conta sobre essas situações, “mas conta rindo”.

Em seguida ela apresenta um outro exemplo de imigrantes italianos da vizinhança, e nesse caso ela parece demonstrar que esses eram declaradamente racistas quando afirma:

e tem uma vizinha tão branca, tem uns brancos assim, descendentes de italianos na minha rua; não moro em Brasília não, moro em Taguatinga(.) mas tem uns assim, que eles são assim, preconceituosos mesmo, sabe?e assim, eles tratam mesmo a gente(.) (L. 47-50)

No exemplo a seguir, nota-se certo desconforto, uma espécie de incômodo quando o menininho branco, seu irmão, vai se transformando com o passar do tempo. O sentimento da família e da vizinhança com o tipo branquinho apresentado pelo menino quando nasceu, parece ser diferente ao falar da surpresa demonstrada pelos que observam o menino quando este aos poucos vai adquirindo outros traços, e Larissa fala com voz grave: “aquele nariz achatado, de negro” (L. 53-54). Vejamos o trecho completo:

Quando eu nasci, o meu irmão é branquinho assim; eu lembro que quando ele nasceu tinha o olho claro, claro e o cabelo lindo, cacheadinho(.) mas, cara, aí pensava que ele nem era da família, de tão branquinho que ele era, depois que ele cresceu que foi aparecendo os traços, aquele nariz achatado, de negro, cabelo (.) mais crespo; mas quando ele nasceu mesmo ele era muito branquinho, olhinho clarinho, aquele cabelo liso(.) mas quando eu nasci não, pequenininha, pretinha, e aí, sabe quando você vê aquela coisa diferente, a minha mãe- família falava, ah, a vizinha, quando você nasceu, falou, ixi, aquela ali não são irmãos não, nasceu diferente (L. 50-57).

Nos exemplos a seguir, Larissa apresenta casos da vizinhança de possíveis casamentos entre brancos e negros que foram impedidos por preconceito das famílias. De acordo com ela, sua mãe não aceitaria presenciar essas cenas de preconceito. Coloca dessa forma a mãe como não racista e com certo orgulho, parecendo estarem acima desses valores:

Ou então a vizinha do outro lado, ah, o namorado dela é negro, a família não gosta muito dele não, porque ele é negro, ou então; uma vizinha ficou solteira muito tempo, foi casar só depois de mais velha, lá na minha igreja tinha um rapaz que gostava dela, mas ele era negro, então a família não aceitava, minha mãe não ia querer, sabe, de presenciar esse tipo de coisa (L. 40-62).

A entrevistada parece ter trazido esses vários exemplos de racismo para em seguida justificar que hoje ela é uma pessoa engajada e que dedica parte de sua energia e de seu tempo em atividades onde ela possa ser realmente atuante de acordo com declaração abaixo:

a questão assim, de engajamento, eu acho que eu sempre tive muito essa postura, sabe, de me engajar(.) tanto que eu tô arranjada agora nesse semestre, porque eu peguei um monte de projeto de extensão pra fazer(.) e tô doida, chego em casa, tô sem dormir, sem, mas eu não quero abrir mão, sabe? ao mesmo tempo, eu preciso tirar nota boa, senão eu não consigo ingressar em grupos de pesquisa e eu não quero abrir mão desse outro lado, (.) não só de estar presente, como de acrescentar, de ser exa- muito atuante, sabe? (L. 62-68).

## 5.2 Trajetórias biográficas das estudantes cotistas de Pedagogia

### ➤ **Bárbara: uma jovem que encontra na mãe o exemplo a ser seguido**

#### *Sobre a entrevista*

A entrevista com Bárbara, aluna da Pedagogia foi realizada no dia 27 de fevereiro de 2007. Havia sido marcado um grupo de discussão, mas apenas Bárbara compareceu. Ela foi contatada em sala de aula, por *e-mail* e duas vezes por telefone. Ela é amiga de uma das integrantes do PIBIC e também é membro do GERAJU, o que facilitou seu contato. A aluna chegou 20 minutos atrasada e se desculpou. Ela destacou

a importância de nossa pesquisa, pois para esta, a fala real sobre as cotas na universidade é a fala dos próprios negros e estes precisam ser ouvidos. Bárbara tem aparência elegante, cabelos pretos alisados, se mostrou simpática e segura no decorrer da entrevista.

### *Perfil da estudante*

A família da mãe de Bárbara é de Pernambuco e a do pai é de Alagoas. Eles moram há 10 anos em Brazlândia. A mãe é servidora pública, e recebe mensalmente R\$ 3.000,00 – segundo Bárbara. Seu pai é autônomo e sua renda varia muito, declara a estudante. Bárbara diz que hoje os pais se relacionam bem, mas já brigaram muito. O pai bebia e a mãe sempre foi a pessoa forte dentro de casa, conforme declara a aluna. Tem apenas duas irmãs e uma delas, a mais velha, é casada e mãe de um menino. Até a 7ª série ela estudou em colégio particular, onde se sentia tímida, e sem ambiente. Depois foi para escolas públicas e criou laços de amizade. Fez cursinho por três semestres antes de passar no vestibular. Passou em Biologia na Universidade Católica, mas preferiu a segurança da Pedagogia na UnB, pois sabia que nesta universidade pública poderia terminar o curso.

Gosta de ouvir música e navegar na internet em seu tempo livre; faz parte do Projeto Afro-Atitude. É católica, mas hoje se sente afastada da igreja. Pretende seguir carreira acadêmica e ser professora da UnB.

### *Trajetória familiar*

Quando pedimos a Bárbara que conte a história de sua vida, esta inicia pelo ano de seu nascimento, faz uma pausa e ri, dizendo “Ah, não sei como falar essas coisas...” Em seguida retoma a narração com uma classificação cromática dos pais, irmãos e dela própria. É possível que Bárbara tenha iniciado seu discurso frisando questões de raça e gênero, por havermos falado sobre o GERAJU e sobre os objetivos da pesquisa – como é de praxe fazermos antes de procedermos propriamente com a entrevista. Vejamos o seguinte fragmento:

Y2: Eh você conta a história da sua vida assim com as coisas todas que você achar importante. Sem pressa.

Df: Tá bom, então eu nasci @ em 1985 já que é pra começar do começo@. nasci em 85 sou do dia 14 de maio, eu sou filha do meio de tres, tres mulheres, sou a do @ meio@ e (.....) ah, não sei como falar essas coisas, eu sou (.) minha mãe é negra, meu pai é pardo, como dizem; eu e minha irmã mais velha, nós somos negras e minha outra irmã mais nova ela é parda(.) eh eu sempre tive muito ah... eu não sei, eu me sinto uma mulher muito muito forte porque o exemplo que eu tenho na minha casa é(.)minha mãe ela trabalha e meu pai também, mas minha mãe ela ganha mais que meu pai sendo que minha mãe é mulher, né, e negra ainda por cima. aí eu tenho esse exemplo em casa(.)eu nunca entendi bem quando minhas amigas falam que o pai é quem manda em casa(.) lá em casa é tudo ao contrário, minha mãe é a chefe, ela é a cabeça da casa assim(.) sem ela nada funciona(.)então eu tenho esse exemplo em casa e eu eu quero seguir(1) e tenho a minha personalidade muito, muito assim por causa da minha mãe(.) e eu tenho ela como exemplo eu não, eu não aceito ser mandada por nenhum homem ou me sentir inferiorizada justamente por causa disso, pelo exemplo real que eu tenho na minha casa (L. 15-31).

Bárbara inicia outro fragmento de sua narrativa dizendo “Aí eu já tô pulando muita parte”, e retoma o fluxo do discurso parecendo querer justificar que o vínculo maior de amizade que ela mantém com as irmãs, se deve ao fato de não ter tido oportunidade de desenvolver a afetividade de forma satisfatória na escola:

aí eu já tô pulando muita parte(.) eh, a minha infancia foi mais assim mesmo, eu tinha mais vinculo com a minha família, porque amizade mesmo eu não não tinha na escola(.) minhas irmãs porque assim a amizade que eu tenho hoje, é com as minhas irmãs, com minhas duas irmãs, apesar de brigar muito,a maior amizade que eu tenho, eu penso são as minhas irmãs (L. 65-70).

Bárbara declara no trecho a seguir, que quis ser semelhante à sua boneca *Barbie* na infância. Esta é uma boneca loira, magra, com olhos azuis, cabelos lisos, de padrão estético europeu, diferente do seu. Bárbara diz que tinha muita imaginação quando era criança e parece querer revelar que aquele seu sonho de ser igual a *Barbie* ficaria mesmo só na imaginação. Isto fica claro na frase: “Meu sonho era ser ela. Impossível, né?” Vejamos no segmento a seguir:

eh deixa eu ver o que eu posso falar; mais da minha infância, é acho que é mais isso(.) eh, eu era muito, eu tinha muita imaginação e gostava muito de brincar sozinha, eu pegava as Barbies(.) adorava a Barbie, o meu sonho era ser ela, impossível né(.) adorava a Barbie, eu brincava sozinha com a Barbie no meu quarto (L. 71-74).

Podemos inferir que tal desejo foi se fortalecendo no inconsciente de Bárbara por ter experimentado na infância, discriminação por parte da professora, figura que nesta fase da vida, ocupa o lugar de referência mais significativa, depois da mãe.

Ao dizer que “brincava sozinha com a *Barbie* no meu quarto”, Bárbara se coloca diante do diferente, diante da imagem do seu desejo. Estabelece nessa situação, sozinhas, ela e sua boneca branca, talvez uma forma se defender do confronto com o outro real. Ela mesma conclui que seu comportamento ainda hoje, é um “reflexo da infância”: “Era muito de brincar sozinha, de ficar sozinha, às vezes eu sou até hoje. É meio reflexo da minha infância.” (L. 74-75).

Quando pedimos para contar sobre a história dos pais, Bárbara fala da personalidade da mãe com muito orgulho, mas demonstra também que a mãe cedia à expectativa da sociedade em relação às mulheres, de que estas têm que casar na idade certa, e se incomodava com o que “o povo falava”.

Y1: Ok. ((tosse)) Agora (.) Bárbara a tua família é daqui mesmo de Brasília?

Df: Não, a minha mãe ela é de Pernambuco, o nome da cidade é bem interiorzão mesmo, meu pai é de Alagoas( . )aí os dois vieram pra cá né com as famílias e vieram pra cá pra Brasília ainda na época que tava não, não eu acho que depois já tava, um pouco construída aqui Brasília(.) vieram pra cá e se conheceram aqui e casaram(.) o meu pai casou já tava com 30 anos, era o solteiro, @queria ser o solteiro@ e a minha mãe 25 @minha mãe era doida pra casar porque já tava passando da época, né, o povo falava@.

Y1:@(4)@.

Af: E todo mundo do meu pai, toda a família do meu pai é de Alagoas e toda a família da minha mãe é de Pernambuco( . )minha mãe eu acho que ela bem assim ela é arretada, minha mãe é brava, minha mãe é forte, é tudo, e eu acho que é por causa dessa região também de Pernambuco( . )eu acho que as mulheres de lá são bem né? (L. 541-556).

Bárbara parece querer deixar claro que seu pai não assumia o lugar da autoridade paterna, mas que vinha melhorando com o passar do tempo, como podemos observar no trecho a seguir:

Aí durante a minha infância assim quem cuidava mais da casa era a minha, mas o meu pai como ele sempre gostou né, dessa vida de solteiro, eu acho que ele não entendeu@quando ele casou e queria ter a vida de solteiro dele@aí minha mãe ficava sozinha em casa cuidando da gente(.) eu sei dessas coisas porque eu também lembro(.) aí tinha um boliche, aí ele vivia nesse boliche, bebia, essas coisas(.)hoje meu pai mudou muito @nossa, meu pai melhorou muito, nossa, meu pai nem saiu de casa, ele gosta(.) ele melhorou muito, muito, muito@ no que diz respeito a isso (L. 577-585).

### *Trajatória escolar*

Quando perguntamos sobre sua trajetória escolar, Bárbara faz um extenso relato do qual recortamos aquilo que nos pareceu mais significativo. Vejamos essa passagem desde o seu início:

Y2: Então vamo (.) voltar um pouquinho na sua, na sua vida escolar, você já falou um pouco mais o percussos escolar assim desde onde você se lembra também na esco::la com né? com suas experiências(.) enfim, como é que você descreve as escolas que você estudou, acho que você já falou um pouco de alguma coisa ( ).

Df: pois é eu estudei em três escolas, tirando a creche que eu tinha estudado antes do jardim né, creche-jardim, não, era só creche, não era jardim de infância não. Eu estudava lá, estudava não, eu ia pra brincar né? porque lá você não estuda né? eu lembro que eu chorava muito pra não ir (L. 369-378).

Bárbara parece que faz nas declarações acima, uma crítica ao modelo de educação infantil que não traz conteúdos, e entende “brincadeira” como um não-estudo. Em outros momentos de seu relato ela traz experiências que não foram positivas do período em que estudou nessa escola de educação infantil, e justifica porque “chorava muito para não ir”. A seguir ela fala de uma escola pública de Taguatinga, criticando o padrão de ensino oficial adotado, que ela considera não ser bom. Ela fala desapontada, parecendo ter perdido tempo na vida numa escola que não tinha boa qualidade, quando contabiliza os anos em que estudou lá, repetindo: “foi lá que eu estudei 8 anos da minha vida, e foram 8 anos.” É o que podemos observar no relato a seguir:

aí que eu passei pro Colégio Sagres que era uma escola lá em Taguatinga e foi lá que eu estudei oito anos da minha vida °é foram oito anos° que eu estudei nessa mesma escola, e era apesar da escola ser particular num era assim aquele ensino assim pra você dizer ótimo, acho que era uma escola mui::to tentava ser rigorosa né? tinha aquele negócio de moral e cívica e tal e de você ficar reta se não a professora vai brigar com você se você não ficar assim e é isso(.) tinha (2) tinha um que era, a maioria era dali de Taguatinga mesmo da QNL ou da QNJ e eu não morava em Taguatinga eu sempre estudei em Taguatinga eu nunca, nunca morei, eu morei mais pouco tempo(.) eu morava na Ceilândia, né? nessa época eu morava na Ceilândia aí eu ia pra escola, meu pai me deixava lá, @e as vezes meu pai, meu pai sempre atrasava@ aí eu ficava lá, esperando, eu e minha irmã e essa escola acho que posso dizer(.) assim ela não tava preocupada assim no desenvolvimento dos alunos, ela estava ali pra receber as mensalidades dos alunos e pra, pra seguir o que não sei, o que o MEC quer que ensine, eu não sei, acho que era mais ou menos isso lá(.) nunca vi aquela escola com bons olhos, não gostava de lá (L. 385-402 – grifos nossos).

Bárbara faz uma crítica ao rigor, ao disciplinamento nas afirmações: “Acho que era uma escola muito... Tentava ser rigorosa né?! Tinha aquele negócio de moral e cívica, e de você ficar quieta se não a professora vai brigar com você se não ficar assim.” Ela fecha esse fragmento deixando claro que os alunos não eram os principais sujeitos do programa de educação daquela escola.

A aluna prossegue o seu relato apresentando um modelo de escola que ela considerou de boa qualidade, na estrutura física, no preparo dos professores, mostrando que por isso mesmo o número de vagas era restrito ao público. Então ela fala da forma como ela conseguiu uma vaga, reforçando a idéia de que era necessário algum tipo de influência para conseguir vaga nessa escola, conforme podemos perceber no relato abaixo:

Fui pro SESI, o SESI é aquele negócio, tem a escola, tem recurso pro pessoal fazer esporte, curso, é uma ótima escola por sinal, é um ambiente muito amplo, muito bom, porque (.) porque exata- exatamente pelo ambiente que o SESI, que as instalações são ótimas, porque é gigante né? tem muita coisa(.) tem o estádio, tem o ginásio, tem muita coisa no SESI que dá pra vo:cê aprender bem(.) eles utilizam desses espaços exatamente por isso(.)os professores são bons, eu gostava de lá tinha um refeitório muito bom era totalmente diferente das outras escolas públicas né? porque SESI apesar de ser bem assim restrito ao público, eu só consegui uma vaga lá porque meu tio ah eu não sei ele tinha alguma influência (.) lá(.) eu não sei ele conseguiu, por isso(.) do contrário eu não conseguiria, porque é bem restrito mesmo(.)a escola é ótima, sempre gostei de lá(.) eu queria continuar lá mais não tinha, só tinha até a oitava (L. 407-421).

A estudante fala a seguir do papel da escola no desenvolvimento de conteúdos que preparem para o vestibular, mesmo entendendo que não é só esse aspecto que importa. Aponta como “muito, muito rico” o trabalho cultural realizado pela escola e dá exemplo: “tinha apresentações de *hip hop*, tinha muita, muita coisa!” No final desse fragmento ela declara que o cursinho foi, por assim dizer, o espaço onde ela aprendeu “tudo que diz respeito ao vestibular”, demonstrando o quanto foi significativo para ela recuperar a defasagem de aprendizagem experimentada no seu período escolar, conforme relato a seguir:

Ai eu fui pro Quatro que como eu falei é totalmente fraco no sentido de de do vestibular, pro vestibular ele era muito fraco, mais no resto é muito, muito, muito no que se refere à cultura assim é muito, muito rico(.) tinha, eu lembro que tinha assim muitas apresentações, tinha apresentações de *hip hop*, tinha nossa tinha muita, muita coisa, eh lá eu vejo, eu vejo o

positivamente por esse lado e negativamente pelo outro que os professores serem muito fracos, de não ter essa visão mais voltada assim pro vestibular que é o que a gente precisa apesar de que é errado, a gente sabe que é errado ter essa questão só voltada pro vestibular, mas é preciso né? porque quando a gente sai de lá a gente quer é entrar na faculdade né? e é isso, e o cursinho que é onde eu considero que eu aprendi tudo que diz respeito ao vestibular as minhas disciplinas mesmo foram lá no cursinho (L. 421-434).

### ➤ **Malu: continuidade biográfica e identificação profissional com a mãe**

#### *Sobre a entrevista*

A entrevista com Malu ocorreu no dia 3 de maio de 2007, na Faculdade de Educação da UnB<sup>45</sup>. O contato com ela foi feito em sala de aula, por *e-mail* e telefone. Ela chegou um pouco atrasada, parecendo um pouco tímida, mas depois foi muito espontânea. Malu cursa o segundo semestre de Pedagogia. Tem aparência discreta e cabelos encaracolados. Mora apenas com suas irmãs mais novas, pois a mãe faleceu em outubro do ano passado. Vivem com a pensão da mãe, que é de R\$ 1.300,00 – conforme declara. O pai foi seminarista antes de conhecer a sua mãe. Depois se envolveu com comércio, mas segundo a entrevistada, nunca ajudou em casa. A mãe era professora de artes da Secretaria de Educação e foi sempre a figura forte em sua vida, fazendo um trabalho de valorização de seu cabelo e seu corpo e incentivando o estudo e a autonomia.

Malu acredita que os dois se separaram quando ela tinha 9 anos, pois o pai não estava em sua festa de aniversário. Sempre estava envolvida em movimentos sociais, em passeatas na rua, no grêmio estudantil. Hoje faz parte da pastoral do menor e trabalha com jovens em conflito com a lei. Estudou em escola pública por toda a sua trajetória. Sempre quis trabalhar com educação e quando se formar quer ser professora de escola pública e trabalhar com temas transversais como raça, etnia e gênero.

Ao falar de preconceito ao longo da vida, mencionou muito os olhares e comentários dos outros em relação ao seu cabelo. Disse que a primeira vez que seu

---

<sup>45</sup> Esta entrevista não foi realizada por mim, mas por companheira de trabalho, que investiga temática semelhante, e com a qual desenvolvemos reflexão constante. No entanto pude conversar um pouco com a aluna depois da entrevista, quando esta passava nos corredores.



cabelo foi elogiado foi na UnB. Quanto ao sistema de cotas, em princípio tinha medo de ser fator de segregação, mas hoje acha necessário e entende como reparação histórica. Freqüenta ainda um curso para formação de professores, uma perspectiva de aplicação da lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino de História da África no ensino fundamental e médio.

### *Trajetória familiar*

Malu constrói sua narrativa a partir da história de sua mãe, que segundo a estudante, era uma mulher de personalidade forte, que educou as três filhas para a autonomia, dando um exemplo de consciência de classe, gênero e raça. Malu ressalta o estímulo da mãe para que ela assumisse seu cabelo, sua beleza negra, de modo que a valorização da estética negra também é um tema importante no seu relato. Afirma que a mãe criou os filhos sozinha, como empregada doméstica, mas estudou Pedagogia, concluiu a graduação, e passou em primeiro lugar num concurso público para professora. De acordo com Malu, sua mãe foi um exemplo de amiga, de profissional, desempenhando um excelente trabalho como professora, sendo muito respeitada nas escolas em que trabalhou, sem nunca se descuidar da educação das três filhas. Agiu sempre de forma enérgica, estabelecendo um cotidiano de muita disciplina em família, mas também de muito carinho e respeito, segundo declara a estudante. Os pais se separaram quando elas ainda eram bem pequenas, de maneira que a educação para a vida de uma forma geral foi um trabalho só de mãe<sup>46</sup>.

No momento em que Malu passou no vestibular por cotas na UnB – considerado uma grande vitória para a família –, sua mãe fica doente e vem a falecer, o que se configurou como um marco na vida de Malu e de suas duas irmãs. Pelo que ela narra, a grande preocupação após a morte da mãe, além da sensação de desamparo, insegurança, foi o medo de ter que morar com o pai, o que não aconteceu. Pelo contrário, os vínculos de amizade entre as três irmãs se fortaleceram, pois tiveram que assumir todas as responsabilidades com a manutenção da casa e de si mesmas. Elas

---

<sup>46</sup> Eliane Cavalleiro (2003) considera importante que se realize um trabalho com mulheres ao se investigar o processo de socialização em nossa cultura, pois a tarefa de educar a criança pequena esteve e ainda está a cargo das mulheres.

intensificaram os vínculos fraternos para não ter que precisar do pai. Malu foi orientada pela mãe a gostar de si mesma, a se valorizar como negra e como mulher, deixando claro que assumir a identidade negra, além de outros aspectos, era estar bem com a sua estética, com seus cabelos crespos volumosos e soltos<sup>47</sup>.

A história de Malu, portanto se enquadra em três categorias analíticas dos processos biográficos sistematizados por Schütze (1983) Aquela que demonstra determinação para contornar situações difíceis na vida, a passagem por processos de sofrimento e de superação (a morte da mãe), e a mudança de identidade, quando passa no vestibular da UnB, e precocemente vai ser responsável pelos trabalhos diários de manutenção da casa.

Vejam os trechos a seguir algumas das passagens relevantes da narrativa de suas experiências familiares. Após a pergunta inicial Malu faz um relato longo, principalmente de experiências na escola, mas retoma vários aspectos dessa primeira narrativa nas respostas às outras perguntas. Traremos os trechos que consideramos significativos de experiências na família que aparecem em vários segmentos da entrevista.

Y: Então Malu, olha só, eu queria que você eh contasse a sua história de vida, sem pressa...

Ef: mhm,mhm...

Y: Do jeito que você achar melhor, eh aquilo que foi importante pra você desde de quando aqui você era bem pequenininha.

Ef: @Desde quando eu nasci, é? ;@

Y: @(5)@ É, da maneira que você quiser, né, até hoje.

Ef: Enfocando o que mais? a vida escolar? Ou?

Y: O que você quiser, aquilo que foi importante pra você, aquilo que você considerar importante na sua vida @(4)@.

Ef: Pro curso? Achei que tinha que lembrar tudo, né, bom eu nasci no dia 18 de dezembro de 1986, né, eu tenho 20 anos (.) mhm acho que eu nasci muito gorda, muito grande né (.) era uma bolinha bem preta, engraçado (L. 14-17).

Malu fala de seus aspectos físicos quando bebê destacando a cor, e se considerando “uma bolinha bem preta, engraçado”. É significativo atentar para o fato

<sup>47</sup> Para Nilma Lino Gomes (2006) o cabelo do negro, visto como “ruim”, e do branco como “bom”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ousar assumir o uso do cabelo solto ou de outras formas criativas pode, segundo a autora representar um sentimento de autonomia, que a nosso ver é um fortalecimento da identidade a partir da infância.

de que ela não se considerou um bebê bonito, mas “engraçado”. A observação que fazemos parece ser rasa e limitada, mas a nosso ver se aproxima do real, no que diz respeito aos adjetivos direcionados aos bebês negros. De qualquer forma é também uma imagem de afetividade.

Ela aponta características de seu comportamento que parecem tê-la marcado, ressaltando detalhes de sua personalidade como se quisesse justificar porque demorava a aprender na escola, a “pegar ritmo”: “Bom (.) quando eu entrei na escola, eu era muito lenta, sabe muito lenta, muito devagar pra aprender a fazer os exercícios em sala, eu demorei um pouco a realmente pegar o ritmo E eu era muito tímida, acho que eu sou um pouco até hoje.”

A partir daí, Malu desloca sua narrativa para um aspecto de seus traços físicos, mostrando a forma como ela observa a percepção dos outros sobre a sua imagem e de como ela mesma se percebe, ficando claro que tipo de reação certas situações constrangedoras provocavam no seu comportamento:

E eu lembro que as, as, os meninos, os colegas né, porque naquela época, né, nossa senhora, ter o cabelo assim diferente era absurdo aí os meninos ficavam ah cabelo de bombril , não sei o quê, nãñã e aí eu, eu, eu lembro que eu ficava muito chateada, chegava em casa assim chorando, falava pra minha mãe (L. 21-25).

A mãe de Malu aparece como a figura que vai mostrá-la outra forma de se olhar e outro tipo de valor diferente daquele que os amigos atribuem a sua beleza. O cabelo então aparece como um aspecto que Malu introjecta ao mesmo tempo como fator de inferiorização e também de valorização da auto-estima. Ela fala de seu cabelo como se ele fosse maior que ela própria, assim como se seu corpo não existisse e seu cabelo falasse por ela, tamanha era a sua visibilidade aos olhos dos outros que o atribuíam uma qualidade negativa. Vejamos esse segmento:

E até que a minha mãe, acho, eu acho assim que inconscientemente ela começou a fazer um trabalho de conscientização sabe, de valorização mesmo minha, da minha figura, do meu corpo, do meu cabelo, daquilo que eu era e aquilo que ela era também(.) e ela falava pra eu deixar, deixar o meu cabelo muito solto, né e as vezes eu ficava solto e era aquela loucura, ninguém nem me via, via só o meu cabelo (L. 25-31).

Quando Malu resolve deixar os cabelos mais soltos, deixa transparecer que ela própria também ficara mais solta, como se parte de sua identidade se libertasse, e a partir daí sua atitude diante dos olhares e comentários das pessoas passou a ser outra, mais segura, mais consciente de sua beleza diferente daquelas que demonstram a necessidade de adotar um padrão branqueado. Malu parece ter reelaborado essa reflexão no momento da narrativa, tentando compreender melhor de que maneira se processou essa transformação:

e aí eu comecei a deixar ele mais solto e mesmo ouvindo os comentários da escola e aí eu fui crescendo e aí o pessoal foi falando mas, ah faz uma escova, alisa esse cabelo e não sei o quê tem tanta coisa hoje pra cuidar do cabelo e você ainda anda assim, e eu nem, engraçado que depois que eu fui crescendo eu não fui mais me importando tanto com isso (.) (L. 32-37).

Chega finalmente um momento de Malu ouvir um comentário positivo sobre seu cabelo, que não partiu de sua mãe, e este fato parece surpreendê-la. O comentário foi feito na UnB, e Malu faz uma reflexão como se algo tivesse mudado no conceito das pessoas sobre a estética negra: “E agora, foi a primeira vez que eu ouvi algum elogio sobre o meu cabelo foi aqui... nunca assim, fora minha mãe, né, minha mãe” (L. 37-39).

Y: Aqui na UnB?

Ef: eh aqui na UnB, acho que também porque agora, né dizem que tá na moda ser negro né , então deve ser por isso, né, porque só agora também, nossa seu cabelo é tão bonito, tão diferente(.)engraçado isso, porque antes não era assim, como as coisas mudam, né (L. 40-44).

A entrevistada fala de si própria algumas vezes em sua narrativa trazendo características pessoais do tipo: “eu sempre fui moleca”. Em poucas frases ela traz várias informações sobre a família ressaltando o papel do pai e da mãe no contexto familiar (L. 46-54). Malu fala de características da mãe que parece considerar muito importante e compara-se a esta:

Minha mãe sempre foi muito criativa(.) ela gostava muito de inventar, de criar, eu acho que eu puxei isso um pouco dela (L. 54-56).

Ela era muito espontânea, e eu acho que puxei isso dela (L. 67-68).

Quando em um dado momento de sua trajetória, a mãe precisou se ausentar, Malu declara ter de certa forma assumido o lugar desta na organização da casa, papel

que ela demonstra ter desempenhado com maturidade, embora só tivesse 9 anos de idade, segundo declara: “Aí ela deixava o almoço mais ou menos pronto e ela só fazia a carne e o resto eu dava conta de fazer. Aí eu, né, arrumava a casa, arrumava o almoço, arrumava as minhas irmãs.” (L. 76-79).

Mesmo assumindo precocemente tarefas domésticas, Malu conta como as características da infância permaneciam numa fusão entre ser criança e ser adulto, e relata os jogos simbólicos de representação do real que experimentava junto com suas irmãs. Nesse momento da vida das irmãs, realidade e representação do real parece que se confundem:

Ai a gente brincava muito, as minhas irmãs também que (.) a minha mãe não ficava em casa, né, e aí a gente fazia a zona, vestia as roupas dela e ficava brincando, não sei o quê (.) ela tinha muitos lenços a gente ficava pondo na cabeça e brincando (1)eu cuidei, e aí eu ficava em casa, na verdade eu não sei se fui eu que cuidei delas porque nós somos só dois anos de diferença cada uma, né, então eu acho que, sei lá, que cada uma cuidou uma da outra. (2) porque a gente sempre foi muito unida(.) a gente sempre teve um laço muito forte assim, eu, minhas irmãs e minha mãe (L. 79-86).

A entrevistada registra com certo orgulho o fato de ter precisado da mãe para auxiliá-la nas tarefas escolares apenas uma única vez, assim como se quisesse provar o nível de autonomia que experimentara na infância, mas ao mesmo tempo se pode perceber que, aquele momento de estar dividindo a aprendizagem das tarefas escolares com a mãe, foi muito significativo para Malu:

Aí eu tive dificuldades de estudar história, sabe, aí eu tirei nota baixa, foi o 1º ano que eu tirei nota baixa na escola(.)minha mãe era muito rígida, também sabe, tem que estudar, era estudar em 1º lugar (L. 90-93).

ai, fo, foi a época, fo, foi a única vez mesmo que ela sentou assim e estudou comigo pra estudar história, que eu lembro que eu tava muito mal, eu tava com muita dificuldade (2) mas aí eu tirei nove nota boa e tudo mais depois que ela estudou comigo (L. 102-104).

“Responsabilidade” é um termo que Malu declara sentir “medo” (L. 110-111), mas que na verdade assegura que “internalizou” essa noção muito cedo, e que passaram a agir, ela e suas irmãs, de forma a que não viessem sobrecarregar a mãe, segundo suas afirmações nesse segmento:

Nenhuma de nós três até hoje a gente não fica mandando a outra estudar, a gente não fica pegando no pé uma da outra e minha mãe também nunca precisou pegar no nosso pé pra estudar (.) ela sempre falou (.) estuda, estuda,

tem que estudar, mas eu acho que depois a gente meio que internalizou isso, sabe, não precisou mais ela tá falando assim (L. 116-120).

Uma das características familiares que Malu ressalta é a participação nos movimentos sociais, com os quais parece se sentir à vontade e identificada. Sua mãe foi professora e conforme declara, também tem muitos tios professores, fato que influenciou a trajetória da estudante, e ela deixa claro que esse é um traço de sua personalidade adquirido na cultura familiar que ela valoriza, conforme podemos perceber neste trecho:

Ef: Bom, eu sempre fui muito ativa em movimentos sociais, sindicais(.) quando tinha greve, eu sempre, eu estudei a minha vida toda em escola pública, minha mãe sempre prezou muito isso(.) até por que ela dava aula em escola pública, e isso pra ela, eu acho que era meio, eu acho que era a ideologia de vida dela(.) ela trabalhando em escola pública, trabalhando com ensino público, né pra melhorar e a gente estudando no ensino público(.) ela dizia que a gente tinha um discurso, a gente tinha que exercer, né, verdadeiramente(.) na época eu não entendia não(.) agora é que eu fui entender isso (2) e (.) sempre que tinha greve de professores aí eu ia pro panelaço, quando tinha aqueles panelaços eu ia bater panela lá, ficava lá com os professores(.) minha família é toda de professores, aí a gente ia pra lá:: participar do movimento grevista e tudo mais; eu participei de grêmio na escola(.) fui coordenadora da turma, acho que uns três anos seguidos (L. 129-142).

Ao falar sobre religião Malu afirma com tranquilidade que é católica militante e que considera isto um valor, também influenciada pela mãe, e dá importância ao trabalho que desenvolve na Pastoral da Juventude:

Eu sou assessora da pastoral da juventude, sou, eu sou agente da pastoral do menor também (.) a gente trabalha com menores em conflito com a lei(.) a gente tá até desenvolvendo agora um projeto bem bacana, a gente vai trabalhar reciclagem com eles, e a gente montou uma biblioteca lá na paróquia lá do Guará, sabe, e aí a gente assim(.) ela; assim, tá quase uma biblioteca eh porque a gente assim, a gente ainda tem, a gente ainda não tá sabendo como catalogar os livros, mas a gente já atende já alguma coisa(.) e a gente tá fazendo um projeto sobre reciclagem e de biblioteca sonora com esses meninos que estão em conflito com a lei e tudo mais(.) uma forma de ressocializá-los, né (L. 160-170).

A partir de uma referência positiva da mãe e de um pai ausente, no sentido financeiro e afetivo, Malu construiu sua narrativa. Como uma forma de compensar a falta do pai, chega a considerar melhor e mais livre a vida sem ele. Nessa fala Malu

como que se esforça para explicar para si mesma que elas, as três irmãs e a mãe, não precisavam do pai para viverem:

Eu acho que lá em casa todo mundo amadureceu assim um pouco antes da hora, sabe, eh que né, a gente não tinha uma figura paterna em casa (.) a gente tinha que se virar, tinha que se cuidar, apesar de que a minha mãe foi sempre essa figura materna e paterna pra gente, mas acho que, quando não tem homem, a gente é muito mais livre, então a gente, sabe, então a gente busca mais, a gente vai mais atrás, a gente pesquisa (.) eu acho que a gente cresce muito mais, não desvalorizando o homem, claro que não, né, até porque a gente pede direitos iguais, então eu não vou desvalorizar a figura do homem, mas, é porque parece que o homem prende um pouco sabe, ainda mais pai, né, ainda mais pai, né, não sei(.) essa coisa assim de coerção, corpo sei lá(.) parece, tudo é proibido pra eles(2) (L. 180-191).

Malu e suas irmãs foram forçosamente educadas para a autonomia, e no entender de Malu, para uma vida mais livre, sendo que, a nosso ver, na verdade, para a mãe era impossível estar mais tempo com as filhas, e mesmo assim, Malu considera que sua mãe sempre esteve muito presente em sua vida e de suas irmãs.

Malu assegura a esse respeito que:

Ela, ela criou a gente assim de forma muito independente (.) a gente sempre teve muita autonomia pra escolher se a gente queria fazer ou não (.) mas quando a gente decidia que queria fazer uma coisa, aí a gente tinha que ir até o fim(.) se a gente quisesse desistir no início, ela não deixava, aí ela sempre falava, não senhora, você começou porque quis, então cê tem que ir até o fim, porque quando a gente começa alguma coisa, a gente não fala que vai fazer, então a gente tem que ir mesmo, acho que era mais até era pra gente criar um vínculo com as coisas, né, e não ficar tão, tão solto né, acho que ela queria que a gente, que a gente tivesse mais consistência ou então, que a gente soubesse escolher melhor o que a gente ia fazer, né, pra não escolher no impulso e depois ficar naquilo sem gostar, né, ah é, é bom, acho que era mais ou menos isso a intenção dela(.) ela era muito presente na nossa vida (L. 635-648).

Um dos exemplos de superação dado pela mãe a Malu, que significou inclusive a influência sobre a sua escolha profissional, foi a determinação da mãe em estudar, mesmo com todas as adversidades, o que lhe rendeu resultados positivos, conforme Malu revela nesse fragmento:

Minha mãe fez a 1ª série ela tinha 10 anos, que a família dela era muito, muito carente mesmo, sabe? Era meu avô trabalhava em fazenda, minha avó trabalhava de doméstica, trabalhava na rodoviária limpando banheiro e tal (.) minha mãe também trabalhou de doméstica aqui em Brasília, de manhã, durante o dia e estudava(.) ela fez a faculdade à noite e assim que ela terminou a faculdade, ela passou em 1º lugar no concurso da secretaria de educação(.) aí ela largou essa vida de doméstica (L. 659-665).

Malu relata uma história com exemplos de enfrentamento de dificuldades, derivadas da sua condição de família com características pobre, negra e feminina. Descreve um universo feminino no cotidiano de quatro mulheres, sua mãe, ela, e suas duas irmãs mais novas. A trajetória da mãe deu sustentação a todas três filhas, mesmo depois de sua morte, o que podemos constatar nessa afirmação:

porque eu até acho que a gente soube lidar muito bem, porque eu até acho que nesse ponto nós três sempre fomos muito maduras, assim tipo, ninguém ficou choramingando, ninguém se deixou abater, e todo mundo levantou a cabeça e continuou andando, estudando, fazendo tudo que tinha que fazer(.) mas eu acho que no início foi muito difícil, muito mesmo (L. 686-690).

### *Trajetória escolar*

Malu descreve muitas experiências vivenciadas nas escolas em que estudou, desde a infância até o momento atual em que cursa Pedagogia na UnB. Constrói sua narrativa sempre trazendo muitos exemplos de fatos ocorridos entre ela e seus amigos, ou entre ela e os professores. A trajetória familiar está bastante ligada às experiências escolares, de forma que não é fácil fazer uma separação entre esses dois aspectos de sua história de vida. Sobre os tipos de escola que frequentou ela declara:

Y: Hum-hum (.) Você sempre estudou na mesma escola?

Ef: Não, eu fiz o prézinho e o primeiro bimestre da primeira série na Escola Classe três, foi a minha primeira escola, depois no meio, no meio, no meio da primeira série até a quarta série eu fui pra Escola Classe cinco, né, que era outra escola também no Guará (.) eu sempre estudei no Guará (.) aí da quinta à oitava série eu fiz o CIE que agora é CEF dois, e o ensino médio eu fiz no GG o Ginásio do Guará, Centro Educacional dois no Guará (L-463-469).

Ao comentar sobre as disciplinas que gostava de estudar, Malu revela suas preferências e justifica porque não foi fácil passar na UnB:

Eu nunca, eu sempre na área de humanas eu sempre assim tipo assim, eu nunca fui muito boa, mas, eu sempre gostei(.) então eu acho que porque eu gostava eu realmente me dedicava sabe.

Y: Hum, hum.

Ef::História, geografia, português(.) história, nossa, história pra mim era uma maravilha, quando tinha os grupos de debate, então era maravilhoso, só que matemática, física, química, isso pra mim era muito complicado, então eu, eu, eu levei um ano e meio pra passar aqui na UnB(.) então, então tipo pra eu realmente conseguir foi difícil (L. 194-203).



Malu demonstra estar gostando do curso de Pedagogia e ao ser perguntada sobre o que pretendia fazer depois de concluir a graduação ela respondeu convicta e com entusiasmo que pretende ser professora da rede pública, e já afirma as temáticas com as quais deseja trabalhar. Percebe-se aqui mais uma vez a influência da figura materna:

Y: Bacana, eh e o futuro? o quê que você pretende fazer depois que concluir a UnB?

Ef: Eu quero dar aula em escola pública, eu quero fazer o concurso da Secretaria de Educação, quero passar, quero trabalhar em escola pública, mas na, na verdade e- eu não sei, eh porque é assim, eu gosto de dar aula, sabe? Só que eu queria trabalhar na escola com as questões transversais, sabe? educação ambiental, relações étnico-raciais, relações de gênero, sabe eu, eu queria trabalhar isso(.) só que eu não sei assim se há um espaço na escola pra trabalhar isso, entendeu? Eu acho que ficaria(.) mas é cargo da coordenadora pedagógica né? eu não sei muito bem(.) eu não conheço assim muito bem a estrutura escolar(.) eu tô passando a conhecer agora (L. 766-776 – grifos nossos).

### ➤ **Kani: crítica às escolas públicas do Plano Piloto**

#### *Sobre a entrevista*

A entrevista com Kani foi realizada no dia 2 de maio de 2007, entre 13h30 e 14h10, numa sala cedida por uma professora da Faculdade de Educação, pois a sala em que costumeiramente realizávamos as entrevistas seria ocupada com uma reunião naquele dia. A estudante foi contatada em sala de aula, e posteriormente por *e-mail* e por telefone.

A entrevista transcorreu tranqüila, e somente fomos incomodadas durante um momento da em que um senhor na sala ao lado falava alto ao telefone. Ao final da entrevista, a aluna se mostrou preocupada com a aula que teria que assistir às 14h.

#### *Perfil da estudante*

Kani é aluna cotista do curso de pedagogia e está no terceiro semestre. É uma jovem receptiva, discreta, tem 23 anos, é natural de Brasília e mora na Ceilândia há 10

anos. Kani afirma que já foi discriminada por morar nessa região do entorno de Brasília.

Sua religião é católica. Sua mãe é natural de Manaus e seu pai de Formosa-GO. A renda de seu pai é de R\$ 2.500,00 – conforme declara a aluna. Kani afirma que sempre estudou em Escola pública. No seu tempo livre, ela gosta de estar com os amigos, e ir ao cinema. Fez questão de frisar que considera a política de cotas necessária e justa.

### *Trajetória familiar*

Kani conta a história de seus pais de forma sucinta, e fala da sua própria história de vida com destaque para aspectos bastante voltados para a sua decisão entre o trabalho e a continuidade dos estudos ao terminar o 2º grau, conforme poderemos verificar no segmento sobre a sua trajetória escolar. Vejamos o que ela fala da família:

Y: Mhm, mhm e na tua trajetória familiar eh, eh Kani, a tua família é daqui mesmo ou veio de um outro estado, de fora.

Ff: Não.

Y: Podia falar um pouco da sobre a história da tua família da família de vocês?

Ff: Ah meu pai do é daqui do Goiás, ele é de Formosa, e a minha mãe ela é do Amazonas.

Y: Que legal.

Ff: Minha mãe é de Manaus e minha mãe, meu pai veio pr'aqui prá estudar e trabalhar, né, e mi minha mãe eh ela é, ela morava com a minha tia, tia-avó, tia da minha mãe, minha mãe casou, daí veio pra cá morar aqui com ela(.) aí foi que eles se conheceram (L. 226-237).

Ela declara que mantém boa convivência com os pais e com as duas irmãs, e que se identifica com sua mãe. Podemos perceber que Kani traz aspectos de sua trajetória familiar que estão bastante imbricados na trajetória escolar conforme as análises que realizaremos a seguir.

### *Trajetória escolar*

O destaque da narrativa de Kani a nosso ver é a prioridade dos estudos em detrimento do trabalho, no momento da conclusão do ensino médio, mesmo considerando a importância de trabalhar para se manter. Ao dirigirmos a pergunta inicial à entrevistada pedindo que contasse sua história de vida da infância até o momento atual, ela se centrou no conflito entre o trabalho, os estudos e o sonho de ingressar na UnB. Ela declara se dar muito bem com pais e irmãos, não dando maiores destaques a outras experiências na família, mas sim ao esforço desta, na priorização da educação dos filhos. Vejamos a sua primeira narrativa:

Y: Eh são mais ou menos uma e meia a entrevista está sendo realizada com a Kani, do curso de pedagogia, do 3º semestre, né Kani. Então Kani eh eu gostaria que tu contasse eh assim a sua história de vida, assim sem pressa, sem assim, contasse uma história, que é a sua, desde o começo até agora @ (4) @.

Ff: Desde a minha escolarização?

Y: É, desde o momento em que você tá lembrando da sua história, né, até agora @ (4) @.

Ff: Eh, Ah, tá.

Y.: História de vida e familiar, sem pressa.

Ff: Bem, eh, eu (.) desde o início eu sempre estudei em escola pública desde a infância ao 2º grau, né, eh, eh eu moro na Ceilândia, mas sempre estudei aqui no Plano Piloto (L. 14-16).

A estudante inicia sua narrativa, conforme vimos no trecho acima, trazendo duas informações – uma sobre o tipo de escola que sempre estudou e a outra sobre a região onde mora, para em seguida dizer: “mas sempre estudei aqui no Plano Piloto”, como se de alguma forma o fato de ter sempre estudado no Plano Piloto, fosse algo que se contrapõe às primeiras declarações, de ser moradora da Ceilândia.

Ela segue o relato explicitando um conflito vivido por ela na transição entre conclusão do 2º grau e a incerteza entre o trabalho e a continuidade do estudo. Ela declara com certo sentimento de culpa que não gostava de estudar e que queria trabalhar, uma decisão que parece não ter sido tranquila, pois: “eu não gostava de estudar, era esse o problema”. Podemos perceber o objetivo frustrado da estudante nesse trecho:

Eh assim que eu terminei o meu, o meu 2º grau eu fiquei um tempo parada, né, porque eu (.) assim, eu, eu não gostava de estudar, @Era esse que era o problema@ eu falava assim não, eu não quero estudar então eu quero trabalhar(.) Eu passei- eu fiquei um ano eh tentando trabalhar, né, e deixei de lado os estudos(.) e nesse e nesse tempo eu consegui alguns empregos, né, mas não deu certo (L. 16-22).

A conclusão que ela elabora desse conflito é que a sua busca por trabalho não foi positiva e dá um novo direcionamento à sua vida deslocando sua visão para a importância de estudar, como se quisesse recuperar um tempo perdido, e a partir daí se mobiliza em torno de seu grande desejo: “foi quando eu comecei a batalhar pra poder entrar na UnB. O meu sonho era entrar na UnB.”

A entrevistada traz informações sobre a situação financeira da família, colocando a impossibilidade de pagar uma universidade particular como mais um “estímulo” para prestar seleção na UnB. Nesse trecho ela mostra como estão localizados pai e mãe no que diz respeito à renda familiar, dando certo destaque a essa diferença: “Minha mãe não trabalha, ela é dona-de-casa, então ele é que tem a renda familiar, e ele não podia, no caso, pagar uma faculdade pra mim.”

Como se quisesse justificar a necessidade de fazer cursinho pré-vestibular, a aluna critica as escolas do Plano Piloto que, segundo ela, não fazem jus à qualidade que lhes atribuem, como se o que divulgam sobre estas não fosse o real. Estabelece de forma implícita uma comparação entre as escolas do entorno e as do plano:

A única parte assim que meu pai me ajudou foi fazer, foi pagar cursinho, né(.) porque durante toda a minha trajetória escolar eu tive muita defasagem pelo fato da escola ser pública e eu passei por muitas greves, eh falta pro faltam professor, não sei bem como é que diante de todos os colégios que tem aqui em Brasília o do Plano Piloto é os colégios que eh menos faltam professores né, que dizem é que os professores mais gostam de dar aulas aqui que em algumas áreas, é o que alguns dizem(.) mas enfim eh, em decorrência disso eu fui obrigada a fazer cursinho né, pra que, eu ao menos soubesse como lidar com a UnB, pra fazer a prova e tudo (L. 32-40).

Ao afirmar ter prestado três vestibulares e que só foi aprovada no terceiro, para Pedagogia e pelo sistema de cotas, a estudante deixa claro que, mesmo assim não foi fácil: “Nesse meio tempo, eu fiz três vestibulares, e no 3º eu passei em Pedagogia, pelas cotas que foi mais uma batalha.”

Kani revela que teve dúvidas, incertezas ao precisar decidir entre continuar estudando ou assumir compromisso com trabalho. Ela superou esse conflito, considerando que tomou a decisão correta, comparando-se aos amigos que abandonaram os estudos para trabalhar, embora se considerando privilegiada por ter tido apoio financeiro dos pais para seguir estudando:

Eu fiz o contrário de muitos amigos, os colegas mesmo de classe(.) eu fiz o contrário do que muitos fizeram que a maioria das pessoas que saem do ensino médio já ingressam direto no trabalho e por lá ficam; a faculdade fica em 2º plano, estudo fica em 2º plano, acaba que isso vai se esquecendo e acaba tendo outras prioridades na vida(.)ou tem a própria necessidade, faz com que você escolha o trabalho à educação(.) mas no meu caso eu não tive tantos problemas quanto a isso porque a minha família me mantinha(.) apesar de eu não ter a condição boa, mas sempre me favoreceu(.) meu pai sempre me deu tudo que eu quisesse, o básico, nunca me faltou nada, então esse foi um dos fatores que me possibilitou eu ter mais tempo para meus estudos(.) é por isso também que hoje eu me dedico só aos estudos, eu não penso ainda em trabalhar, em ter que conciliar os estudos com trabalho, até porque a UnB eh não, não te dá tanta abertura pra isso, né, cê vê que os alunos aqui, a maioria estudam(.) tem que estudar o dia inteiro né, é uma grade integral que cê tem que ficar aqui(.) então às vezes é complicado trabalhar e estudar, conciliar as duas coisas(.) eh eu acho que eh não sei, eu acho que é isso, não sei (L. 62-80).

Embora tenha feito críticas aos professores, a defasagem de conteúdos da escola pública e ter apontado a necessidade de cursar o pré-vestibular, em outro segmento da entrevista Kani aponta aspectos positivos das escolas que freqüentou, conforme podemos confirmar nesse trecho:

Y: °ok° É Kani tu podia falar um pouco sobre as experiências que tu viveu na escola? Como era o tipo de escola? Se era particular ou não...

Ff: É? Como?

Y: Descrever essa escola, as experiências lá, desde a sua infância

Ff: eh como eu havia dito, eu sempre estudei em escola pública, né, então assim, as escolas que eu, todas as escolas que eu estudei, a 1ª escola que eu estudei foi a Escola Normal de Brasília, depois eu passei pro CASEB, aí em seguida eu fui transferida direto pro Elefante Branco, né, e essas três escolas foram as únicas escolas que eu estudei(.) e essas três foram, eram escolas assim que eu, eu considero escolas muito boas, né, apesar de serem públicas, né, porque essas públicas que eu estudei são a escolas praticamente as pioneiras aqui de Brasília, né, foram as 1ªs escolas eh a serem criadas (L. 160-172).

Kani prossegue a sua narrativa apontando outros aspectos positivos e negativos das escolas tradicionais de Brasília, justificando as suas dificuldades por ter

sido sempre aluna de escola pública. Os argumentos de dificuldades com as escolas em que estudou também são elaborados por Kani, em outro segmento para justificar a necessidade de cursar o pré-vestibular e ter condições de ser aprovada, ingressar na UnB e acompanhar o ritmo da universidade (L. 38-40). O que se pode perceber é que o fato de ter frequentado a escola pública não é considerado inteiramente negativo para a estudante, conforme declara:

Então a estrutura da escola era um pouco precária, né, por que a escola, por serem antigos, os prédios antigos demais, né, são praticamente da mesma idade de Brasília(.) inclusive na Escola Normal, ela foi até interditada várias vezes o ensino infantil foi interditado porque a escola, a escola estava com a estrutura muito abalada, né, então eu nem sei se tem a rede de infância ainda nessa escola se era apoio fechado, eu não sei(.) mas sim, nesse ponto, eu achava ruim a estrutura da escola, mas professores, eh, os alunos, assim eu não tenho assim do que me queixar, sabe? Apesar, né, das grandes dificuldades, as coisas que então ocorriam ao, ao longo dos anos assim que eram freqüentes como em toda escola pública, sempre haviam greves, eu ficava um bom tempo sem estudar e quando voltava era uma correria, né. então isso, isso sempre dificultou pra mim(.)mas o resto (.), o resto foi, foi bom meus estudos (L. 172-185).

### **5.3 Breves considerações sobre as trajetórias escolares e familiares das estudantes**

Ao final desta seção podemos considerar que as estudantes cotistas dos dois cursos vêm construindo suas identidades na família e na escola em meio a dificuldades e sofrimento no que se refere à situação socioeconômica e pertencimento racial. As famílias das estudantes migraram de outras regiões para Brasília, em geral do Nordeste, e passaram por ascensão social, especialmente as do curso de Direito.

As cotistas que estudaram em escola pública e particular como Bárbara, da pedagogia e Mana do Direito revelaram se sentirem mais acolhidas no que se refere à posição social e racial na escola pública, e Bárbara relata experiências marcantes de preconceito, o que vem evidenciar a presença maior de negros e pobres na escola pública. Larissa, que sempre estudou em escola particular de bom nível declara que sempre sofreu preconceitos de toda natureza, o que reforça a constatação acima.

As mães das estudantes figuram como pessoas de referência na família, especialmente a de Mana, do curso de Direito e a de Malu, do curso de Pedagogia, influenciando bastante na escolha do curso – são mães com curso superior. Kelly, do curso de Direito tem uma família com baixo nível de escolaridade e diz não ter tido influência de nenhum familiar ou amigo, sendo a escolha do curso, como que, uma espécie de resposta à condição de pobreza e exclusão sofrida na família.

## 6 EXPERIÊNCIAS COM DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE

Neste capítulo analisaremos experiências das jovens cotistas na escola e na UnB, focando aspectos que dizem respeito às situações de racismo, discriminação e preconceitos vivenciados pelas jovens do curso de Pedagogia e de Direito ao longo de suas trajetórias.

A escola se constitui em um espaço de construção de relações sociais significativas de ampliação de nossos conhecimentos sobre nós mesmos, sobre os nossos semelhantes, e sobre o mundo. A escola é certamente, o primeiro grupo depois da família que nos coloca diante do outro, o que traz à tona as diferenças e desigualdades de gênero, de raça/ etnia, classe, religião, orientação sexual, estruturas físicas e emocionais, dentre outros aspectos que se revelam nas múltiplas relações cotidianas.

Começamos a perceber na escola a necessidade de requerer um trato de igualdade para conosco, quando a diferença nos diminui, e um trato diferenciado quando a homogeneidade nos descaracteriza<sup>48</sup>. Sermos diferentes, não significa sermos desiguais. Essa consciência, só se adquire na convivência construída no dia-a-dia na família, na escola, nos grupos religiosos, culturais, políticos, entre outros. A escola produz e reproduz conhecimentos, e dentro da sua história<sup>49</sup> sabemos que, a população negra aparece com uma imagem identitária negativa, quando não aparece, dentro das diversas formas de construção do conhecimento. A instituição escolar é o lugar da linguagem, por excelência, e nas suas diferentes formas de linguagem<sup>50</sup>, as

---

<sup>48</sup> Ver mais em Santos (1995).

<sup>49</sup> Em estudos realizados sobre a História da interdição e do acesso do negro à educação, Silva e Araújo (2005, p. 68), afirmam que: “[...] a população escrava era impedida de freqüentar a escola formal, que era restrita, por lei aos cidadãos brasileiros-automaticamente esta legislação (art.6, item 1 da Constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento. Ainda no século XIX surgiram as primeiras faculdades de medicina, odontologia, engenharia e direito, esta última fundada no ano de 1827 em São Paulo. Apesar dos subsídios do Estado, este ensino possuía um custo altíssimo, e era destinado quase que exclusivamente às classes sociais privilegiadas para a formação de profissionais de alto nível que iriam exercer as funções do capital e as funções políticas no país.

<sup>50</sup> Silva (2000), ao discutir sobre identidade e diferença afirma que estas são criaturas da linguagem e que além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica por serem resultados de atos de criação lingüística. Traz exemplo afirmando que a definição da identidade brasileira, é o resultado da



representações do negro muitas vezes estão ligadas ao que é pobre, feio, mau, sujo, sem inteligência, ridicularizado, exotizado, entre outros<sup>51</sup>.

Podemos perceber estas linguagens nos livros didáticos, na literatura infantil, nos brinquedos e brincadeiras, nos xingamentos e apelidos, na omissão dos professores, e da direção da escola, nos diferentes recursos didáticos como música, vídeos, jornais, revistas, dentre tantos outros. A ausência quase completa da história das nossas origens e culturas africanas nos currículos, além de tudo, concorre para que, crianças negras cresçam rejeitando seus valores, e se esforçando para assimilarem um comportamento, uma estética, uma postura, um conhecimento que sejam bem aceitos socialmente, ou seja, aqueles que se aproximam de uma identidade branca.

Com o fortalecimento das reflexões sobre ações afirmativas, em especial sobre cotas, impulsionadas pelas pressões do Movimento Negro em conjunto com os movimentos sociais e também com os intelectuais brancos que pensam de forma semelhante, o papel da escola enquanto instituição vem sendo questionado.

Com a aprovação da lei nº 10.639, sancionada pelo Presidente da República em 2003, muitos intelectuais<sup>52</sup> vem pensando propostas para uma educação anti-racista, sugerindo atividades pedagógicas que auxiliem os professores a pensar conforme uma outra lógica do conhecimento e da convivência humana.

As jovens dos cursos de Direito e de Pedagogia da UnB, como veremos a seguir, mostram como vivenciaram experiências de racismo, discriminação e preconceito na escola, e na universidade, confirmando a necessidade de uma outra forma de trabalhar com situações como estas no cotidiano da sala de aula, e da escola como instituição.

---

criação de variados e complexos atos lingüísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades. Ver mais em: Silva (2000).

<sup>51</sup> Guimarães (2002) faz interessante estudo sobre termos injuriosos e define insultos raciais como instrumentos de humilhação, e afirma que sua eficácia reside justamente em demarcar o afastamento do insultador em relação ao insultado, remetendo este último para o terreno da pobreza, da anomia social, da sujeira e da animalidade.

<sup>52</sup> Munanga (2005) adverte nesse sentido que precisamos todos, branco, negros e outras etnias reconhecer sem medo, que somos racistas e preconceituosos. Conseguindo transformar nossa estrutura mental herdada de um mito de democracia racial, podemos elaborar estratégias pedagógicas e educativas de combate ao racismo, tarefa que nenhum de nós tem um modelo ou receita, mas que podemos experimentar construir outras formas de viver juntos.

## 6.1 Experiências vividas na escola

### 6.1.1 Estudantes de Direito

- *Mana: “Aí eu lembro que eu entrei na piscina e elas ficaram falando tipo que a água ia sujar.”*

Mana declara não ter sofrido preconceitos raciais na escola, e só recorda de uma única situação de preconceito sofrida por ela, enquanto criança negra, mas fora do ambiente escolar. Ela demonstra visível desconforto em falar sobre esta questão, o que tornou necessário a retomada desta reflexão em outros momentos da entrevista. Vejamos esse trecho de seu relato:

Y1: E cê lembra de ter, de ter tido, de ter sentido algum tipo de preconceito na escola?

Af: Na escola?

Y1: Desde de criança até antes de entrar aqui na faculdade?

Af: Olha o único episódio que aconteceu comigo eh que mhm eu notei um certo preconceito, foi uma vez que eu tava num clube, aí tinha umas meninas na piscina, nadando lá(.) na escola nunca aconteceu nada assim, que eu me lembre, né, mas uma vez eu fui num clube, minha mãe trabalhava como médica no clube ah aí eu, a tinha umas meninas nadando na piscina aí ah enfim nem eram brancas, brancas mesmo elas não eram, brancas no sentido de fato.

Af: Mas foi a única vez que eu notei assim, esse tipo de preconceito assim (L. 287-302) mas aí eu lembro que eu entrei na piscina e elas ficaram falando tipo que a água ia sujar, sabe que era negra assim, essa @essa coisa@.

Y: @(4)@. (L. 287-300 ).

Segundo o relato, Mana não sofreu preconceitos raciais na escola, e o episódio acontecido no clube relatado acima, é considerado por ela como “um certo preconceito”, assim como querendo minimizar, ou até não querendo dar muita importância ao fato, como forma de não enfrentamento da situação adversa. Quando perguntamos qual era a sua idade na época, ela refletiu sobre a construção da identidade racial no núcleo familiar e a forma como ela assimilou esse comportamento da família:

Y2: E qual era a sua idade assim na época, você lembra?

Af: Eu tinha assim uns oito anos, mas nunca assim aconteceu nada comigo assim comigo não mesmo porque eh pra mim, a minha identidade assim eh eh quando eu cres- a minha educação, a minha identidade, não é, não sei se é é preconceito falar assim, mais não é de uma, não é de negro, sabe? porque na minha família todo mundo é branco praticamente(.) então eu fui, eu fui criada como uma branca(.) então a minha identida-, identidade assim, eu sei que eu sou negra, que eu sou negra pela minha cor, mas a minha identidade não é, de, eh não sei se faz sentido falar isso de identidade negra assim ou branca<sup>53</sup>. (L. 303-312).

Pelo que a entrevistada declara, sua família construiu uma identidade branca, e se reconhece como tal. Pudemos perceber que para Mana, reconhecer o preconceito de classe e de gênero é mais fácil que reconhecer as situações vivenciadas com preconceitos de raça ou cor.

Mana fala com mais espontaneidade da diferença experimentada entre a escola pública e a particular e o seu sentimento de adaptação nesses espaços diferenciados. Seu discurso se apresenta mais fluido e sem reservas do que nos momentos em que fala sobre preconceito racial. É o que se verifica nesse trecho:

Af: Ah eu lembro na, quando eu estudava na escola do governo até a 2ª série, eu era assim, eu me sentia bastante a vontade assim(.) eu gostava da escola, era uma boa escola, uma das melhores alunas e eu me sentia, e eu era bem incluída, eu me sentia bastante incluída assim(.) mas quando eu cheguei no eh na escola particular, foi, foi um problema de adaptação, assim pra mim, né, as pessoas tinham condições sociais diferentes, até a classe social assim é diferente, então(.) prá mim era meio complicado porque então assim era, era, era criança mas sei lá não posso falar dos aspectos psicológicos, subjetivos das pessoas assim, mas a impressão que eu tinha ah era diferente assim, as crianças eram diferentes, sabe? não sei em que termos assim mais, por serem de uma classe superior, talvez por ser uma escola particular, sei lá(.) eu tive um pouco de dificuldade de, de me integrar totalmente assim(.) eu não tinha muitos amigos, tinha algumas amigas assim, mas não era muito popular na minha sala assim não. (L. 204-218).

Mana também narra experiências escolares de sua passagem pelo Colégio Militar, no qual viveu relações “complicadas”, e no qual ela estudou durante 7 anos. É possível que o comportamento retraído de Mana seja também um reflexo do

---

<sup>53</sup> Fanon (1983, p.186) afirma: “[...] o negro quer ser como o branco. Para o negro só há um destino. E este destino é branco. Há muito tempo o negro admitiu a superioridade indiscutível do branco e todos os seus esforços tendem para uma existência branca.” Fanon (op. cit.), intelectual francês negro, psiquiatra, teve sua tese de conclusão do curso de medicina rejeitada pela escola. Com apoio de Jean Paul Sartre conseguiu apresentar anos depois. Participou da guerra de libertação da Argélia. Em sua tese procura demonstrar que a alma negra é uma criação de brancos.

disciplinamento vivenciado nesse período, sobre o qual ela faz comentários que demonstram uma crítica ao modelo conservador daquela escola, de acordo com as seguintes afirmações:

Y1: Hum-hum (.) e dessa experiência na escola, nas escolas tanto públicas quanto particulares que você estudou, você como era a relação entre professores e alunos?

Af: °Entre professores e alunos°? (2) bom eh mhm eh eu estudei a Escola Militar né? então alguns professores nossos eram, eram militares, então assim pra gente era uma coisa assim meio complicada, a relação entre alunos e professores, porque eles eram é professores meio (.) meio (.) conservadores assim, meio ah como é que eu falo? ah professores meio é pra gente não sei, pra mim pelo menos era meio complicado, porque eles cobravam uma postura dos alunos, uma postura meio rígida assim, sabe? eram meio rígidos, e tinha eh também as formalidades da, de uma escola militar, né? que eh tipo eh sempre que o professor chegava, tinha que apresentar a turma que é, todo mundo, todo mundo se levantava, @Sentido@!

Y: @ (4) @. (L. 224-237 – grifos nossos).

Mana fala de sua relação com os colegas de escola declarando que durante o ginásio e o 2º grau a convivência entre os pares melhorou, pois durante a 2ª e a 3ª séries era uma verdadeira “guerra dos sexos”, e que em virtude de seu temperamento ela na verdade não se dava bem com nenhum dos sexos. No final desse segmento Mana volta a confirmar seu temperamento tímido e retraído, como se quisesse dizer que essa sua postura sempre foi a mesma nos vários relacionamentos, deixando claro que no período de juventude a convivência foi ficando “normal” no dizer dela:

Af: Isso, na terceira e quarta série tem essa, tem essa rivalidade ainda né? então assim eh entre os alunos assim porque eu ficava mais no grupo de meninas, porque eram poucas meninas (.) eram quatro meninas só na minha sala (.) então e as meninas assim, nós não nos davamos, assim eu não me dava muito bem com elas °eu tinha uns problemas e tal°, mas assim, eu andava com elas, porque era o jeito ((risos)), e os meninos ah terríveis, né! porque tão na época de xingar as meninas, brigar (.) então era meio complicado assim (.) mas assim ah já no ginásio e no segundo grau mudou um pouco, né, uma integração maior entre, entre as meninas e os meninos (.) eh então assim eu perdi assim meio, meio que o compasso, meio o que eu tava falando; aí, mas a relação entre mim e os alunos (.) então eu sou assim, eu sempre fui uma pessoa muito tímida e retraída (.) então assim, eu não sou, não sou uma pessoa que socializa muito facilmente, mas os amigos que eu tinha eram mulheres e homens não tinha nenhuma diferenciação, muita °diferenciação°, eram poucos, mas eram amigos, °uma relação normal assim°. (L. 271-286).

Com relação ao tratamento dispensado a homens e mulheres na escola, Mana lembra que havia uma diferença, que parecia estar ligada ao fato de as mulheres serem consideradas mais “disciplinadas” que os homens, segundo observações dela. Mana não demonstra concordar com tal diferenciação, e mesmo não sabendo se isso “tem a ver”, ela percebe como algo “comum”:

Y1: Você lembra por exemplo deh, deh na sua escola os professores terem uma, com, um tratamento diferenciado para homens, mulheres. Como eles lidam com essa coisa de gênero.

Af: Ah não sei(.)acho que o tratamento muda sim dependendo do professor, do até do gênero do professor, do sexo do professor(.) mas acho que acho que é comum assim(.) acontece inclusive até aqui na mi-, nas aulas que eu tenho, os professores às vezes tra-, os professores homens tratam as meninas mais delicadamente, os rapazes mais, sabe? talvez, talvez pela idéia de que as mulheres são mais organizadas, disciplinadas e mais estudiosas, aí não sei se tem haver eles tratarem as mulheres mais delicadamente e os homens como, se os @rapazes não tivessem querendo nada com nada @. uma coisa meio assim, não sei. (L. 341-353).

- *Larissa: “Excluída de tudo chacotas de eu não ser convidada pras festas, vivi por parte dos professores, que são os grandes incentivadores os próprios professores, as piadas de homossexualismo sempre partiram deles, eles dizem as piadas de gay.”*

Larissa considera a escola a “reprodutora de todos os preconceitos existentes na sociedade” e que por isso mesmo seus alunos desde a infância começam a experimentar a convivência com seus pares de forma preconceituosa. Afirma que as crianças declaram seu racismo sem esconder, sem silenciar como o fazem os adultos, que apenas mascararam o comportamento racista. Quando perguntamos se sofrera algum tipo de preconceito ela responde trazendo vários casos, principalmente ocorridos com outras pessoas, e coloca sua posição contra esses casos.

Diz que, tanto no âmbito da família, da escola, na UnB e em outros ambientes já sofreu vários tipos de preconceito. Com relação às experiências na escola, responsabiliza inconformada os professores, como se quisesse afirmar que são estes que educam e portanto estimulam as mentes preconceituosas, conforme podemos deduzir destas afirmações:

[...] Acho que todo tipo de preconceito possível eu vivi hoje, todos!

[Y: (.).

Cf: Excluída de tudo, chacotas, de eu não ser convidada pras festas, vivi por parte dos professores, que são os grandes incentivadores, os próprios professores, as piadas de homossexualismo sempre partiram deles, eles dizem as piadas de gay. (L. 260-265).

Larissa afirma ao longo de sua narrativa que a UnB é elitista, mas como freqüentou escolas privadas de alto nível, declara já ter passado por situações de preconceito, de se sentir diferente, de pertencer a um universo cultural desigual, e traz exemplos da trajetória escolar de outros colegas evidenciando as oportunidades que ela não teve de poder expandir sua “bagagem cultural”:

Eu lembro que uma vez no auditório, mhm a maioria de nós, assim mesmo, vieram do Galois, e dentro mesmo do Galois, eu já me sentia estranha, eu falava das meninas, que gente, porque assim a maioria deles já tinha professor de História, a gente tava falando sobre Hitler, né, sobre a Alemanha, que os alemães hoje em dia não têm, aquele negócio sob- eu tenho orgulho de ser alemão, como a gente tem orgulho, eles não têm, tem até vergonha de ser alemães, a segunda guerra até abalou a auto-estima deles, né, de certa forma(.) aí a galera começou, eu já fiz intercâmbio na Alemanha, outra, eu já fiz intercâmbio na Áustria, aí ela, aí o professor perguntou(.) alguém aqui nunca saiu do @Distrito Federal@? @aí eu ri, assim, eu nunca sai não@. Sabe, todo mundo já tinha essa bagagem cultural mesmo, (2) diferente, pelo menos do meu universo, sabe, né? das conversas, das roupas, (.). (L. 124-132).

No fragmento seguinte Larissa apresenta um comentário sobre as desigualdades de poder aquisitivo existente entre ela e os colegas, e demonstrando ser contrária à valorização que estes atribuem às aparências, ao consumismo, aos apelos da moda. Larissa se coloca numa postura crítica em relação aos colegas em relação à importância que estes dão às marcas e grifes, uma ostentação desnecessária, segundo sua visão:

[...] às vezes um colega meu chegava assim, eu não sou, nunca fui assim de falar(.) eu só compro naquela loja(.) pelo menos as minhas roupas eu compro na feira, tô passando na feira e vou lá comprar, eu não pago caro assim na roupa, porque eu penso que não tive condições de pagar caro numa roupa e de não ver motivo de comprar porque a roupa é da, determinada loja, é da “Diesel”, então é da Diesel, é melhor que a outra. Se você vê uma roupa bonita na feira, você nem compra e sem vergonha de dizer porque (.) geralmente é na ofensa, ah, a menina falou(.) a sua blusa foi na feira, a menina virou assim, oh, vixi, tinham feito uma pergunta sobre a blusa. (L. 132-140).

No exemplo a seguir ela deixa clara a sua posição com relação ao tema que ela introduziu sobre roupas e aparência:

[...] eu não gostava da blusa do colégio, que era uma blusa grande, sabe aqueles jaquetão, eu sumia dentro da blusa, aí eu falei, eu vou comprar outra, vou comprar e colocar o slogan(.) peguei branca, blusa branca, não, não quero não, não quero nem saber, depois vai chamar a atenção, aí as meninas viraram pra mim e perguntaram: onde você comprou essa sua blusa, né, que era uma jaquetinha típica, aí eu falei, comprei ali na feira aí elas viraram assim e deram risadinhas sabe, aí eu ri também e falei, que ridículo,sabe?áí eu ri assim, e saindo, né (L. 140-146).

Larissa apresenta no caso acima uma reação de não enfrentamento da discriminação das colegas, e ao que deixa entrever ela preferiu “nem saber”, e no momento em que se estabeleceu a situação constrangedora ela diz: “aí eu ri assim e saindo, né..”, o que pode se configurar numa estratégia de defesa sem partir para um confronto.

➤ *Kelly: “Normal, eu nunca sofri preconceito, assim porque eu acho que no Brasil mesmo, eu acho que só sofre preconceito mais quem é negro mesmo.”*

Para Kelly a convivência com seus amigos e professores na escola foi “normal”, pois parece não se considerar negra, e acredita que só os negros com fortes traços raciais (por exemplo: cabelo, nariz, cor da pele), sofrem preconceito no Brasil. Vejamos a resposta de Kelly quando perguntamos como era a sua convivência com professores e alunos nas escolas particulares em que ela estudou:

Y: Escola pública, né? E como é que, como é que era a relação entre você e os professores, e os alunos. Como é que era?

Bf: Normal, eu nunca sofri preconceito, assim porque eu acho que no Brasil mesmo, eu acho que só sofre preconceito mais quem é negro mesmo, de pele escura, eu acredito nisso, eu acho que têm as exceções, assim, de, tem aquelas pessoas que são, mas eu acho que tem que ser muito assim nível superior, tipo assim, uma classe, bem alta, assim, que seja aquele tipo assim, ah, tipo assim, se tivesse um nariz que você vê que é meio assim @parecido@ com descendente de negro, cabelo enrolado, não sei o que, acho que sofre preconceito(.) acho que só quando é negro mesmo, a pele escura, agora descendente, eu acredito que não, pelo menos assim, no meu ponto de vista eu acredito nisso. (L. 220-229).

### 6.1.2 Estudantes de Pedagogia

- *Kani: “Eu lembro que eu sofria preconceito por eu morar na Ceilândia, né tinham muitos alunos que achavam ‘há porque eu morava na Ceilândia, que lá é perigoso né’ tem uma certa imagem, né.”*

Kani se considera negra, mas declara que “não tem tantos traços negros<sup>54</sup>”, e por isso afirma que as pessoas na universidade se surpreendem por ela ter ingressado por cotas. Relata não haver sofrido preconceitos em virtude de sua cor, mas por ser moradora da Ceilândia<sup>55</sup>.

Ff: Ah sofri eu lembro que eu sofria preconceito por eu morar na Ceilândia, né, tinham muitos alunos que achavam, ah, porque eu morava na Ceilândia, que lá é perigoso né, tem uma certa imagem, né e criança é meio maldosa, né às vezes tem umas maldades assim falam algumas coisas, né, mas, acho que só isso mesmo. (L. 202-206).

Segundo a entrevistada os professores costumam não intervir, preferindo se omitir, afirmando que “isso é coisa de criança e adolescente e deixa que eles mesmos se entendem.” (L. 211-212).

- *Malu: “Uma vez eu bai (.) eu meti a mão na cara do menino. Ele foi e meteu a mão na minha bunda, sabe? Nossa mas essa pretinha é gostosa. Nossa mas eu fiquei com muita, muita raiva. Eu cheguei em casa e contei pra minha mãe chorando.”*

No capítulo anterior analisamos a identificação positiva de Malu com a figura materna. Ela construiu uma identidade negra feminina e feminista por ter recebido da mãe, ex-empregada doméstica, orientação constante no sentido de se valorizar enquanto mulher negra e de assumir sua posição de classe, sempre na direção da sua altivez e nunca da submissão. Malu tem no seu cabelo um símbolo de força e

<sup>54</sup> Teixeira (2003) na sua pesquisa sobre negros na universidade, constatou casos freqüentes de pessoas classificadas como pardas se auto-designarem *brancas*, o que ela confirmou como o já esperado, devido sobretudo à tão difundida e discutida ideologia do branqueamento que a seu ver, parece vigorar no Brasil, consideração com a qual concordamos. Na nossa investigação podemos citar o caso de Mana. As nossas entrevistadas negras de cor mais clara se diziam negras, mas afirmavam não ter traços de negras.

<sup>55</sup> A Região Administrativa de Ceilândia, antiga área de ocupação, antes denominada “cidade satélite” foi fundada em 1971, e originou-se das diversas invasões, nas quais as pessoas ocupavam e crescia o favelamento. CEI – era a Campanha de Erradicação das Invasões desencadeada pelo governo, e que veio inspirar o nome Ceilândia (ver mais em: [www.ceilandia.df.gov.br](http://www.ceilandia.df.gov.br)).



valorização da beleza negra, e dessa forma percebe que as situações de preconceito vivenciadas por ela, embora bastante sofridas, são motivo também de fortalecimento da sua consciência. Ao longo de seu discurso podemos perceber como os preconceitos de classe, raça e gênero se acumulam na experiência da entrevistada:

Ef: Meu cabelo é a prova disso (.) às vezes eu fico pensando(.) gente será que realmente era preconceito? porque assim criança né, mas depois eu pensei(.) criança reproduz, né, geralmente, tipo, criança se espelha muito nos pais, com quem tá mais próximo, né, então eu pensei(.) bom então vai ver que os pais dele também falam assim também com alguém, né? ou a mãe, sei lá, então, querendo ou não, é uma forma de preconceito, né, cê fala(.) ah, porque o seu cabelo é ruim, mas por que que só ele é ruim, ah, disseram que ele era bombril, uma bucha, aí tipo quando eu sentava mais na frente o pessoal ficava, ah, né, tira a juba do leão pra eu poder enxergar o quadro, esse tipo de coisa assim. (L. 505-515).

Malu destaca que os filhos são repetidores das atitudes maternas e paternas. Se as crianças, seus colegas a xingavam, insultavam-na de forma discriminatória, tratava-se possivelmente de uma postura da própria família que seus colegas assimilaram. Para confirmar essa compreensão de como se instaura o preconceito, a discriminação, Malu conta um caso ocorrido com ela em que a mãe da criança aparece como a pessoa que reforça uma atitude preconceituosa do próprio filho, conforme observamos na situação descrita pela estudante:

Teve uma vez, eu lembro que eu fiquei muito chateada foi a mãe de um menino(.) ele era muito amigo meu (.) só que a irmã dele não gostava de mim, porque acha- ah só na escola elas gostavam do menino e o menino disse que gostava de mim, tava na 6ª série(.) aí ela falou assim(.) eh eu vou ter que falar com a sua mãe neguinha, porque isso tá muito errado, e eu não tinha feito nada, sabe? só que assim na época, eu, eu, eu, nem prestei atenção nisso(.) só que a minha mãe disse que quando eu cheguei em casa eu chorei muito, eu fiquei muito chateada (.), sabe? sabe? e os meninos tinham essa de ficar quando uma menina assim da minha cor ou um pouco mais escura que eu eles falavam ah essa daí dá pro gasto, sabe? (.) aí minha mãe dizia que se alguém falasse assim, era pra eu sentar o murro na cara dele.

Y @ (4) @

Ef: Falasse assim pra mim que era pra eu me dar o respeito (L. 515-528).

Malu mostra a intervenção da mãe de um colega de escola acobertando um comportamento machista do filho, no qual Malu é desrespeitada como menina e como negra, quando fala sobre a atitude dos meninos ao se referirem às meninas negras: “essa daí dá pro gasto”. Uma expressão preconceituosa e grosseira que se relaciona a

objetos que se usa. Ela segue contando as experiências na escola, e traz outro episódio semelhante, em que ela, ao reagir diante de uma dessas atitudes, foi agredida pelo colega. Mostra o quanto se encontrava exposta, e precisou por assim dizer, fazer justiça com as próprias mãos:

E assim quan- quando eu era criança eu não parava muito assim pra analisar (.....). não sei se as crianças de hoje em dia param também(.) mas eu não parava pra eu ficava com muita raiva, com muita vontade de bater nele(.) Uma vez eu bai (.) eu meti a mão na cara do menino(.) que eu fui tomar água e ele foi e meteu a mão na minha bunda, sabe? nossa mas essa pretinha é gostosa, nossa mais eu fiquei com muita, muita raiva, eu cheguei em casa e contei pra minha mãe chorando, aí eu tinha metido a mão na cara dele. (L. 528-536)

Malu apresenta de forma clara porque precisou agir assim, pois pela sua descrição parece não ter encontrado na escola, através de seus representantes, na figura dos professores e direção, o apoio necessário para resolver esse conflito. O que podemos compreender é que foi mais fácil para a escola negar e silenciar sobre esse incidente, conforme o relato da aluna:

Aí ele foi lá na escola, né, reclamar, mas aí a mãe dele foi lá e a minha mãe também foi, foi e falou(.) o diretor me perguntou o que aconteceu(.) aí a mãe dele falou, ah mas é só uma criança, aí minha mãe também falou(.) a minha filha também é só uma criança, né? (L 536-539).

Quando perguntamos sobre a postura da direção, nessa experiência vivenciada por Malu, ela responde que esta preferiu encobrir a gravidade do acontecido:

Y: E o diretor, como foi que ele agiu?

Ef: Ah na época ele ficou ah não mãe calma, não sei o que(.) calma mãe fica tranqüila, vamos resolver(.) mas sabe aquele resolver assim? na verdade eu acho que o diretor ele quer sempre (.) criar um ambiente que seja (.) conveniente pra ele, sabe? tipo, calma a gente vai resolver e pronto, resolveu, sabe? resolveu com essas palavras, calma a gente vai resolver na não estressa não, fica tranqüila, é sempre assim sabe? eu acho, eu acho que, que não tem e não teve na época uma medida assim tipo, vai ser feito isso. (L. 540-548).

Malu traz um exemplo de uma professora que, talvez, não suportando mais a recorrência dessas situações em sala de aula, acabou por tomar uma atitude pouco pedagógica, mas que revela o grau de irritação dela frente às manifestações de preconceito. Vejamos o que conta Malu, com uma ponta de ironia no final da fala:

Ef: Eu tinha uma professora (.) de geografia (.) na 7ª série que, nossa senhora (.) se você falasse mal de mulher, de negro, sabe, perto dela eu acho que ela te engolia, sem brincadeira, e ela, ela dava cada resposta pros meninos na sala de aula, mas assim mesmo ela era a quem mais, sabe? esbravejava mesmo, e sabe? acho que se brincasse ela dava um tapão nos meninos(.) os outros nem tanto(.) os outros às vezes falavam alguma coisa tipo assim, tipo pára com isso, respeita o seu colega. (L. 553-560).

Malu demonstra se sentir defendida por esta professora e mostra que esta se destaca entre “os outros” professores como a única a se colocar contra as manifestações de preconceito e discriminação ocorridos em sala de aula. As expressões: “ela te engolia”, “esbravejava mesmo”, “dava um tapão nos meninos”, parece ser motivo de admiração de Malu por esta professora, pela sua coragem, pela sua postura destoante da maioria. Vejamos no fragmento abaixo como a aluna apresenta o diferencial de postura entre a professora de geografia e “os outros” professores:

Os outros às vezes falavam alguma coisa tipo assim, tipo pára com isso, respeita o seu colega, mas era algo mais, mais ((pausa)) brando, sabe? Não era muito, muito assim forte tipo vamos desenvolver algum trabalho, pra, né, tentar discutir essa questão do preconceito e tal. Não, nada disso foi feito, só alguns professores que defendiam mesmo. (L. 558-563).

Malu parece propor no fragmento acima o desenvolvimento de um trabalho educativo, uma reflexão em sala de aula sobre “a questão do preconceito”, colocando na frase “só alguns professores que defendiam mesmo”, que esse trabalho não faz parte de uma orientação da escola, mas de atitudes isoladas “só de alguns professores”.

[...] mas minha professora dá, do, do, do, do 3º ano ela era, o pessoal chamava ela de fera porque ela era brava mesmo, ela defendia os alunos dela assim, parecia que ela era mãe mesmo de todo mundo, e ela, mas era aquela mãe assim, rígida, sabe? tipo ela tava dando aula e dava tapa mesmo na cabeça dos meninos quando eles não tavam prestando atenção, jogava giz, pegava o dicionário, os livros de literatura(.) na sala dela tinha uma estante que tinha dicionários, livros de literatura(.) ela pegava os dicionários e tacava na cabeça deles. (L. 563-571).

A estudante compara a professora à uma “mãe rígida”, e dá exemplos de atitudes que estão mais próximas do comportamento de uma mãe do que de uma professora como por exemplo: “dá tapas”. Ao sugerir o “desenvolvimento de um trabalho sobre a questão do preconceito”, Malu mostra que há uma necessidade de ir além da postura de mãe.

Continuando esse fragmento Malu traz uma questão de gênero ao apresentar a forma como os meninos tratavam as meninas reafirmando que a atitude dos professores é de acomodação e silenciamento quando falam: “fica tranqüila todo mundo é amigo”.

Vejamos o fragmento na íntegra:

Quando eles tavam com gracinha ou com as meninas, sempre iam algumas meninas com a saia curta ou alguma coisa assim, aí o fã dela ia lá e mas nessa questão assim do preconceito, eu acho que na verdade todo mundo acha assim, né, ah, fica tranqüila amor, não existe preconceito, tudo é tão bonito, tão lindo, né, todo mundo é amigo, tudo é amor. (L. 571-576).

Há um visível tom de ironia nos termos finais desse fragmento, mostrando que Malu não aceita a forma como a escola, na figura dos professores, trata as situações de discriminação e preconceito: “tudo é tão bonito, tão lindo, né, tudo é amor” Essas frases construídas por Malu finalizando essa passagem de sua narrativa é, por assim dizer, uma representação irônica de como ela percebe a banalização e descaso com que a escola trabalha com essas questões.

- *Bárbara: “Aí eu lembro que quando a gente ia fazer os grupinhos se juntar pra fazer os trabalhos a professora dividia a sala e sempre dividia eu e o menininho negro e o resto da sala era de duplinha.”*

Bárbara revela que não gostava da escola em que estudou do jardim até a 7ª série. Demonstra estar neste momento da narrativa descobrindo de forma mais consciente a razão porque seu comportamento era tão tímido, porque era tão calada. Parece estar elaborando uma imagem sua da época em que estudara naquela escola. De forma estranhada, distanciada de si mesma, Bárbara procura encontrar as razões porque não gostava da escola:

Éh Durante cinco não oito anos da minha vida eu estudei em escola particular(.) desde o jardim um até a sétima série na mesma escola particular(.) eh nessa escola assim agora a lembrança que eu tenho do meu eu não gostava dessa escola eu era muito muito tímida(.) eu não falava nada, nada, nada eu era muito tímida(.) e eu fico pensando hoje que no meu primeiro periodo até assim o meu jardim todo eu era a única menina negra, só tinha dois negros na sala; eu e o menininho aí eu lembro que quando a gente ia fazer os grupinhos, se juntar pra fazer os trabalhos, a professora

dividia a sala e sempre ela dividia eu e o menino negro e o resto da sala era de duplinha. (L. 32-40 – grifos nossos).

Ao perceber que os dois únicos negros da turma eram ela e seu amigo, a aluna demonstra experimentar o sentimento de saber-se diferente, e reconhece a forma excludente como ela e seu amigo eram tratados pela pessoa que exercia a autoridade naquele espaço: a própria professora. A possibilidade do encontro e da socialização com os outros pares diferentes estava dificultada, e Bárbara mesmo não tendo, no momento, a compreensão daquela exclusão, sentia a monotonia no processo de convivência que experimentava naquela escola quando reflete: “Aí sempre era eu e esse menino. Não porque eu tinha amizade com ele. Nem sei nem o nome dele eu lembro eu não sei como é que. Mas a professora mesmo fazia essa divisão. Eu achava meio que normal, ah tá certo né criança toda ingenua.” (L. 37-44).

Pode-se notar que Bárbara demonstra uma certa sensação de desapontamento, quase tristeza por não ter podido reagir de outra forma diante da imposição da professora: “eu achava meio que normal”, como se sentisse quase que obrigada a aceitar aquela situação repetidas vezes. A autoridade da professora estava, por assim dizer, institucionalizando o incômodo, o *apartheid* na sala de aula, onde estar sempre junto do igual evidenciava a desigualdade. Conforme reflete a entrevistada no fragmento a seguir, esta parece considerar que a situação de exclusão vivenciada naquela escola por ser negra, teve consequências negativas no seu rendimento escolar, na aquisição de conteúdos, atingindo aspectos que vão além das questões de auto-estima:

E eu hoje fico lembrando disso e via como foi que eu me sentia reprimida nessa escola exatamente também por causa disso(.) não só por causa disso eu era muito quieta, eu fiquei de recuperação no terceiro período exatamente por isso eu era muito, muito, eu não conseguia me concentrar, eu não conseguia aprender, era muito complicada essa escola(.) aí foi passando os anos fiz minha primeira série lá, depois a segunda, a terceira, e a quarta eu fui tirando nota mas não era aquele desenvolvimento de quem aprendia, de quem se relacionava(.) era complicado. (L. 44-51).

A estudante conta a seguir que a família precisou remanejá-la dessa escola particular para uma escola pública, e considerou este fato como positivo para sua trajetória, registrando como correta a atitude de seus pais, pois estes passavam por

dificuldades financeiras. Bárbara deixa transparecer que quer amenizar o fato, e encontrar o lado positivo das perdas experimentadas naquele momento de sua vida:

Aí na sétima série a minh- minha família passou por dificuldades financeiras e aí minha mãe e meu pai decidiram me tirar da escola porque tem muita família que fala aí que prefere passar necessidade do que deixar o filho estudar em escola pública(.) e lá nunca foi assim, porque entre passar por dificuldades e deixar o filho estudar numa escola pública, melhor a escola pública @eu acho isso certissimo@, eu não acho que seja o fim do mundo não(.) fui pro SESI de Taguatinga e foi lá que eu comecei a, a criar vínculo de amizades, a falar, conversar com as pessoas, a me sentir parte mesmo de um grupo que eu não me sentia, no SESI eu conhecia mais pessoas negras, tinha todo um aí era outra realidade(.) porque tem tinha mais alunos de classe soci- populares mesmo, pobres, e lá eu me sentia realmente parte de um grupo(.)eu tava lá eu fazia amizades, eu conversava, eu matava aula eu tava me sentindo normal até que enfim. (L. 52-65 – grifos nossos).

Nota-se que a partir do momento em que Bárbara se transfere da escola privada para uma pública, acontece uma espécie de descoberta de si mesma, de encontro consigo, através do convívio com os pares. Ela chega a dizer: “eu tava me sentindo normal, até que enfim... assim como um alívio.” (L. 64). Pelo que revela a estudante, na escola pública a maioria dos alunos se identificavam entre si como pertencentes a um segmento social semelhante.

Na mudança para a escola pública, a entrevistada se depara com uma realidade de famílias de nível socioeconômico mais baixo que o seu, e fica surpresa, pois pensava que “era coisa de morro” (L. 79-87). Bárbara percebe que há uma diferença entre ela e os alunos da escola pública que passara a frequentar, mas parece querer afirmar que isto não impediu que estabelecesse laços afetivos, pelo contrário, pode finalmente experimentar uma diversidade de relações, o que não ocorreu na outra escola, na qual só se relacionava com o seu coleguinha negro. Podemos constatar nesse trecho:

Aí passada a sétima e a oitava série que eu fiz no SESI eu fui pro Centro de Ensino Quatro de Taguatinga norte que fica ali perto da do no pistão norte, no finzinho assim vindo perto assim da do caminho que vai pra estrutural(.) e lá lá atende muita as populações de de da Ceilândia, de de Taguatinga, da da Estrutural(.) então também eu quando entrei lá era uma realidade assim que eu que eu nun- nunca imaginei na minha vida(.) eu pensava que era só coisa de morro, eu pensava que era assim porque tinha gente que num ia pra casa e não tinha comida, que não ia pra escola porque não tinha passagem, que ia pra escola a pé, da Estrutural pro Quatro a pé, então foi uma realidade assim totalmente diferente assim da que eu conheço que apesar da minha família ter passado as dificuldades financeiras a gente a gente tem casa

própria, a gente nunca passou fome, dificuldades assim que a gente acha que é dificuldade mas não é né? eh lá eu aprendi também, tive muitos amigos, amizades assim fortíssimas, porque eh também eram pessoas totalmente diferentes de mim, pessoas que tinham dificuldades, problemas na família(.) eu nunca tive problemas na minha família de de não me re- relacionar, nem com minha mãe, nem com meu pai, nem com as minhas as irmãs(.) eu nunca tive esses problemas, @ às vezes eu assim achava até que eu era muito certinha@, porque eu não tinha isso, não tinha essa coisa de ficar discutindo nem com minha mãe, nem com meu pai, nem com as minhas irmãs(.) então era total- as as minhas os meus relacionamentos lá eram muito, muitos variados, muitos variados. (L. 75-97).

Desde então Bárbara passa a perceber que, a convivência com pessoas que experimentam dificuldades na vida que ela desconhecia foi importante para que ela formasse uma opinião mais crítica e mais real da sociedade. Faz questão de demonstrar o distanciamento que percebe entre o que vê e ouve na TV, e o que realmente viveu e sentiu na prática como estudante de escola pública. A entrevistada deixa transparecer neste fragmento de sua narrativa, considerar que estudantes de escola particular perdem uma boa oportunidade de desenvolver uma visão de mundo menos alienada, e que para ela se constituiu, por assim dizer, uma vantagem se aproximar do “povão”. A passagem para a escola pública parece ter sido um marco na reconstrução da forma de se vê a si própria e ao outro:

E daí eu eu fico, eu vejo isso hoje naquela época eu não tinha essa visão(.) mas hoje eu vejo que que isso me fez assim muito mais crítica em relação à sociedade, porque uma uma coisa é você falar, você vê na televisão uma coisa e outra, e outra situação totalmente diferente é você tá ali sentindo, você tá vivendo né? e eu acredito nisso que eu eu acho assim quem, não que todo mundo seja assim, mais quem tá na escola particular desenvolve a visão alienada sim, eu acredito nisso, e eu sou por causa disso eu acredito eu, eu criei essa visão mesmo da de do povão mesmo, eu gosto sabe de assim @eu gosto de pobre@.

Y1: @(8)@ (L. 97-106).

Ao revelar que “gosta de pobre”, a estudante também faz reflexão sobre o seu pertencimento de classe, sobre o lugar que ela ocupa na sociedade, incluindo-se neste segmento social, declarando não ser miserável, nem rica, considerando “ridículo” o comportamento dos jovens ricos. A esse respeito declara: “eu tenho nojo”. Parece se considerar acima de alguns valores e símbolos de poder das classes mais ricas, pelos quais ela “não se sente atraída”, e prefere negá-los, como podemos verificar nas exemplificações abaixo:

Df: Eu gosto de pobre até porque é o que eu sou, eu não num, eu num, eu não sou rica, também não sou desses miseráveis que não que passam, que estão assim abaixo do índice de pobreza(.) mas eu eu me considero assim da da da classe popular mesmo da sociedade(.) eu não gosto de, dessas coisas chiques eu não gosto é por causa disso mesmo e da minha vivência e eu gosto é de ser assim @, eu sou assim e acharia super chato se fosse de outro jeito, dessas meninas que estudam no Leopoldo, no Galileu, na Escola do Brasil, eu sinceramente eu acho(.) vazias e as meninas que eu também não gosto(.) hoje eu fico vendo eu detesto mauricinho gente uh:.....: eu tenho nojo, gente, dess-

Y1: @(5)@.

Df: Esse povo que fica com carrinho importado que ele ganhou aos 18 anos e fica com o som ligado lá alto fica não tem nada na cabeça, eu acho muito ridículo, pode ser lindo mais eu num me sinto atraída(.) exatamente por essa vivência que eu, que eu tive né? (L. 107-121).

Consideramos que Bárbara construiu uma imagem de si mesma, na qual procura se sentir confortável, e conforme ela mesma revela, esta construção têm um reflexo de suas vivências.

## 6.2 Experiências na UnB

### 6.2.1 Estudantes de Direito

- *Mana: “Mas aqui nunca aconteceu não, nada de preconceito. É eu também não sou não sou muito ligada nessas coisas não so- sou meio blasé assim meio que ignoro assim sabe.”*

Ao perguntarmos sobre experiências com preconceito na UnB, Mana se mostrou incomodada, e respondeu com certa indiferença, justificando que não percebe “nada, nada” pelo seu comportamento desligado, se contradizendo no entanto quando afirma que “ignora”, e que “não está nem um pouco preocupada com isso”. O que podemos entender é que Mana pode ter tido experiências desse tipo, mas preferiu adotar a postura de indiferença como forma de enfrentamento dessas situações:

Y1: Hum hum ((pausa)). E tu lembra de ter sofrido algum tipo de preconceito aqui ° na UnB°.



Af: Eu não sei (.) eh eu assim(.) pra mim um eu não me lembro de nada, de nada assim, nenhuma situação mas acho que é que talvez eu seja meio lerda.

Y1: @(4)@.

Af: °Meio lerda assim mesmo°, mas aqui nunca aconteceu não, nada de preconceito(.) eh eu também não sou não sou muito ligada nessas coisas não so- sou meio *blasé* assim meio que ignoro assim sabe.

Y1: Hum hum.

Af: Não estou nem muito preocupada com isso. (L. 130-140).

No que diz respeito às relações que estabelece com colegas e professores, na Faculdade de Direito, Mana fala pouco e resume em fragmento sucinto reafirmando: “não sou a pessoa mais popular não”. Ao que deixa entrever, Mana parece estar acomodada nesta identidade “tímida, retraída”, e não demonstra vontade de mudar. Talvez incomode mais a nós que a entrevistamos, por criarmos a expectativa de cotistas de perfil do tipo “engajado”. Vejamos o fragmento:

Y1: E aqui na faculdade de Direito?

Af: Aqui? assim ((risos))(.) eu sou uma pessoa meio retraída, tímida, retraída(.) então assim, não sou a pessoa mais popular não(.) mas eu estou, estou bem integrada assim, tenho um grupo de amigos e tudo (.) ah não falo com todas as pessoas, mas tenho um grupo de amigos assim e só. (L. 219-223).

Quando perguntamos se há um trato diferenciado para homens e mulheres na Faculdade de Direito, Mana parece considerar que já é algo comum, meio natural que haja essa diferença, pois isso acontece “em todo lugar”, embora lembre que na infância e adolescência na escola isso foi mais evidente:

Aqui nem tanto porque enfim é o curso de Direito, eles pressupõe que todo mundo tá aqui pra estudar, pra, @não pra farrear@ (.) mas na, no ginásio, no na, no primário mesmo, tinha muito disso de, enfim os professores homens serem mais delicados com as mulheres e tal(.) acho que isso é em todo lugar, não tenho muito, muito o quê dizer sobre isso, assim não sei. (L. 353-358).

➤ *Larissa: “Não sei se você percebe, é elitizada, sim, é elitizada aqui, é elitizada na Medicina. Na UnB, têm cursos que são pra ricos, têm cursos que são pra pobre.”*

A entrevistada reflete sobre preconceito e discriminação na UnB e faz questão de declarar a existência de desigualdades entre os cursos oferecidos, relacionadas ao

aspecto socioeconômico, como se confirmasse um diagnóstico inquestionável, para o qual não tem uma resposta para o momento:

[...] não sei se você percebe, é elitizada, sim, é elitizada aqui, é elitizada na Medicina(.) na UnB, tem cursos que são pra ricos, tem cursos que são pra pobre, sim, a gente discute isso dentro da Universidade Nova, a gente tem um grupo de discussão da nova proposta de universidade, né (.) tem que deselitizar, mas de que forma vai ser feito, essa é uma das nossas questões. ((barulho de pessoas, celulares tocando)). (L. 146-151).

A seguir apresenta um exemplo semelhante ao episódio ocorrido entre ela e os amigos de escola sobre roupas de marca, só que a forma de enfrentamento ocorrida na Faculdade de Direito foi diferente, por se tratar de uma situação experimentada por um grupo que se identificava socialmente e em oposição a outro. A questão de fundo é semelhante por girar em torno de poder aquisitivo, marcas de produtos conhecidos:

Agora quanto à questão específica do preconceito, assim da, (2) principalmente no curso de Direito, há uma identificação sim, inclusive com formação assim de panelinha dentro da sala, sabe? eles fizeram isso, a gente até discutiu isso bem entre e a gente, os excluídos, né, na sala(.) porque eles fizeram uma panelinha, daqueles que se conheciam e fizeram um amigo oculto só entre eles, dur-, (.) na Páscoa, e aí a gente, que também era da sala, olhava eles passando e falava: ué, mas eu também sou da turma, e eu percebi que a maioria dos ovos ali eram “Ferrero Rocher” eram caros(.) aí eu pensei, gente, mas tem gente na sala que não pode, eu não posso, pagar 20 reais, não sei o que(.) acho que é um dos ovos mais caros, né? pra participar, então de certa forma por mais que eles convidassem, eles já estariam excluídos e não pode(.) sabe que já é, que você tem que comprar livro, só de passagem, já gasta muito, tem gente simples aqui na UnB, que tem uma condição de vida baixa. (L. 103-114).

Nessa ocasião, parece que um grupo se forma, aparentemente com a consciência de que são diferentes, e pensam uma outra forma de se integrar. Nessa mobilização Larissa mostra ter tido certa liderança e introjectado com maior convicção a idéia de que o espaço da Faculdade de Direito guardava uma série de desigualdades, de acordo com o que afirma a aluna:

E aí a gente parou, os que foram excluídos, e a gente não quer isso(.) então vamos fazer um lanche coletivo, pra ver se a gente consegue(.) aí eu falei não, vamos numa lanchonete, aí a minha colega falou, se a gente for lá na lanchonete, pode ter alguém que não possa pagar, então a gente faz um lanche coletivo e quem puder traz só um refrigerante, né e quem puder trazer mais, pagar alguma coisa mais, então traz(.) aí a gente fez, a gente tava tentando de alguma forma enturmar, mas você percebe ( ) pelos lugares aonde eles vão, sabe, pelas viagens, às vezes você pára pra conversar, um mundo assim muito diferente. (L. 115-122).

- *Kelly: “Eu acho que a convivência é até, vamos dizer assim, harmônica pra maioria, porque as exceções sempre existem, né, em qualquer lugar.”*

Kelly faz reflexão semelhante sobre preconceitos, quando perguntamos sobre as vivências na UnB, inclusive usando o termo “normal” para qualificar o tipo de convivência experimentada, e só em outro momento de seu relato, ela ressalta as diferenças de classe e gênero que para ela são marcantes na Faculdade de Direito. O que parece ficar evidente é que, pelo fato de Kelly não se reconhecer negra, ela considera não ter sofrido preconceito pela sua cor<sup>56</sup>, mas sim por ser pobre. Observemos nesse trecho da entrevista:

Y: Ok, eh, você lembra de ter sofrido algum tipo de preconceito? Qualquer tipo de preconceito aqui na UnB?

Bf: Ah, eu não acho não. (2) acho que só tem mesmo aquelas diferenças normais em todos os lugares assim, que você tem (.) grupos que se identificam mais, assim, até em relação mesmo a nível social(.) mas não assim de (3), assim, sempre tem uma pessoa ou outra que em todo ambiente é assim, né, tipo, mais reservada, assim, que fica mais junto dos seus pares, vamos dizer assim, do que outras(.) mas, assim, em geral, (1), eu acho que a convivência é até, vamos dizer assim, harmônica pra maioria, porque as exceções sempre existem, né, em qualquer lugar. (L. 50-58).

Kelly fala que “exceções sempre existem, né, em qualquer lugar”, e que a convivência é “harmônica para a maioria”. A qual maioria Kelly pode estar se referindo? Será que fala da maioria branca, de classe média, de famílias em que os pais têm nível superior, e ganham salários mais altos? Maioria da qual ela mesma diz não fazer parte, e que ela considera o perfil predominante na Faculdade de Direito?

Antes mesmo de iniciar a entrevista, Kelly declarou ser uma exceção no curso de Direito por pertencer a uma família humilde, haja vista que nesse curso, a maioria dos alunos provém de classes mais elevadas. Kelly afirma não ter percebido nenhum preconceito de gênero no seu período escolar, já no curso de Direito, existem diferenças em relação às áreas de atuação. As mulheres tendem a escolher a área de direitos humanos que é vista pelos colegas do sexo oposto como uma área “inferiorizada”:

---

<sup>56</sup> A esse respeito, Guimarães (2002, p. 43) afirma que “no Brasil, as discriminações raciais (aquelas determinadas pelas noções de raça e cor) são amplamente consideradas, pelo senso comum, como discriminações de classe.”

Bf: Não, acho que nas escolas não, mas acho que aqui só mesmo no Direito, mesmo, porque realmente é uma área dominada por homens, né, então geralmente uma mulher tem que ser assim (.) muito (.) boa naquela área, tem que ser assim, ser bastante influente, não sei o que, pra ter assim, um certo respeito(.) até entre os alunos, entre os professores, porque geralmente as mulheres geralmente se voltam pra essa área, de Direitos Humanos(1) aí geralm-, os alunos, os outros professores, tipo, com- os mais positivistas, vamos dizer assim, mais legalistas, aí, tipo assim, isso aí não é Direito não, isso é @outra coisa@, @1@ mas é aqui, aqui é assim, assim, a turma do, voltada pros Direitos Humanos é meio assim, como eu posso dizer, inferiorizada, eh, (.) os mais fortes são mesmo, mais os legalistas, os dogmáticos(.) os dos Direitos Humanos são; mais assim; afastados, tipo assim, eles não se-, acho que eles acreditam, não sabem Direito, eles, ah, eles vão pra essas outras áreas, se envolvem em outras coisas, eu acredito nisso. (L. 251-262).

## 6.2.2 Estudantes de Pedagogia

- *Kani: “As pessoas que te olham assim de, com o olhar meio torto, né, acha que você foi favorecido por ta aqui dentro, mas eh diretamente assim explícito eu nunca sofri nenhum preconceito, desses assim explícitos.”*

Em um trecho da sua narrativa, ela declara não ter sofrido preconceito “explícito” na universidade. Quando perguntamos se Kani sofreu algum tipo de preconceito na UnB, ela confirma a existência de preconceito em todo lugar, e que não se considera “agredida” com o “olhar torto” que ela percebe quando algumas pessoas olham para ela. Kani considera essa uma forma de preconceito “implícito”, mas parece não se importar muito, pois afirma: “eu vivo muito bem aqui, mesmo sendo das cotas”.

Vejamos o fragmento completo:

Dentro da universidade muita gente me pergunta assim se so- sobre preconceito, né, pelas outras pessoas pelo fato de eu ter entrado na, pelas cotas, e eu sempre digo assim que o preconceito há em todo o lugar, né, e diversos, né, (.) há preconceito contra o negro, há preconceito contra o índio, contra o né, tudo quanto é tipo de preconceito e com as cotas não é diferente(.) tem, as pessoas que te olham assim de, com o olhar meio torto, né, acha que você foi favorecido por ta aqui dentro, mas eh diretamente, assim explícito eu nunca sofri nenhum preconceito, desses assim explícitos da pessoa chegar em você e falar qualquer coisa que te agrida assim isso nunca me ocorreu(.) e eu assim, eu vivo muito bem aqui, né, mesmo sendo das cotas que eu acho que isso não entendeu? é nenhum empecilho, né, acho que até pelo contrário eh quando, eu tô, eu tô aqui e ter entrado pelas cotas a própria UnB me favorece em, em muitas coisa, né? pela(.) até mesmo bolsas, né? (L. 80-94) .

- *Malu: “E por mais que a gente falasse que a gente tentasse convencê-la do contrário sabe tipo ela diz que né os cotistas são inadequados pra universidade.”*

A estudante Malu apresenta um primeiro momento de boa aceitação de seu cabelo crespo na UnB, mas o elogio ao seu cabelo, é um elogio ao exótico ao “diferente”, ao modelo efêmero do tipo negro que está na “moda”, portanto uma qualidade passageira, ligada à lógica do consumo e não à valorização da pessoa, conforme se pode deduzir no trecho abaixo:

E agora, foi a 1ª vez que eu ouvi algum elogio sobre o meu cabelo foi aqui(.) nunca assim, fora minha mãe né minha mãe.

Y: Aqui na UnB?

Ef: É aqui na UnB(.) acho que também agora, né, dizem que tá na moda ser negro né? então deve ser por isso, né porque só agora também, nossa seu cabelo é tão bonito, tão diferente, engraçado isso porque antes não era assim como as coisas mudam, né. (L. 37-44).

Quando perguntamos se já tinha sofrido preconceitos na UnB, a estudante conta um caso relacionado à questão das cotas. Ela coloca sua indignação com a existência de preconceito na universidade, pois para ela esse é um espaço que “abre a mente da gente” (L. 321-322). Vejamos o fragmento completo a seguir:

Y: ai que bom, eh nas suas vivências assim de modo geral, você já sentiu algum tipo de preconceito?

Ef: @ Aqui?@ é engraçado porque assim, quando eu entrei eu pensei assim(.) ah as pessoas estão na universidade, né? a universidade abre a mente da gente, não é possível que existam pessoas preconceituosas aqui dentro(.)na semana passada eu apresentei um trabalho, um seminário sobre multiculturalismo, aí teve uma mulher que levantou a mão assim, levantou a mão, ela faz Letras, ela falou assim o sistema de cotas é um absurdo, porque antes a universidade tinha um nível acadêmico, agora nós temos alunos que escrevem casa com z, isso é o que aconteceu quando entraram os cotistas(.) na hora sabe, eu falei nossa senhora aí eu falei pra ela, aí eu, eu, eu olhei pra ela e falei então você acha que o nível acadêmico decaiu por que entraram negros na universidade? aí eu falei pra ela então isso quer dizer que os negros não são capazes, né? aí ela eu não tô falando que são incapazes, mas eles não são inteligentes(.) ah é eu não sei o quê é que eu faço né? aí a professora interveio e falou e deu assim algumas respostas assim a ela(.) mas tipo, o que eu falei, o que a professora falou, eu sei que assim, tipo, não fizeram a menor diferença pra ela(.) ela saiu dali achando aquilo cont- sabe com a mesma idéia(.) e por mais que a gente falasse, que a gente tentasse convence-la do contrário, sabe, tipo, ela diz que né? os cotistas são inadequados pra universidade, aí eu pensei: bom quem será adequado né? quem pode dizer isso? quem foi que estabeleceu esse padrão de adequação? eu fiquei assim meio indignada. (L. 318-341).

Malu apresenta nesse trecho sua indignação com a posição de outra aluna sobre cotas, como se estivesse se defendendo e se incluindo como cotista, mas ao que parece nesse momento ela não revelou claramente ter ingressado por esse sistema. Todo o discurso da sua colega está baseado na idéia de que o conceito da universidade caiu com a entrada de negros, portanto estes não são adequados para este espaço. Malu lança um questionamento: “quem será adequado?”, “quem foi que estabeleceu esse padrão de adequação?” A nosso ver Malu traz à tona embutida nestas duas perguntas uma reflexão sobre o acesso e permanência de negros na universidade.

- *Bárbara: “Aí eu acha- eu achei o povo muito, eu gostei do povo da pedagogia que eu vejo eu vi que aqui era muito diferente dos outros cursos que tem mais gente mais gente pobre, né!”*

No trecho que trazemos abaixo podemos perceber nas palavras de Bárbara as consequências das experiências de exclusão sofridas na escola, principalmente no período de educação infantil. Ela revela agora na universidade ter buscado um curso no qual ela se sentisse entre iguais, quando declara: “eu vi que aqui era muito diferente dos outros cursos que tem mais gente, mais gente pobre né, que nos outros, isso é, isso é fato. Aí, eu acho que cria um um laço de amizade muito grande.” Demonstra o quanto é significativo para ela o convívio com pessoas de nível socioeconômico semelhante, pois parece ser dessa forma que se “sente bem no lugar”. Vejamos o fragmento na íntegra:

Aí aí eu acha- eu achei o povo muito, eu gostei do povo da pedagogia que eu vejo, eu vi que aqui era muito diferente dos outros cursos porque tem mais gente, mais gente pobre, né? que nos outros, isso é, isso é fato(.) aí, aí eu acho que cria um um laço de amizade muito grande, do meu semestre eu eu tenho muita amiga, amiga mesmo de uma ir na casa da outra(.) às vezes eu fico conversando com as pessoas de outros cursos que não tem isso(.) ainda mais quando é exatas não tem, é cada um por si né, pra tirar nota e passar. Na pedagogia não, tem esse negócio de amizade e eu achei achei bem legal por isso(.) o que eu mais lembro do meu 1º dia de aula é isso de de já conversar com as pessoas, já, já me sentir bem, °no lugar° então assim. (L. 277-288).

Bárbara relata uma situação em que se sente como que, vigiada por outros jovens dentro do ônibus, quando estes desconfiam que ela tenha ingressado pelas cotas

na UnB. Ela diz: “eu tenho um ouvido muito bom, eu escuto bochicho, tudo!” A estudante mostra uma forma furtiva como o preconceito e a discriminação se apresentam, que pode parecer simples e sem maiores danos, mas para a estudante não se configurou dessa forma, como é perceptível nesse relato:

Y1: Tu lembra de ter de ter sofrido algum tipo de preconceito aqui?

Df: °Aqui deixa eu ver° oh tipo quando eu, eu lembro que quando eu vim fazer o meu registro, eles dão acho que o regimento da UnB, dão um monte de coisas pra gente, dá o guia do calouro aí nem era aqui não era com o Thimoty lá, não era o Timothy era o outro que eu nem lembro o nome dele, assessor do Timothy lá embaixo no Centro Comunitário(.) aí eu fui lá peguei meus negocim tudo, aí quando eu tava voltando pra casa eu tava vendo os papelzim e tinha uns meninos atrás no ônibus aí eles tavam descendo aí eles: “ah passou na UnB né” porque viu que eu tava vendo os negocinhos no da UnB e tal e depois e e eu tenho os ouvidos muito bom, eu escuto bochicho, tudo, não adianta falar cochichando comigo que eu escuto tudo. (L. 289-299).

Os “bochichos” talvez tenham atingido Bárbara bem mais que um insulto declarado. Ela diz: “fiquei triste”, mas revela que hoje ficaria “revoltada”. Pode-se inferir que a estudante entende hoje a situação sofrida com uma dimensão bem mais significativa que anteriormente, digna de um outro tipo de reação diferente de simplesmente ficar “triste”. Para Bárbara, ser aprovada na UnB, “merece nossa admiração”, portanto naquele momento ela pode ter se sentido diminuída com os comentários de tom depreciativo: “ah, é da cota”, conforme observamos aqui: “Ai ele falou °ah é da cota° como se, como desmerecendo °cota assim tão° não merece, né, não merece nossa admiração. Aí eu fiquei mó assim Eu fiquei (.) triste mas eu não fiquei revoltada como eu ficaria hoje.” (L. 289-303).

### 6.2.3 Breves considerações sobre as experiências das jovens negras com discriminação e preconceito na escola e na universidade

Mana, estudante de Direito, demonstra visível desconforto ao falar sobre questões relativas a pertencimento racial, ou experiências com discriminação de raça, mas se sentiu mais à vontade para falar sobre as experiências com discriminação de gênero e classe na escola e na UnB, o que também observamos com Kelly, também estudante de Direito. Das três estudantes de Direito, apenas Larissa fala da discriminação e do preconceito sofridos na escola e na universidade sem fazer clara dissociação entre raça, classe, geração ou gênero. Para ela a escola reproduz todos os preconceitos e mascara o comportamento racista. Para ela é necessário engajar-se nos movimentos sociais para enfrentar o preconceito. Larissa declara que a UnB tem cursos para ricos e para pobres, trazendo exemplos de situações que ela vivenciou.

Kelly também demonstra com exemplos porque considera o curso de Direito elitista cuja dominação é branca e masculina.

Observamos que a família e a escola tiveram uma função fundamental nas percepções que hoje as jovens têm sobre estas vivências, e as estudantes têm consciência disso. As jovens que declararam ter estudado em escolas públicas e particulares afirmaram se sentir entre iguais nas escolas públicas, embora tendo experimentado situações de preconceito também nestas.

Kani, estudante de Pedagogia, afirma com clareza que não sofreu preconceito de cor, mas sempre se sentiu discriminada por morar na região da Ceilândia, no entanto não consegue fazer associação do preconceito sofrido por morar na periferia da Brasília com outros tipos de discriminação. Considera que na escola os professores são omissos quando acontecem situações de preconceito ou discriminação em sala de aula.

Malu, estudante de Pedagogia foi bastante estimulada pela mãe a reconhecer-se negra, a começar pelo uso de seus cabelos crespos soltos e ao natural, utilizando-o como símbolo de pertencimento racial, e marca positiva de sua identidade, mesmo tendo vivido experiências difíceis na infância e adolescência que mostraram para ela o que significa ser mulher, negra e pobre, ela pode superar as adversidades.



Tanto quanto Malu, Bárbara, estudante de Pedagogia, também encontra na mãe um exemplo de força e coragem para enfrentar situações de preconceito.

Bárbara traz um exemplo de experiência de segregação vivida na infância e construída pela própria professora em sala de aula – situação que permaneceu por muito tempo e que teve consequência sérias no rendimento escolar.

Podemos considerar que as estudantes de Pedagogia se sentem mais entre iguais neste curso do que as estudantes negras na faculdade de Direito, o que vem confirmar os aspectos diferenciados de raça, classe e gênero evidenciados entre esses dois cursos. A escolha por um ou outro traz um reflexo das histórias e perfis familiares.

Embora parecendo terem que adotar postura reservada por serem cotistas negras, as jovens se sentem privilegiadas por terem ingressado na UnB, uma universidade de referência nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa abordagem foi essencialmente qualitativa, entretanto, aquilo que apreendemos dos discursos das jovens se confirmam em outras pesquisas e no que pensam os estudiosos da temática sobre raça, gênero e construção de identidades.

As jovens cotistas que entrevistamos demonstraram comportamento reservado, o que parece ser um reflexo da discussão controversa sobre a política de cotas e nesse momento é inevitável que as cotistas se sintam expostas às críticas, uma vez que não há uma unanimidade sobre se é justa ou não essa política. Como beneficiárias algumas das jovens se sentem como que, usufruindo de um direito pouco legítimo, no sentido de que podem estar ocupando o lugar de alguém mais necessitado de uma vaga na universidade. Essas que pensam assim, têm um discurso a favor de cotas para alunos pobres da escola pública.

Por outro lado, aquelas que já têm conhecimento mais elaborado sobre ações afirmativas e cotas, e que participam de algum movimento social, ou estão engajadas em algum projeto de extensão direcionado aos cotistas, se mostraram mais seguras em defender as cotas para negros, e se reconhecem como negras de forma mais segura, mais consciente.

Embora as alunas do curso de Direito apresentem uma situação socioeconômica superior em relação às estudantes do curso de Pedagogia, podemos perceber que todas construíram identidades em meio a uma história familiar de muita luta e sacrifícios. Em geral suas famílias imigraram do Nordeste para Brasília ainda no início da construção da capital e passaram por uma ascensão social via concurso público o que se configura uma peculiaridade da dinâmica social dessa cidade.

As estudantes que moram na Ceilândia, demonstraram sentir forte discriminação por habitarem esta região, que ficou estigmatizada na história de Brasília por ser uma cidade construída pelos movimentos de ocupação do espaço periférico urbano pelos nordestinos.

No entanto as estudantes não estabeleceram a ligação existente entre as situações de raça, classe, e migração nordestina caracterizadas nessas ocupações.

As três alunas entrevistadas do curso de Direito consideram este curso elitista. Uma delas parece não estar se identificando com o curso, pois conforme ela mesma declarou, foi “induzida” pela família, mas gosta de Letras e Artes, o que pode evidenciar uma necessidade de auferir maior *status*, uma vez que ser advogada para uma jovem negra, significa maior aceitação social.

A outra, Larissa, considera que ser profissional de Direito pode ser uma forma concreta de se lutar contra as desigualdades. Sente-se discriminada no curso de Direito, mas considera a Universidade um espaço de trocas sociais, de conhecimento e de resistência. Para ela os negros precisam ocupar esse espaço, sejam pobres ou ricos.

Kelly se considera uma exceção no curso de Direito, por considerar que este é um curso marcado pela dominação masculina, rica e branca. É a favor das cotas para pobres da escola pública.

Um dado semelhante para quase todas as entrevistadas de ambos os cursos é que as mães aparecem como figuras de referência na família, e algumas tiveram influência direta na escolha do curso. Esse é um dado constatado na PNAD (2006) pelo aumento da inserção das mulheres no mercado de trabalho e aumento do nível de escolaridade.

E notável como as experiências escolares em todas as narrativas aparece confundida com a própria vida das jovens, tornando-se difícil dissociar as trajetórias familiares das escolares, acentuando a responsabilidade conjunta da família e da escola na construção das identidades de gênero, raça e classe dessas jovens. Responsabilidade, portanto, na formação de uma auto-estima positiva ou não, e nos consequentes resultados positivos ou não na construção do conhecimento, da identidade e da postura combativa ou não diante das várias formas de desigualdades.

As estudantes do curso de Pedagogia demonstram sentimento de pertencimento maior entre as outras colegas de faculdade, e com o ambiente da Faculdade de Educação como um todo, do que as cotistas do curso de Direito naquele

espaço. O que podemos considerar a disparidade de raça e classe evidenciada entre cotistas e não cotistas. Ficou assinalada também neste curso a dominação masculina, sobretudo quando as jovens se referem ao campo de atuação das professoras mulheres em relação aos homens. As mulheres professoras e alunas parecem se interessar mais pelas áreas de direitos humanos, que parece não ser valorizada como “Direito” realmente.

O que pudemos perceber no comportamento das cotistas dos dois cursos, é que ter ingressado na UnB – uma universidade de referência nacional – confere-lhes um *status* no âmbito familiar e no local de residência, sobretudo daquelas que moram nas chamadas cidades satélites, ou regiões administrativas do entorno de Brasília. O fato de terem se tornado estudantes da UnB, aumentou-lhes a auto-estima e abriu perspectivas futuras de estudo e trabalho. Algumas pretendem fazer mestrado e doutorado e outras vislumbram a possibilidade de realizar um concurso público.

Nota-se que, mesmo se sentindo discriminadas na UnB como cotistas, quase todas se percebem fazendo parte de uma elite em relação àqueles que ficaram de fora, tese levantada pelo professor Jacques Velloso em estudo comparativo sobre ingresso e desempenho de cotistas na UnB (2007).

As estudantes contaram histórias familiares de sofrimento e luta, e talvez por isso valorizem o esforço, o mérito dos familiares, exaltando as conquistas que estes realizaram. Percebe-se que, a ausência do pai foi muito marcante na trajetória familiar de algumas cotistas conferindo às mães uma função considerável na escolha do curso, e na postura diante das desigualdades.

A postura familiar diante dos preconceitos e a consciência de pertencimento racial na família têm influencia direta na postura das estudantes, na forma como se vêem enquanto mulheres e negras. O uso dos cabelos soltos como marca de resistência, orgulho e de se reconhecerem negras é evidente nas histórias de algumas das cotistas.

As estudantes que passaram por escolas públicas e particulares demonstraram sentiram-se melhor acolhidas e aceitas nas escolas públicas onde se percebiam como iguais, no que diz respeito às condições socioeconômicas e de pertencimento étnico-

racial. Mesmo assim registraram preconceitos seja de raça ou gênero. A forma como declararam que os professores lidam com essas questões vem confirmar conclusões semelhantes com outras pesquisadoras como Cavalleiro (2001), Romão (2001), Gomes (2006) e Teixeira (2003). As pesquisadoras revelaram que a linguagem do silêncio, dos insultos e xingamentos é a expressão cotidiana na escola, tendo conseqüências negativas para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças e adolescentes que passaram por essas experiências. Nossas entrevistadas revelaram situações constrangedoras de racismo vivenciadas na infância e adolescência que ainda hoje repercutem em suas trajetórias, algumas estimulando à resistência e outras ao conformismo.

Temos certeza de que as trajetórias familiares e escolares de nossas entrevistadas refletem o contexto de desigualdades persistente na sociedade brasileira, e pela expectativa de futuro vislumbrada pelas jovens negras com o ingresso na universidade, não temos dúvida de que políticas públicas de ação afirmativa e cotas são necessárias e urgentes, e podem significar um salto na qualidade de vida dessa população historicamente desfavorecida.

Chegando ao final desse trabalho, percebemos que muitas das nossas questões iniciais ficaram esclarecidas e outras tantas surgiram. Desvelamos apenas uma pequena parcela da realidade das trajetórias de vida das jovens estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas na UnB, e trazemos aqui ao final do trabalho algumas considerações que nos parecem as mais relevantes, sabendo que muitos detalhes importantes ficarão para conclusões dos próprios leitores. Esperamos de alguma forma termos contribuído para o debate em torno das trajetórias de vida de jovens negras que ingressaram pelo sistema de cotas, naquilo que se refere às múltiplas relações de gênero raça e juventude, estabelecidas ao longo de suas experiências na família, na escola e na UnB.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: \_\_\_\_\_; MARTONI, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

APPEL, Michael. **Fórum Qualitative Social Research**. La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis de análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes em México. art. 16, v.6, n. 2, mai. 2005. FQS. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fqs/>>. Acesso em: 15 abr. 2005.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara 1986.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Apoio à permanência de estudantes de escolas públicas e negros em universidades públicas brasileiras: as experiências dos projetos Tutoria e Brasil Afro-atitude na UFBA. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. (Coleção Políticas da Cor).

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BRANDÃO, André Augusto; DA MATTA, Ludmila Gonçalves. Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudos dos alunos que ingressaram em 2003. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. (Coleção Políticas da Cor).

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Casa Civil/ Subchefia para assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9100 de 19 de setembro de 1995. Trata das eleições municipais de 1996, estabeleceu o percentual mínimo de 20% de candidatas mulheres nas listas dos partidos políticos e coligações. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 out. 1995. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9100.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9504 de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1º out. 1997. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L9504.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dem/dem\\_legis\\_lei10639.pdf](http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dem/dem_legis_lei10639.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2005.

CARNEIRO, Sueli. Raça, gênero e ações afirmativas. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Coleção Políticas da Cor).

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil**. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.) **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

\_\_\_\_\_; ABRAMOVAY Mirian, Mary. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO/ INEP/ Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto/USP, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Edições Selo Negro, Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2003.

CONFERÊNCIA Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban. África do Sul: MEC/ Fundação Palmares, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

COSTA, Sérgio. Paradoxos do Pensamento Anti-racista Brasileiro. **Teoria e Pesquisa**, São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, n. 41- 42, jan./jul. 2003.

COULON, Alain. **A Escola de Chicago**. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

DEBERT, Guita. Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral In: CARDOSO, Ruth (Org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DIÓGENES, Glória. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop**. São Paulo: Annablume/ Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Dominus, 1965.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRASER, Nancy. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra (Orgs.): **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Ed.34, 2002.

FRY, Peter. Introduzindo o racismo. In: \_\_\_\_\_ *et al.* **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: \_\_\_\_\_; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ MEC/BID/UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos).

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GREGORI, Maria Filomena. Estudos de gênero no Brasil: comentário crítico. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS; Brasília-DF: CAPES, 1999.

GROPPO, Luis Antônio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Fundação de apoio à Universidade de São Paulo/ Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo/ Editora 34, 2002.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Metodologia qualitativa na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminações e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.



\_\_\_\_\_. Estrutura Social, mobilidade e raça. **Editora Revista dos Tribunais Ltda**, São Paulo: Edições Vértice, 1988.

\_\_\_\_\_; DO VALLE SILVA, Nelson. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora/ IUPERJ, 1992.

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS; Brasília-DF: CAPES, 1999.

HOFBAUER, Andréas. Conceito de “Raça” e o ideário do “Branqueamento” no século XIX. **Teoria e Pesquisa**, São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, n. 41- 42, jan./jul. 2003.

IANNI, Otavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

LANGNESS, Lewis Leroy. **História de vida na ciência antropológica**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. (EPU), 1973.

LENZ, Raquel C. Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. (Coleção Políticas da Cor).

LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre: quarenta anos de correspondência literária entre Lobato e Godofredo Rangel**. São Paulo: [s.n.], 1944.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Fundação de Educação/ UFRGS, v.20, n.2, p.101-132, jul./dez., 1995.

MAGGIE, Yvonne. Duas histórias representativas. In: FRY, Peter *et al* (Orgs.). **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. As cotas raciais nos horizontes da antropologia: uma tréplica. In: STEIL, Carlos Alberto (Org.). **As cotas raciais na universidade: um debate**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITO, S. (Org.). **Sociologia da juventude**. São Paulo: Zahar, 1968.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al*. **Fala galera: juventude, violência e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MIRANDA, José Carlos. Um estatuto para dividir e cotas para iludir. In: FRY, Peter *et al* (Orgs.). **Divisões perigosas:** políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MOVIMENTO Negro Unificado (1978-1988): 10 anos de luta contra o racismo. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.

MUNANGA, Kabenguele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Robério (Orgs.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília-DF: Editora Inep/MEC/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005.

NABUCO, Joaquim. **Minha formação.** São Paulo: José Olympio Editora, 1957.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da cor:** identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

NOGUEIRA, Conceição. Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social. **Textos universitários de Ciências Sociais e Humanas.** Edição Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia, dez. 2001.

PAIS, Machado. **Culturas Juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

PESSOA, Oswaldo Frota. Raça e eugenia. In: SHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renata da Silva (Orgs.). **Raça e diversidade.** São Paulo: Estação Ciência/ Edusp, 1996.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa,** São Paulo: FEUSP, v. 32, n. 2. 2006.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil:** a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. (Coleção Políticas da Cor).

RIBEIRO, Renato Janine. Política e juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e anti-racismo na educação.** São Paulo: Summus, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Sales Augusto dos. Introdução. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005a. (Coleção Educação para Todos).

\_\_\_\_\_. **A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ Ministério da Educação, 2005b. (Coleção Educação para Todos).

SARTRE, Jean Paul. **Reflexões sobre o racismo**. Rio de Janeiro: Difusão Editorial S.A (DIFEL), 1978.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. In: \_\_\_\_\_; QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.). **O contexto brasileiro** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Estação Ciência: Edusp, 1996.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, jul./dez. 1995.

SHUTZE, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro. Zahar, 1979.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. (orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Paulo Vinícius B. da; DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO Dora Lucia. Sobre políticas afirmativas na Universidade Federal do Paraná. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. (Coleção Políticas da Cor).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença: In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Marly. Estratégias pedagógicas e abordagem racial. In: BERNARDINO, Joaze e GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e Universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVÉRIO, Valter Robério. **Ações afirmativas e diversidade étnica e racial**. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005. (Coleção educação para todos).

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros**. Identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SOUSA, Neusa dos Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na universidade**: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Fundação Ford/ Editora Pallas, 2003.

TELLES, Edward. Repensando as Relações de Raça no Brasil. **Teoria e Pesquisa**, São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, n. 41- 42, jan./jul. 2003.

VASCONCELOS, Fátima. **Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural**. In: VASCONCELOS, Fátima e BARROS, Rosa (Orgs.). Fortaleza: Editora UFC, 2004.

VELLOSO, Jacques; VELHO, Lea. **Mestrandos e doutorandos no país**: trajetórias de formação. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

\_\_\_\_\_. **Perfil social, desempenho e chances em vestibular com cotas para negros**: uma comparação na UnB. Brasília: Núcleo de Estudos para o Ensino Superior. NESUB & Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília, 2007. (Estudo apoiado pela Fundação Ford – Versão Preliminar).

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Políticas afirmativas, população negra e ensino superior em Mato Grosso: avaliando as cotas na UNEMAT. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil**: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. (Coleção Políticas da Cor).

VILLARDI, Raquel. Política de ações afirmativas no ensino superior – notas sobre o caso da UERJ (Entrevista concedida a Renato Ferreira). In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil**: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. (Coleção Políticas da Cor).

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa**. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005. (Coleção Educação Para Todos).

WELLER, Wivian *et al.* A construção da identidade através do hip hop: uma análise comparativa entre rappers negros em São Paulo e rapper turcos-alemães em Berlim. **Cadernos do CRH**, Salvador: UFBA, v. 13, n. 32, p. 213-232, 2000.

\_\_\_\_\_. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Inovações no Campo da Metodologia das Ciências Sociais. Sociedade e Estado**, Brasília, n. 12, p. 223-590, 2002.

\_\_\_\_\_. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre: UFRGS, v. 7, n. 13, p. 260-300, 2005a.

\_\_\_\_\_. A presença feminina nas sub-culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 107-126, 2005b.

\_\_\_\_\_. 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, mai./ago. 2006a. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf)>.

\_\_\_\_\_; BONHSACK, Ralf. O método documentário e sua utilização em grupos de discussão. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 19-38, 2006.

\_\_\_\_\_. Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens-negras e suas visões sobre o sistema de cotas. **Política & Sociedade**, v. 6, p. 133-158, 2007.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### Códigos utilizados na transcrição das entrevistas

- Pesquisadora: abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Pesquisadora e Pesquisadora).
- Am / Bf: abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para entrevistados do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino. Numa discussão de grupo com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subseqüentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm, *Carlos*).
- ?m ou ?f: utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo).
- (.) um ponto entre parêntesis expressa uma pausa inferior a um segundo.
- (2) o número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos) – Também pode adotar: ((pausa)).
- ┌ Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação.
- ; ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz.
- . ponto: forte diminuição do tom da voz.
- , vírgula: leve aumento do tom da voz .
- ? ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz.
- exem- palavra foi pronunciada pela metade.
- exe:::mplo pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de : equivale o tempo da pronúncia de determinada letra).
- assim=assim palavras pronunciadas de forma emendada.
- exemplo palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas.
- °exemplo° palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos.
- exemplo** palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito.
- (exemplo) palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis.
- ( ) parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase). Também pode adotar o seguinte: [palavra e/ou trecho inaudível].

- @exemplo@ palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba.
- @(2)@ número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala.
- ((bocejo)) expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((atendimento do celular e breve interrupção)), ((risos)).
- //hm// utilizado apenas na transcrição de entrevistas narrativas-biográficas para risos. O número em parêntesis equivale o tempo da risada. Também pode adotar o seguinte: ((risos)) . Pode ser também só com um parêntese também.

*sinais de feedback:* “ah”, “oh”, “mhm”



## ANEXO B

### **Roteiro de Entrevista Narrativa – biográfica (História de Vida)**

#### **BLOCO 1: Trajetória familiar**

- Sua família é daqui mesmo de Brasília? Você pode contar como vem sendo a sua história de vida até agora?(pergunta inicial, igual para todas, induzir a narrativa).
- Você considera que seus pais influenciaram de alguma forma na escolha do seu curso?
- Como vem acontecendo a convivência com seus pais?
- E com os seus irmãos, como vem se dando essa relação?
- Vocês vêm experimentando uma educação muito diferenciada, ou acham que vem sendo educados igualmente?
- Você se identifica com alguém da família?
- Lembra de ter sofrido algum tipo de preconceito, pode contar como se deu?
- Você tem namorado ou é casada? Como é a convivência com ele?

#### **BLOCO 2: Trajetória Escolar**

- Você lembra da sua trajetória escolar até hoje? Pode contar como foi?
- Algum professor ou professora marcou a sua vida na escola?
- Houve algum momento especial que possa ser lembrado?
- Na escola aconteceu de sofrer algum tipo de preconceito?
- Como os professores lidavam com os preconceitos, de gênero, raça, idade?

#### **BLOCO 3: Ingresso na UNB**

- Você poderia falar um pouco sobre o seu curso?
- E sobre a UNB, qual foi a sua primeira impressão?
- O que você pensa sobre as cotas e como foi a decisão de fazer vestibular por esse sistema?
- Já sofreram algum preconceito na UNB?

**BLOCO 4: Ações Afirmativas**

- Para você, quem mais sofre preconceitos, homens ou mulheres, e as negras, você acha que são mais atingidas?
- Você tem acompanhado o debate sobre racismo e ações afirmativas, nos jornais, TV, na universidade? O que pensam sobre a questão?
- Esse debate sobre ampliação de cotas para a pós-graduação, para outros setores como o mercado de trabalho, vem crescendo. Você já pensou sobre o caso?

**BLOCO 5: Participação em outros Grupos/ Trabalho**

- Já conversamos muito sobre a sua vida. Vamos entrar num outro aspecto, agora.
- Além de estudar, você tem outras atividades, políticas, culturais, ou religiosas?

**BLOCO 6: Lazer**

- Quando tem um tempinho livre, o que você faz?
- E quando concluir a graduação tem algum plano?
- Terminamos... E você, ainda teria algo para contar, que ainda não falou?

## ANEXO C

ESTE QUADRO DEVE SER PREENCHIDO PELO (A) PESQUISADOR (A)

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Duração da entrevista: início \_\_\_\_\_ término: \_\_\_\_\_ Tipo: GD (  ) EN (  ) Código: \_\_\_\_\_

Nome das entrevistadoras: \_\_\_\_\_

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação

Projeto: **TRAJETÓRIA ESCOLAR E FAMILIAR DE JOVENS-MULHERES COTISTAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Equipe: Profa. Dra. Wivian Weller (coord.), Maria Auxiliadora de Paula G. Holanda, Erika do Carmo Lima Ferreira, Ana Paula B. Meira, Priscila C. S. de Souza, Aline P. da Costa, Raquel Maria V. do Rosário, Nora Hoffmann.

**CARA JOVEM, ESTAMOS DESENVOLVENDO UMA PESQUISA SOBRE A TRAJETÓRIA ESCOLAR E FAMILIAR DE JOVENS NEGRAS QUE INGRESSARAM PELO SISTEMA DE COTAS NA UNB. TODAS AS INFORMAÇÕES SERÃO TRATADAS COM RIGOR E SIGILO. NOMES NÃO SERÃO DIVULGADOS.**

Nome: .....

Nome fictício (como gostaria de ser chamada): .....

Curso: ..... Ano e semestre de ingresso: .....

Idade: ..... Sexo: feminino (  ) masculino (  )

Estado civil: solteiro/a (  ) casado/a (  ) separado/a (  ) 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 freqüentou cada período:

1ª até a 4ª série: .....

Local: ..... escola pública ( ) escola particular ( )

5ª até a 8ª 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!*