

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

Erika do Carmo Lima Ferreira

**IDENTIDADE, RAÇA E REPRESENTAÇÃO:
NARRATIVAS DE JOVENS QUE INGRESSARAM
NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PELO SISTEMA
DE COTAS RACIAIS**

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutora.

Brasília (DF)
Agosto de 2009

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

TESE DE DOUTORADO

**IDENTIDADE, RAÇA E REPRESENTAÇÃO:
NARRATIVAS DE JOVENS QUE INGRESSARAM
NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PELO SISTEMA
DE COTAS RACIAIS**

Erika do Carmo Lima Ferreira

Orientador: Prof. Doutor Jacques Velloso

Coorientadora: Prof^a. Doutora Wivian Weller

Banca examinadora:

Prof. Doutor Jacques Velloso (UnB)

Prof^a. Doutora Eliane Cavalleiro (UnB)

Prof. Doutor Joaze Bernardino-Costa (UFG)

Prof. Doutor Jocélio Teles dos Santos (UFBA)

Prof^a. Doutora Marli de Jesus Silveira (UnB)

Prof^a. Doutora Denise Botelho – suplente (UnB)

Brasília (DF)

Agosto de 2009

**IDENTIDADE RAÇA E REPRESENTAÇÃO: NARRATIVAS DE
JOVENS QUE INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PELO SISTEMA DE COTAS RACIAIS**

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutora.

Aprovada em 28 de agosto de 2009.

Banca examinadora

Prof. Doutor Jacques Velloso
Universidade de Brasília (UnB)

Prof^a. Doutora Eliane Cavalleiro
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Doutor Joaze Bernardino-Costa
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Prof. Doutor Jocélio Teles dos Santos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^a. Doutora Marli de Jesus Silveira
Universidade de Brasília (UnB)

Prof^a. Doutora Denise Botelho (suplente)
Universidade de Brasília (UnB)

Só mesmo Exu, senhor da contradição, seria capaz de me colocar aqui nesta situação. Recebo um título de doutor da mesma academia que há décadas venho questionando e contestando por sua postura de marginalizar, humilhar, desprezar e discriminar o povo afrodescendente. Pois reitero: continuo questionando e contestando a academia brasileira.

Sei que a postura dessa academia não mudou de forma significativa, pois o negro continua marginalizado e discriminado na estrutura da educação deste país desde o ensino básico e, sobretudo, no superior. Minha presença aqui representa o desejo da coletividade afrobrasileira de que esta universidade, a mais antiga do Brasil, dê o exemplo de forjar um caminho de verdadeira inclusão do povo de ascendência africana na nossa academia.

Não estou falando apenas da admissão de alunos negros, embora este seja um aspecto necessário em todo o país. Falo sobretudo do que eles e os outros alunos vão aprender. O conhecimento formal e científico sempre discorreu sobre nós, retratando os povos africanos e seus descendentes como escravos natos, objetos de pesquisa científica, ratos de laboratório.

[...] É preciso virar esse conhecimento eurocentrista de cabeça para baixo, sacudi-lo até remover o lixo e construir no vazio uma nova epistemologia. Incorporar-lhe a experiência e o saber dos povos afrodescendentes em suas várias dimensões, vistos da sua ótica e expressos na sua própria voz, possibilitando a reconstrução da civilização e da soberania dos nossos antepassados no Continente e o redimensionamento das culturas e histórias de luta forjadas por nós, seus descendentes, na diáspora.

Para isso, não adianta fingir "esquecer" o legado racista ou fazer de conta que ele perdeu sua influência. É preciso examiná-lo, identificá-lo nas suas novas sutilezas, e sobretudo desvelá-lo no silêncio que reforça a exclusão discriminatória.

(Abdias do Nascimento, Professor Emérito da The State University of New York – Suny-Buffalo, fragmentos de seu pronunciamento ao receber o título de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal da Bahia – 2000)

Agradecimentos

Os meus muitos agradecimentos:

Ao professor e orientador Jacques Velloso, pelo exemplo de dedicação à docência e à pesquisa, pelo respeito e pelo carinho a mim dispensados.

A professora e orientadora Wivian, pelo brilho que trouxe à Faculdade de Educação com a vontade de mudança e por ter me permitido, de forma tão amiga, fazer parte de seu grupo.

A cada estudante entrevistado/a, por dividir momentos tão delicados da trajetória de vida.

Às colegas do Geraju – grupo de pesquisa em Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude –, por serem, além de companheiras de reflexão, amigas verdadeiras, compartilhando diversões e angústias no cotidiano acadêmico.

Ao professor Jorge Carvalho e à professora Rita Segato, por arduamente lutarem por uma universidade mais justa.

À família, sempre, pelo cuidado, pelo conflito engrandecedor, pelo amor.

À Drica, amiga-irmã, pelo caminho que seguimos juntas.

À Solange, pelo verdadeiro companheirismo de todos os momentos.

Aos amigos e amigas do Suvaco da Asa, minha alegria, meu carnaval cotidiano, pela glória dos fevereiros.

Ao “núcleo duro”, Gabi, Rafa, Túlio, Ana e Franco, pela amizade que vence tempo e segue sem medo de fronteira.

Ao Otávio, amigo, amor, pelo jeito que me faz rir, pelo olhar sensível e atormentado para o mundo, pela generosidade de todo dia.

Ao Nico, em especial, pela força indescritível na reta final, sem a qual esta tese definitivamente não teria saído.

Resumo

O presente trabalho foi realizado no âmbito do grupo de pesquisa *Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude* (Geraju), da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). A análise está centrada nas entrevistas narrativas feitas com oito universitárias e dois universitários, que ingressaram em diferentes cursos da UnB por meio do sistema de cotas, e buscou contemplar os seguintes objetivos: identificar e analisar as experiências dos/as estudantes no ambiente familiar, na trajetória escolar e na vivência acadêmica; verificar a existência de estratégias de convivência ou de confronto frente a possíveis situações de segregação ou preterimento, bem como de mecanismos de ressignificação da identidade negra ao longo da vida; verificar se a condição de cotista teve interferência nesse processo. As narrativas mostram que ser negro/a, em todos os aspectos da trajetória de vida analisados, carrega uma série de significados cambiantes, que se constroem de forma relacional, num jogo identitário em que atributos são alinhados ou confrontados na determinação da (auto)representação dos sujeitos. A condição de cotista encarna uma tensão que se estabelece entre a identidade de grupo e a visão universalista do mérito individual, fortalecida pela ainda forte influência da idéia de democracia racial, que tende a forjar uma neutralidade nas relações raciais e também de gênero. Verifica-se que a Universidade, para o/a estudante que ingressa pelo sistema de cotas, pode revelar-se tanto local de abertura para o engajamento, já advindo de exemplos familiares ou de contato com grupos jovens de mobilização social, quanto de transformação do pensamento em relação à configuração racial do País e da própria compreensão do que significa ser negro/a. Para tanto, o contato com grupos de discussão, de pesquisa, e com centros de convivência existentes na academia, como o Afroatitude e o Centro de Convivência Negra (CCN), mostrou ser diferencial, pois proporciona o questionamento de representações raciais e de gênero até então introjetadas, a troca de experiências e o efetivo envolvimento na produção do saber. No entanto, apelidos e “brincadeiras”, que marcam de forma velada a discriminação, e manifestações explícitas do preconceito em relação à raça negra e às mulheres, evidenciam que o rastro racista e sexista persiste no espaço acadêmico, mesmo entre os/as cotistas, favorecendo processos de “embranquecimento” e de cooptação.

Palavras chave: identidade, raça, representação, política de cotas.

Abstract

This work was carried out in the research group Education and public policies: gender, race and age, from the College of Education of the University of Brasília (UnB). The analysis is focused on the narrative interviews carried out with 10 college students (8 females and 2 males), who enrolled in different UnB courses through the quota system, and it sought to achieve the following goals: to identify and analyze the experiences of students in their family environment, in their educational history, and in their academic lives; to verify the existence of strategies of social interaction or confrontation in face of possible situations of segregation or disregard and the existence of mechanisms of resignification of the black identity throughout life; to verify if the condition of quota student interfered in this process. The narratives show that being black, in all the analyzed aspects of life course, holds a series of changing significances, which are built in a relational form, in a identity game in which attributes are aligned or confronted in the determination of subjects' (self)representation. The condition of quota student incarnates a tension that is established between the group identity and the universalist vision of individual worthiness, stressed by the still strong influence of the idea of racial democracy, which tends to forge a neutrality in racial and also gender relations. We verified that the University, for the student who enrolls through the quota system, can reveal itself both as a place of opening for engagement, resultant from family examples or from contacts with youth groups of social mobilization; and as a place of thought transformation concerning the Brazilian racial configuration and the very comprehension of what it means to be black. For such, the contact with discussion groups, research groups, existent centers of social interaction in academia, such as Afroatitude and the Centro de Convivência Negra (CCN), showed to be differential, for it provides for questioning racial and gender representations hitherto introjected, the exchange of experiences and the affective involvement in knowledge production. However, "jokes" that mark in a veiled manner the discrimination and explicit displays of prejudice generated by the presumed lack of capacity of blacks and women show that the racist and sexist trace persists in the academia, even among quota students, favoring "whitening" and cooptation processes.

Key words: identity, race, representation, racial quota policy.

Resumé

Cette recherche a été réalisée dans le cadre du groupe de recherche Education et politiques publiques: genre, race/ethnie et jeunesse (Geraju), à la Faculté d'Education de l'Université de Brasilia (UnB). L'analyse est centrée dans les entretiens narratifs faits avec huit étudiantes et deux étudiants universitaires approuvés dans le processus sélectif pour des différents cursus de l'UnB par le système de quotas. La recherche a cherché à contempler les objectifs suivants : a) identifier et analyser les expériences des étudiants dans l'ambiance familiale, dans leur trajectoire scolaire et dans le milieu académique ; b) vérifier l'existence de stratégies de fréquentation ou de confrontation face à des possibles situation de ségrégation ou négation ainsi que l'existence de mécanismes de resignification de l'identité noir (noire) pendant la vie ; c) vérifier si la condition du bénéficié par les quotas a eu une interférence dans ce procès. Les récits montrent que le fait d'être noir (noire), dans tous les aspects de la trajectoire de vie analysés, porte une série de significations changeantes, qui se construisent d'une façon relationnelle, dans un jeu identitaire dans lequel des attributs s'alignent ou s'opposent dans la détermination de la (auto)représentation des sujets. La condition du bénéficié par les quotas est porteuse d'une tension qui s'établit entre l'identité de groupe et la vision universaliste du mérite individuelle, renforcée par l'influence, encore très forte, de l'idée de démocratie raciale. Cette idée a une tendance à forger une neutralité dans les relations raciales, ainsi que dans celles de genre. Nous avons pu vérifier que l'Université, pour l'étudiant(e) qui y accède par le système de quotas, peut se révéler soit comme lieu d'ouverture à l'engagement – déjà advenu d'exemples familiales ou du contact avec des groupes jeunes de mobilisation sociale – soit comme lieu de transformation de la pensée sur la configuration raciale du Pays et de la compréhension même sur la signification d'être noir(e). Pour arriver à l'accomplissement de ces objectifs, le contact avec des groupes de débat et de recherche ainsi qu'avec des 'centros de convivência' existants dans le cadre universitaire comme le 'Afroatitude' et le 'Centro de Convivência Negra (CCN)', s'est montré comme un différentiel car il a favorisé la mise en question des représentations raciales et de genre jusqu'à ce moment introjectées, l'échange d'expériences et l'effectif engagement dans la production du savoir. En revanche, certains 'jeux' – qui marquent de façon voilé la discrimination – et des manifestations explicites de l'imaginaire d'incapacité par rapport à la race noire et aux femmes mettent en évidence que le trace raciste et sexiste persiste dans le milieu académique, même parmi les bénéficiés par les quotas, ce qui favorise les procès de 'blanchissement' et de cooptation.

Mots-clés: identité, race, représentation, politique de quotas raciaux.

Sumário

Introdução 11

1. Bases conceituais da pesquisa 18

1.1. Identidade, raça e representação 18

1.1.1. Representação racial no Brasil 26

1.1.2. Gênero e raça na sociedade brasileira 29

1.2. Racismo, preconceito e discriminação 31

1.3. Universidade 36

1.4. Ação afirmativa no Brasil 39

1.5. Programa de cotas da Universidade de Brasília 46

2. Objetivos e procedimentos teórico-metodológicos 47

2.1. A abordagem qualitativa e interdisciplinar e o local da linguagem na representação e na compreensão dos fenômenos sociais 47

2.2. Entrevista narrativa 53

2.3. Método documentário de interpretação 60

2.3.1. Aproximação com os sujeitos e experiências de campo 61

3. Narrativas de estudantes que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas 63

3.1. Teresa – reflexões sobre o direito à vaga na Universidade 64

3.2. Carmem: assumir-se cotista é afirmar pertença à raça negra 73

3.3. Fátima – conquista de espaço no ambiente de um curso tradicional 89

3.4. Lara – percepções cambiantes de expressões de racismo 101

3.5. Rosa – condição para que o povo negro levante e fale: “criolada, não!” 123

3.6. Diana – o papel das cotas no autorreconhecimento da identidade negra 140

3.7. Ana – conflito sobre cotas em sala de aula e reação contra o silenciamento 147

3.8. Malu – embates contra a fetichização do corpo negro e a hierarquização

intelectual 159

3.9. Jorge – percepções de causas de exclusão e silenciamento 165

3.10. Pedro – Reparação e discriminação positiva para a conquista da “verdadeira democracia” 177

4. Considerações Finais 186

4.1. Trajetória familiar 186

4.2. Trajetória escolar 190

4.2.1. Os apelidos e as brincadeiras 191

4.2.2. A agressão 193

4.2.3. O olhar 194

4.2.4. O ensino e os conteúdos curriculares 195

4.2.5. As estratégias de convivência: passividade ou resistência? 196

4.3. Vivência acadêmica 197

4.4. Opinião sobre o sistema de cotas 199

4.5. Influência da condição de cotista na autorrepresentação dos sujeitos 200

Referências Bibliográficas 202

Anexos 208

Introdução

Primeiros passos

É comum perguntarem-me porque uma pessoa branca, como eu, se interessa pela temática racial. O questionamento é, em si, sintomático e revela muito sobre as relações raciais do país; às vezes, o tom é irônico, até debochado. As ironias transformam-se em discussões quase sempre fervorosas ou em contestação, por vezes agressiva, quando as cotas são o centro das conversas. Imediatamente, argumentos de vários tipos são proferidos de forma quase doutrinária e um jogo de “contra” ou “a favor” rapidamente se estabelece.

Muitas respostas podem ser dadas sobre o caminho trilhado e para meu posicionamento em relação às políticas de ação afirmativa de forma geral. As escolhas são sempre conseqüências de múltiplos fatores, que se somam e se confundem ao longo do tempo, tornando o afetivo e o profissional indissolúveis. Reservo-me, assim, a traçar um breve histórico sobre como minha atuação como educadora e como pesquisadora contribuiu para a inquietação frente aos problemas decorrentes do preconceito e da discriminação raciais, principalmente no espaço da sala de aula, e para a construção das bases teóricas que dão sustentação aos objetivos desta tese.

Antes disso, porém, assumo contundentemente que o racismo não é um problema de preto/a ou de branco/a, mas um problema social que acredito estar na base de nossa desigualdade. Quanto à educação, ter consciência dos privilégios que os brancos – como matriz hegemônica de construção da identidade e da diferença – sempre tiveram em relação à população negra¹ e às mulheres é o primeiro passo para se questionar a máscara universalista e as relações de poder que permeiam a produção do conhecimento, seja na escola ou na universidade.

Em meados do curso de graduação em Letras da Universidade de Brasília, passei a ministrar aulas de Português numa instituição destinada a preparar membros de famílias de baixa renda, menores de 18 anos, para o mercado de

¹ Trata-se do homem branco, heterossexual, letrado, provido de capital financeiro e cultural. No Brasil, podemos ainda acrescentar urbano e de tendência religiosa cristã. Ressalta-se que a população negra é o centro desse trabalho, mas não se pode deixar de reconhecer também o processo de inferiorização dos/as indígenas e de outros grupos étnicos que compõem a população brasileira. Além disso, a orientação sexual não foi objeto inicialmente privilegiado no presente estudo; a breve discussão que se levanta sobre ela é fruto de apontamentos da narrativa dos/as estudantes. Sua consideração, no entanto, é imprescindível quando se pensa a educação como espaço de construção ampla da cidadania.

trabalho. Época mesma em que entrei em contato, pela primeira vez, com teorias sociais que discutem a construção da identidade e da diferença e o multiculturalismo (HALL, 1997; T. SILVA 1997; BHABHA, 2001); com a Análise do Discurso; com reflexões acerca das possibilidades de desestabilização de hegemonias por meio da educação; e com a teoria freiriana.

A relação teoria e prática fez com que o trabalho ensino/pesquisa em sala de aula se desenvolvesse e resultasse na monografia *O papel da linguagem na educação e na construção do cidadão*, feita como requisito para a conclusão da disciplina Seminário de Pesquisa. Nesse trabalho questionava-se o ensino tradicional e buscava-se² valorizar a vivência dos/as estudantes fora de sala de aula para dar sentido à aprendizagem da Língua Portuguesa. Entendendo a linguagem em sentido mais amplo – como discurso, como ação – tentava-se perceber meios de expressão pelos quais os/as estudantes sentissem suas identidades (costumeiramente marginalizadas) fortalecidas. Revelou-se, por exemplo, que o discurso religioso e o discurso do movimento Hip Hop³ apareciam como possibilidade de o grupo se fazer ouvir, como canais propícios para marcar um posicionamento identitário diferenciado daqueles impostos no ambiente institucional escolar.

O discurso do Hip Hop foi trabalhado por mim no mestrado em Linguística⁴, também na Universidade de Brasília, com o objetivo de repensar práticas escolares, por meio da articulação entre a escola e os movimentos culturais populares, questionando o sistema tradicional de ensino, que não tem dado conta de contemplar efetivamente a diversidade e as relações de poder que envolvem a dominação cultural. Senti a necessidade de unir a experiência de ensino a observações da manifestação do movimento nas ruas, com sua influência direta nas comunidades, para verificar mais profundamente como os jovens se organizam para contestar as práticas institucionais excludentes.

Dessa forma, o próprio conceito de inclusão era questionado com base em ponderações como as que vem desenvolvendo Veiga-Neto (2001). Uma das constatações foi a de que as instituições de educação, mesmo com o atual discurso de exaltação do multiculturalismo, têm imposto uma identidade homogênea, a qual muitos/as

² Tinha como orientadora a professora Izabel Magalhães e como companheira de pesquisa Adriana Carvalho Lopes.

³ Movimento sociocultural de jovens da periferia que, por meio da arte, visa denunciar a injustiça social.

⁴ Dissertação *Vozes e identidades juvenis: o Hip Hop como representação*, defendida em março/2002.

jovens, principalmente negros/as, negam-se a assumir, afastando-se por isso da escola. Nesse contexto, indicou o estudo, o Hip Hop revela-se não só oposição a práticas culturais e sociais hegemônicas, mas um alerta sobre como a produção da identidade e da diferença e o multiculturalismo têm sido abordados de maneira simplista pelas instituições de ensino e sobre a necessidade de se considerar o conflito que envolve a própria caracterização da questão multicultural.

Reflexões acerca dos processos de construção da identidade e da diferença bem como preocupações referentes a políticas sociais de inclusão, principalmente as políticas de inclusão no âmbito educacional, não deixaram de me acompanhar após a conclusão do mestrado e foram ampliadas em disciplinas que fiz como aluna especial, a saber: Tópicos especiais em questão racial e política social (Departamento de Serviço Social) e Política Social (Departamento de Sociologia).

Recentemente, com intenção de democratização, propostas de ações focalizadas de programas e instituições de ensino superior têm se mostrado objeto privilegiado de percepção da dinâmica política das identidades sociais. Sendo assim, o sistema de cotas foi escolhido como possibilidade de reflexão em torno da produção do conhecimento frente a novas demandas de atores sociais que passaram a reivindicar seu espaço no universo acadêmico, dito universal, mas historicamente reservado à população branca, principalmente a masculina, e abastada.

Inicialmente, a idéia seria trabalhar, de forma mais documental, com o processo de implementação do sistema de cotas em três instituições de três diferentes estados, para verificar o que estava em jogo nas negociações relativas às relações raciais no processo de construção de uma política pública focalizada para negros/as. Mas o encontro com o grupo de pesquisa Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude⁵ (Geraju) favoreceu a possibilidade de ouvir a percepção dos próprios sujeitos favorecidos pela política de cotas e de perceber, de forma mais ampla, sua interferência no processo de auto-representação racial e na vivência acadêmica como um todo. O grupo desenvolve pesquisas e estudos comparativos sobre juventudes e suas visões sobre educação, sexualidade, relações de gênero e étnico-raciais, assim como sobre problemas vividos no cotidiano, como segregação socioespacial, violência, exclusão e racismo.

⁵ O grupo é coordenado pela professora Wivian Weller, também criadora da linha de pesquisa de mesmo nome na Faculdade de Educação.

Sobre a escolha do tema

As políticas de cotas podem ser vistas como parte de um projeto maior de inclusão social que, por meio de ações afirmativas, visam introduzir, em última instância, transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a “subtrair do imaginário coletivo a idéia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher” (GOMES, 2001, p. 44). São políticas que desestabilizam a visão simplista em relação à diversidade, pois partem da crítica do universalismo, indeterminam o conceito de igualdade e trazem à tona a política de identidade. Assumir-se negro/a, posicionar-se diante do que esta caracterização pode significar socialmente no embate por medidas reparatórias e redistributivas envolve mais que simplesmente ter determinado tom de pele; abrem-se possibilidades de ressignificação, de revisão histórica de sua própria condição, e de narrar-se reflexivamente a partir de novas posições de sujeito.

Nessa perspectiva, a identidade deixa de figurar como atributo natural e fixo e passa a significar um jogo simbólico em que entram em negociação processos de identificação e diferenciação que distribuem grupos sociais hierarquicamente, conforme atributos físicos e/ou socioculturais relevantes em determinadas conjunturas históricas e em meio a disputas políticas por reconhecimento. A criação e implementação de políticas públicas focalizadas convivem, desta maneira, com o difícil impasse entre a necessidade prática de estabelecer categorias sociais para que determinados grupos sejam contemplados e a impossibilidade de abarcar efetivamente toda a complexidade social e histórica da construção da diferença.

Sendo assim, as propostas de inclusão social e, conseqüentemente, as políticas de cotas, não podem ser desvinculadas de ampla discussão acerca dos processos de produção da identidade e da diferença e das representações que estruturam o posicionamento do indivíduo diante do outro, de si mesmo, do mundo. Se a proposta das ações afirmativas é ir além da possibilidade material de acesso, deve-se pensar na reconfiguração do próprio modo de pensar as identidades sociais e no caráter político das representações simbólicas de categorização de sujeitos, pois, “estratégias culturais efetivas são aquelas capazes de efetuar diferenças e deslocar as disposições de poder” (HALL, 2003, p. 339).

Dentro desse escopo, mostrou-se relevante verificar, com base na análise da vivência de jovens universitários/as, e na voz dos/as próprios/as jovens, se o ingresso por meio do

sistema de cotas tem servido ou não a novas possibilidades de representação; se as representações raciais (re)construídas na universidade têm servido para reverter ou cristalizar estruturas de dominação. O trabalho problematizou, assim, em conformidade com o pensamento de Hall (2003) se o que tem substituído a invisibilidade dos/as estudantes negros/as é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada.

Sobre a delimitação do objeto de pesquisa

As chamadas políticas focalizadas em que podem se enquadrar a reserva de vagas a estudantes negros, e em certos casos também a indígenas, nas instituições de ensino superior vêm sendo acompanhadas de amplas reflexões acerca dos processos de construção da identidade e da diferença. Grande ênfase passou a ser dada a reivindicações por reconhecimento que transcendem à luta de classes, fruto da mobilização de grupos que passaram a questionar a idéia universalista de igualdade.

Nesse contexto, discussões em torno da configuração racial do país revelaram embates muitas vezes silenciados em várias instâncias da sociedade. Logo que a intenção de implementação do sistema de cotas passou a ter maior visibilidade, posições divergentes se manifestaram e duas orientações referentes à própria idéia de nação podem ser destacadas. Prendeu-me a atenção a rápida articulação para a manutenção da representação de uma identidade nacional pautada numa idéia de democracia que produz uma sociedade sem segregação racial, legalmente universalista, em contraposição ao desvelamento de processos de segregação, conseqüências das mais variadas formas de preconceito e discriminação, pelos quais “a raça, como atributo socialmente elaborado, continua a operar como um dos critérios mais importantes no recrutamento às posições da hierarquia social” (HASEMBALG, 1987, p. 11).

Dessa forma, espaços privilegiados de construção de sentido, como a mídia, por meio de vozes especializadas, e a universidade mostraram-se ser locais de disputa em torno do poder de representação em relação ao que significa ser negro/a no Brasil e contribuem para formação de opiniões diferenciadas nesse sentido. Além disso, pesquisas vêm sendo realizadas com interesse em avaliar a efetividade de tais políticas e em verificar seu impacto na distribuição do saber e na democratização do acesso à universidade, como pode ser visto, entre outros, em Queiroz (2004), Velloso (2009) e Cardoso (2007).

Assim, vive-se um momento em que é possível presenciar a efervescência em torno do idiossincrático racismo brasileiro, já que o reconhecimento de sua existência se exacerba e evidencia práticas, como o racismo institucional, até então veladas. A possibilidade de melhor compreender as relações raciais do país e de acompanhar transformações proporcionadas pelas cotas foram determinantes na configuração do objeto desta pesquisa.

Em 2005, em conformidade com uma série de iniciativas que se mobilizaram em torno do sistema de cotas em todo o país, foi instituída a linha de pesquisa Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude, que tem como centro o projeto “Trajetória escolar e familiar de jovens-mulheres cotistas da Universidade de Brasília”. A pesquisa está sendo efetuada por integrantes do Geraju – do qual passei a fazer parte. O grupo envolve a participação de professores da Universidade, estudantes da pós-graduação e bolsistas do PIBIC/CNPq e vem realizando grupos de discussão e entrevistas individuais com jovens cotistas de diferentes cursos das três grandes áreas do conhecimento – Ciências, Humanidades e Saúde. Busca-se compreender e analisar a relação entre família, escola e o meio sociocultural das jovens, bem como conhecer e analisar as experiências e estratégias desenvolvidas para enfrentar as situações de hostilização, segregação e preterimento, vividas, ao longo das trajetórias escolares e familiares e na universidade, conforme descreve Weller (2007).

Aliada ao grupo meu interesse se voltou para a investigação de como os/as estudantes cotistas se auto-representam em suas trajetórias de vida na relação com práticas institucionais hegemônicas – principalmente na escola e na vivência acadêmica – e, assim, verificar a realização ou não de uma efetiva abertura discursiva a partir da implementação dos programas de cotas, que possa reconfigurar as representações raciais dentro e também fora da universidade. Busquei centrar minhas análises na negociação entre a representação racial – ou as significações do que seja ser negro e negra – em duas instâncias principais: (i) ao longo da trajetória educacional e familiar dos/as jovens antes da entrada na universidade; (ii) na Universidade de Brasília – nas diversas esferas da vivência acadêmica dos/as jovens.

O que se pretendeu, assim, foi, por meio de narrativas autobiográficas de oito universitárias e dois universitários, a compreensão: de mecanismos de construção da auto-imagem dos/as jovens negros/as no processo relacional de identificação ao longo da vida; de percepções que eles/as têm das relações identitárias do país; e

principalmente, da interferência que a situação de cotista e a vivência acadêmica podem ter nesse processo.

Ressalta-se que a pesquisa tem como centro a representação racial, como pode ser visto nas próprias questões norteadoras da investigação; porém, não há como considerá-la separadamente das questões de gênero, pois contribuem de forma conjunta nos processos de hierarquização social. Sendo assim, toda a análise é também permeada por referências que dizem respeito aos operadores que constroem as diferenças as quais são frutos de tais questões.

No Capítulo 1, serão apresentadas as bases conceituais que fundamentam a pesquisa, principalmente no que se refere aos estudos de identidade, representação no contexto dos estudos de raça e de gênero e no âmbito das ações afirmativas como política focalizada, num país que prega direitos universais.

Em seguida, o Capítulo 2 trata dos objetivos e dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados para a pesquisa de campo e para as análises dos dados; a saber: entrevista narrativa e princípios do método documentário de interpretação.

O Capítulo 3 traz a análise de dez narrativas, oito femininas e duas masculinas de cursos das três grandes áreas (exatas, saúde e humanidades) e considerados de alto, médio e baixo status, na universidade.

Por fim, o Capítulo 4 comenta cinco temas principais, que contemplam os interesses do trabalho, com base no que foi observado nas análises das narrativas: trajetória familiar, trajetória escolar, vivência acadêmica, opinião sobre o sistema de cotas, e influência da condição de cotista na autorrepresentação das/os estudantes.

1. Bases conceituais da pesquisa

A presente pesquisa, como já enfatizado, vê nos programas de cotas que destinam vagas à população negra nas universidades um caminho para reflexões a cerca dos processos de construção da identidade e da diferença e, sendo assim, reflexões a cerca de políticas de inclusão mais efetivas. Assim, antes da apresentação dos objetivos, das estratégias metodológicas e da análise das narrativas, faz-se importante lançar mão das bases teóricas que fundamentam a compreensão em torno de temas como os processos de construção de identidades sociais e de representações raciais; a universidade como espaço privilegiado construção de “verdades”; o racismo e seus modos de operação; e as políticas de cotas no Brasil e na Universidade de Brasília⁶.

1.1. Identidade, raça e representação

A identidade vem se tornando categoria central nas atuais discussões em pesquisa social. Muito se tem pensado sobre a fragilidade de certas fronteiras que demarcavam grupos econômicos e culturais de forma rígida. Diversos teóricos ultimamente se preocupam em reafirmar o caráter simbólico das identidades e a complexidade dos processos de representação.

Categorias classificadas com base em critérios biológicos essencializantes, como gênero e raça, são cada vez mais reivindicadas no interior de um jogo discursivo hierarquizante. A noção de pertencimento passou a ser questionada, pois a dinâmica social contemporânea evidencia que identidades fixas e puras não são naturais e sim convenções capazes incluir ou excluir grupos conforme interesses e jogos de poder. Vive-se um momento, como afirma Bauman (2005), em que a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas. De acordo com o autor, só tendemos a perceber as coisas e colocá-las no foco de um olhar perscrutador quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou decepcionam de alguma outra forma.

Trata-se de momentos de complexidade, que modificam o modo de se perceber o mundo e de se perceber a si mesmo diante das transformações do mundo. S. Hall (2000, p. 17) diz que, nas mudanças ocorridas na (pós)modernidade – em contraposição a um

⁶ Os tópicos mencionados não correspondem necessariamente às subdivisões da seção, que os contemplam de forma intrincada.

sujeito sociológico, centrado em identidades coletivas bem delimitadas –, revela-se um sujeito fragmentado, sem identidade fixa permanente, que é “formado e transformado continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”⁷.

No Brasil, Costa (2006, p. 134) localiza nos anos 70 o início da disseminação de grupos voltados para a reconstrução de raízes culturais e étnicas obliteradas pela vigência do discurso homogeneizador da mestiçagem. Para ele, junto aos afro-descendentes, ocorre algo semelhante ao que Hall denomina de “formação de novas etnicidades”, com relação ao que aconteceu no Reino Unido; um fenômeno de face dupla: “é um movimento estético-cultural de ressignificação e reinterpretação do lugar conferido ao negro na sociedade e na cultura nacional e global e, ao mesmo tempo, um movimento político que combate o racismo presente nas estruturas sociais e nas relações cotidianas”.

Passa-se a ter uma concepção de sujeito que põe em suspeita a idéia de identidade centrada em significações pré-determinadas e tentativas naturalizantes passam a ser olhadas com desconfiança. T. Silva (2000a, 2003), vem afirmando que a identidade social é interdependente, isto significa que ela não é um elemento da natureza, e sim resultado de um ato em um processo de criação. Portanto, a identidade social é ativamente produzida por nós, sociedade como um todo, através de suas múltiplas inter-relações por meio de sistemas de representação.

Para Hall (1997), a representação⁸ conecta significado e linguagem à cultura. É uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e trocados entre os membros de uma cultura e envolve o uso da linguagem, de sinais e de imagens que significam ou representam coisas. Representação seria, assim, grosso modo, a produção de sentido por meio da linguagem. Dessa forma, a construção do que somos está completamente inserida no jogo discursivo de significação.

⁷ Hall (2000) faz interessante divisão entre três concepções de sujeitos, dadas ao longo do tempo, que influenciam sobremaneira o entendimento em relação às identidades sociais. A saber: *sujeito do Iluminismo* – indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, essencialmente o mesmo em toda a sua existência; *sujeito sociológico* – sujeito que possui uma essência única, mas é formado na relação com outras pessoas e vozes institucionais, que mediavam os valores, sentidos e símbolos dos mundos que ele habitava.; *sujeito pós-moderno* – não é mais unificado e estável; é composto não de uma identidade, mas de várias, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. O sujeito assume identidades diferentes em momentos diferentes não unificadas ao redor de um eu coerente, por meio de processos de identificação provisórios, variáveis e problemáticos.

⁸ Representação, na análise cultural mais recente, refere-se às formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características. No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se sobretudo nas conexões entre identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação (SILVA, 2000b).

Nesse sentido, T. Silva (2000a) afirma que identidade e marcação da diferença implicam as operações de incluir e de excluir. Dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. Dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar.

Ainda conforme T. Silva (*op. cit.*), esse processo de classificação é sempre feito a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir, classificar, significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o poder de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.

Castoriadis (1982), por sua vez, defende que esse processo é parte da própria representação, pautada por uma lógica identitária ou conjuntista que tem o privilégio de constituir uma dimensão essencial e ineliminável, não apenas da linguagem, mas de toda vida e de toda a atividade social. Segundo o autor, destiguir-escolher-estabelecer-juntar-contar-dizer⁹ é condição e ao mesmo tempo criação da sociedade; condição criada por aquilo que ela mesma condiciona. Existiria uma causalidade no pensamento ocidental herdado que visa colocar as diferenças como simplesmente aparentes e encontrar, em outro nível, o mesmo ao qual elas pertencem. O pensamento sistêmico pelo qual nos classificamos, advindo da lógica-ontologia herdada, acarreta uma problemática determinação, que impõe construções identitárias consideradas reflexo de um mesmo dominante hegemônico, tornando a diferença um outro, pautado numa matriz ‘verdadeira e pura’ e criando a idéia de evolução para que um *telos*, igualmente ‘verdadeiro e puro’ seja alcançado¹⁰.

⁹ Para Castoriadis (*op.cit*) esse conjunto de termos forma o *legein*, a dimensão identitária do representar/dizer social. Na linguagem, é o código, a língua. O *teukhein* seria a dimensão identitária do fazer social e significa juntar-ajustar-fabricar-construir. Essas duas instituições são inseparáveis na constituição do ser social.

¹⁰ Tal idéia parece remeter à forte tendência de branqueamento que permeou, e ainda permeia, o imaginário brasileiro; em que a miscigenação tão valorizada serviria para a aproximação com a ‘pureza’ branca.

Assim, vive-se num *continuum* significativa para o qual se cria a ilusão de origem como fonte da significação e, a partir dessa determinação, são estabelecidas fronteiras de existência, ou melhor, de inteligibilidade. Uma ilusão tranquilizadora, que acomoda desviantes, mostrando o ponto aonde se deve aonde chegar ou com base em que se determina a anormalidade, o desvio, o diferente: a essência mesma, pura e legítima, do local de origem.

Tal pensamento desestabiliza e desnaturaliza as formas tradicionais pelas quais somos representados, pois abre espaço para analisar a matriz de pensamento que vem sustentando posicionamentos de sujeitos e agrupamentos sociais. Como Derrida (1991) vem defendendo, nosso sistema de pensamento binário não é capaz capturar completamente a diferença, pois as identidades são dinâmicas, incompletas, em constante movimento de construção. De acordo com Hall (2000, p. 109), então, é “precisamente porque as identidades são compreendidas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas, por estratégias e iniciativas específicas”.

Um conceito útil tem sido utilizado para pensar as identidades e suas relações com a linguagem – o de *performatividade*. Austin (1998 *apud* T. SILVA 2000a), ao criticar o código como mera descrição, faz uma divisão entre enunciados constatativos e performativos. Os primeiros tratariam de descrever uma situação e os segundos fariam com que coisas acontecessem ao serem pronunciados, ou seja, agiriam performativamente, instituiriam uma situação no momento da enunciação. Uma revisão do conceito de performance fez notar que enunciados aparentemente descritivos, na verdade, agem produzindo fatos e modos de *ser*. Aquilo que dizemos, assim, “faz parte de uma rede ampla de atos lingüísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar identidades que supostamente estamos descrevendo” (SILVA, 2000a, p. 93). Esta perspectiva desloca a ênfase da identidade como descrição, como aquilo que *é*, para a idéia de *tornar-se*, para uma concepção de identidade como movimento e transformação, como identificação.

No que se refere à raça, Guimarães (2003) afirma que as construções identitárias são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais o qual trata das identidades sociais vistas como discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc.

A consequência do deslocamento das concepções biologizantes para o que pode ser chamado de concepção discursiva é que torna visível o caráter político das categorizações raciais. Por isso, conforme Hofbauer (1999 *apud* SILVA e SILVÉRIO, 2003), é importante ligar as abordagens sobre diferenciação de cor de pele à fundamentação teórica do discurso de inclusão e exclusão. Isto é, há de se perguntar, em primeiro lugar, quais são os motivos e objetivos que fazem com que alguns grupos estabeleçam critérios diferenciadores capazes de estabelecer fronteiras sociais pautadas em características fenotípicas.

Nessa perspectiva, Hall (2000) acrescenta que raça é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais que utilizam um conjunto frouxo, freqüentemente pouco específico de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, gestos corporais, etc – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro.

A fixação de identidades em dicotomias como branco/negro, assim, parte de atribuições que sempre põem em confronto o não-marcado/hegemônico e o marcado. É uma forma de oposição, que o sistema de pensamento ocidental impõe, pela qual a diferença se expressa, sendo que um dos termos da divisão é sempre mais valorizado que o outro (CIXOUS, 1975, *apud* T. SILVA 2000). Dessa forma, a categoria mulher negra, por exemplo, é formada por classificações pertencentes ao segundo termo das divisões: homem/mulher; branco/negro. Seria, então, a história dos negros, pelo viés dos *brancos*, que as meninas negras escutam nas escolas.

Hall (2003, p. 345) alerta para o perigo de tal divisão porque ela naturaliza e deshistoriciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético. Conforme o autor:

No momento em que o significante “negro” é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente construída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir. Além disso, como sempre acontece quando naturalizamos categorias históricas (pensem em gênero e sexualidade), fixamos esse significante fora da história, da mudança e da intervenção políticas. E uma vez que ele é fixado, somos tentados a usar “negro” como algo suficiente em si mesmo, para garantir o caráter progressista da política pela qual lutamos – como se não tivesse nenhuma outra política para discutir, exceto a de que algo é negro ou não é. Somos tentados, ainda, a exibir esse significante como um dispositivo que pode purificar o impuro e enquadrar irmãos e irmãs desgarrados, que estão desviando-se do que deveriam estar fazendo, e policiar as fronteiras – que, claro, são fronteiras políticas, simbólicas e posicionais – como se fossem genéticas.

Dada a complexidade que se verifica na disputa ou no jogo político que envolve a construção das identidades sociais/raciais, pode-se afirmar que para pensar a inclusão de grupos minoritários, é necessário questionar o jogo de poder na própria produção do conhecimento, que pauta modelos de representação e configura saberes ou modos de pensar naturalizados.

Atuais estudos propõem questionar o sistema de significação que normatiza a construção da diferença. Destaca-se a preocupação com identidades corporificadas, ou seja, marcas corporais que significam culturalmente e as quais são atribuídas características naturais. Da noção de raça, por exemplo, procura-se verificar em que instâncias sua construção foi sedimentada por uma matriz hegemônica, considerada “normal”, responsável por atribuir valores aos ‘outros’ e por determinar as inter-relações com as quais fronteiras são estabelecidas.

Morin (2001) alerta sobre esse processo normalização, nas sociedades liberais, como pressão de pensamento, que reduz os desviantes e os desvios ao silêncio, ao esquecimento, ao ridículo. De acordo com o autor, a normalização, com seus aspectos de conformismo, exerce uma prevenção contra o desvio e elimina-o, se ele se manifesta; mantém, impõe a norma do que é importante, válido, inadmissível, verdadeiro, errôneo, imbecil, perverso; indica os limites a não ultrapassar, as palavras a não proferir, os conceitos a desdenhar, as teorias a desprezar.

Esse tipo de problematização não é um posicionamento contrário à política de ação afirmativa. Pelo contrário, defende-se que medidas reparatórias são absolutamente necessárias. É preciso, no entanto, como afirma Derrida (2004, p.35), desconfiar e perceber o momento em que a lógica da reivindicação parece potencialmente perversa ou perigosa. De acordo com o autor, esse risco deve ser avaliado a cada instante, em contextos cambiantes que dão lugar a transações sempre originais. Seria essa desconfiança uma questão de responsabilidade política diante de situações sempre complexas e, por vezes, contraditórias. Uma responsabilidade que reside em buscar calcular o espaço, o tempo e o limite da aliança. Caso contrário, impede-se a possibilidade do devir, do deslocamento e da reconfiguração de estruturas de poder.

Para Hall (2003), é necessária uma transformação da lógica do pensamento liberal que pauta todas as instituições ocidentais; um pensamento que, mascarado por políticas ditas universalizantes, se fundamenta no discurso hegemônico de produção do outro e legitima a exclusão. Essa transformação seria possível por meio da noção de multiculturalismo, levada a cabo de maneira radical.

Conforme o autor (*op. cit.*), a questão multiculturalista teria o efeito transruptivo de questionamento dos discursos dominantes da teoria política ocidental e as fundações do universalismo liberal ocidental, que tem como base a cidadania universal e a neutralidade cultural do Estado. Diferente do discurso tolerante da diversidade, seria essa questão multicultural a que mais efetivamente conseguiria revelar o disfarce contemporâneo do lado ‘tenebroso’ do projeto iluminista, mostrando que o liberalismo universalizante não é “a cultura além das culturas”, mas a cultura que prevaleceu, aquele particularismo que se universalizou com êxito e se tornou hegemônico em todo o globo e estabeleceu os limites do domínio da política. É uma noção, que por ser intrinsecamente plural, rompe o caráter homogeneizador das construções identitárias e ajuda a desconstruir o efeito neutralizador da universalização, por fazer reconhecer que “toda identidade é construída no interior das relações de poder” (LACLAU, 1996) e “fundada sobre uma exclusão, configurando um efeito de poder” (FOUCAULT, 1986 *apud* HALL *op. cit.*).

Hall (*op. cit.*) defende ainda que é preciso pensar nos contornos de uma nova lógica política multicultural, cuja “estratégia, buscaria, conjunturalmente, aquilo que no modelo constitucional-liberal se conhece como incomensurável em princípio: causar uma reconfiguração radical do particular e do universal, da liberdade e da igualdade com a diferença (...), uma expansão e radicalização cada vez mais profundas das práticas democráticas da vida social, bem como a contestação sem trégua de cada forma de fechamento racial ou etnicamente excludente.

Nesse sentido, a perspectiva pós-colonial pretende, segundo Costa (2007), no lugar de reivindicar a posição de representante dos subalternos que “ouve” a voz desses, ecoada nas insurgências heróicas contra a opressão, entender a dominação colonial como cerceamento da resistência através da imposição de uma episteme que torna a fala do subalterno, de antemão desqualificada e, assim, a silencia. Trata-se, assim, não de dar voz ao oprimido, mas de uma “descolonização da imaginação”, o que implica uma crítica que não seja simplesmente anticolonialista, uma vez que, historicamente, o combate ao colonialismo teria se dado ainda no marco epistemológico colonial, através da reificação e congelamento da suposta diferença do colonizado em construções nativistas e nacionalistas. O pós-colonialismo intenta promover precisamente a desconstrução desses essencialismos, diluindo, criticamente, as fronteiras culturais legadas tanto pelo colonialismo quanto por anticoloniais.

Utilizando o pensamento de Bhabha, Costa (2006, p. 93) fala de um sujeito sempre provisório circunstancial e cingido entre um sujeito falante e um sujeito falado,

reflexivo. A subversão possível é aquela relacionada com o deslizamento do sentido dos signos. A ação criativa é aquela que redefine o signo, a partir de um lugar enunciatório deslocado dos sistemas de representação fechados. Não se trata de uma intervenção informada por um sistema de representação concorrente, mas de um lugar fronteiro, de alguma maneira fora dos sistemas de significações totalizantes e que é capaz, por isso, de introduzir inquietação e revelar o caráter fragmentário e ambivalente de qualquer sistema de representação. Tal lugar enunciatório é denominado terceiro espaço e refere-se não a um lócus fixo na tessitura social, mas sim ao instante no qual o caráter construído e arbitrário das fronteiras culturais fica evidenciado. Isso acontece quando signos são deslocados de seu referenciamento espacial e temporal e ainda encontram em movimento, ou seja, não foram inscritos num outro sistema de representação totalizante. Esse deslocamento caracteriza o momento de hibridação do signo. Dessa forma, o lugar da enunciação é definido por Bhabha (1997) como terceiro espaço e corresponde ao contexto “no qual a contingência espacial das fronteiras nacionais e raciais é combinada com o que ele descreve como contingência temporal do indecifrável”. É nesse espaço em que se evidencia a artificialidade das identidades e sua provisoriade; conseqüentemente, as possibilidades de ressignificação e reposicionamento social.

Para Fraser (1997) não há, no entanto, como pensar em reivindicação relacionada à identidade sem lutas por redistribuição, já que muitos conflitos identitários alcançaram estatuto paradigmático exatamente no momento em que o agressivo capitalismo globalizante está a exacerbar radicalmente as desigualdades econômicas. A autora propõe uma abordagem bifocal, que olhe para a justiça como uma lente que una as dimensões do ordenamento social - a dimensão da *distribuição* e a dimensão do *reconhecimento*. Do ponto de vista distributivo, o combate deve atingir desigualdades semelhantes às da classe, baseadas na estrutura econômica da sociedade. Do ponto de vista do reconhecimento, trata-se de lutar contra a subordinação de estatuto, assente nas hierarquias institucionalizadas de valor cultural. Dessa forma, buscar-se-ia tanto a distribuição de recursos materiais que garantam a independência e a voz dos participantes quanto a superação de subordinações, procurando instituir a parte subordinada como membro pleno na vida social, capaz de interagir paritariamente com os outros. A igualdade econômica seria um dos veículos para a paridade participativa e conseqüentemente a desestruturação interna através da contestação da imagem pejorativa do grupo projetada pela cultura dominante. Os membros desses grupos teriam

mais força para rejeitar tais imagens em favor de novas auto-representações por eles próprios construídas, de forma a exigir respeito e consideração da sociedade em geral.

1.1.1. Representação racial no Brasil

De acordo com Costa (2006), a constituição da nacionalidade brasileira é marcada por dois elementos: a interpenetração entre os discursos políticos e os das ciências naturais e o vigor das correntes nacionalistas em todos os campos da vida social brasileira. Para ele, apenas recentemente algumas correntes buscam mostrar a relação entre formação nacional e questões como o racismo e as desigualdades sociais.

Considerando a construção do “outro” como essencial no complexo processo de construção identitária, já que se configura como espaço generalizante de oposição ao que vai se constituindo como “nós”, o autor afirma que a nação brasileira apresenta peculiaridades em sua constituição. É importante notar, por exemplo, que até nos anos trinta, em que emerge o discurso da mestiçagem:

O outro ou os outros da nação não eram, na maior parte dos casos, grupos situados fora das fronteiras geográficas do país. Esse lugar de “outro” da nação foi ocupado por grupos que compartilhavam do território nacional. Em acordo com cânones do racismo científico, atribuíam-se, ora aos indígenas, ora aos afro-descendentes, ora àqueles identificados como mestiços uma inferioridade intelectual inata e, portanto, uma incapacidade imutável para fazer parte da nação progressista e moderna que se queria construir.

Este outro interior é, para Segato (2005), então, criado, marcado e simbolicamente anexado pelas elites. É por isso, segundo ela, que, às vezes, pessoas negras relatam o momento em que se descobrem “negras”, quer dizer, aprisionadas em um “outro” social designado pela atribuição racial. Para a autora, como raça é signo, depende de contextos definidos e delimitados para obter significação, definida como aquilo que é socialmente relevante. Estes contextos são localizados e profundamente afetados pelos processos históricos de cada nação. Numa sociedade que se caracteriza como a brasileira, ser negro significa exibir os traços que *lembram e remetem* à derrota histórica dos povos africanos perante os exércitos coloniais e sua posterior escravização. De modo que alguém pode ser negro e não fazer diretamente parte dessa história – isto é, não ser descendente de ancestrais apreendidos e escravizados –, mas o significante negro que exibe será sumariamente lido no contexto dessa história. Num país como o Brasil, ainda para a autora, quando as pessoas

ingressam a um espaço publicamente compartilhado, classificam primeiro – imediatamente depois da leitura de gênero – binariamente, os excluídos e os incluídos, lançando mão de um conjunto de vários indicadores, entre os quais a cor, isto é, o indicador baseado na visibilidade do traço de origem africana, é o mais forte. Portanto, é o contexto histórico da leitura e não uma determinação do sujeito o que leva ao enquadramento, ao processo de “outrificação”. Por outro lado, ser negro como “identidade política” significa fazer parte do grupo que compartilha as consequências de ser passível dessa leitura, de ser suporte para essa atribuição, e sofrer o mesmo processo de “outrificação” no seio da Nação.

Para Garcia (2003), por sua vez, as primeiras constituições das repúblicas que nasciam na América do Sul no séc. XIX, após as guerras de independência, foram responsáveis pelas primeiras ações de exclusão e anticiência, já que, conquistadas as independências, nem os índios nem os afrodescendentes eram considerados cidadãos, além de os afrossubsarianos sequestrados para nossos países terem continuado a ser submetidos à escravidão.

A idéia de mito racial interpretada por Guimarães (2001) vem sendo utilizada por autores como Silvério (2006) para compreender o que pode ser observado pela ampla diferenciação de interesses na esfera pública e o movimento de integração/exclusão da população negra nesse espaço. Em texto mais recente, Guimarães (2006) comenta a trajetória de estudos anteriores (2001, 2002, 2003) em que busca demarcar historicamente o mito, investigando o surgimento da expressão “democracia racial”, no lugar de buscar a origem histórica das idéias que a compõem. Dessa forma, distingue o que era chamado de “paraíso racial”, como crença na ausência de preconceito no País, que se verifica no Império, do conjunto de crenças que reivindicava não só a imagem de paraíso, mas a de democracia, como desafio de inserir o Brasil no mundo livre e democrático, por oposição ao racismo nazi-facista do pós-guerra. Tal era o ideário do Estado Novo, pautado por intelectuais que dão força à expressão “democracia racial”, no período de 1937 a 1944. O mito é, então, posto não só como construção cultural com a idéia de fundador da nação, mas como cooperação, consentimento e compromisso político. Seria assim um movimento de integração dos/as negros à sociedade de classes tanto em termos de simbologia nacional quanto em termos de sua estrutura política, econômica e social.

Silvério (2006) esclarece, usando as idéias de Guimarães (2001) que o multiculturalismo tem uma leitura própria no caso brasileiro, significando, no plano cultural, o direito de não ser absorvido de modo genérico como brasileiro, mas de ser

respeitado como africano ou como afrodescendente; e, no plano político, ser tratado como sujeito de direito e não apenas como objeto das leis.

Para Carvalho (2004), no entanto, há ainda uma forte ideologia assimilacionista no Brasil, que faz com que a discriminação não entre jamais no discurso histórico da nação. Isso dificulta a reivindicação, porque o único argumento “irrefutável” de que se pode lançar mão é o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e as correlações do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea), amplamente difundidos desde 2001. Não existe um discurso branco legitimador da discriminação disponível na arena pública que os negros possam invocar para pressionar a agenda de Durban. O discurso legitimador do racismo mais próximo de se converter em um discurso público são as piadas sobre negros, que circulam socialmente muitas vezes em espaços públicos, porém sob o álibi do anonimato.

Há assim, dois tipos de percepções acerca das relações raciais que podem ser destacados como formas caracterizar a sociedade brasileira: o trânsito que se percebe em determinadas esferas sociais e manifestações culturais; mas a ausência dos/as negros/as nos espaços institucionais de prestígio.

De acordo com Nogueira (1985, apud MUNANGA, 2006), “no Brasil, a percepção da cor e de outros traços negróides é ‘gestáltica’, dependendo, em grande parte, da tomada de consciência deles pelo observador, do contexto de elementos não-raciais (sociais, culturais, psicológicos, econômicos) e que estejam associados – maneiras, educação, sistemática, formação profissional, estilo e padrão de vida –, tudo isso obviamente ligado à socialização daí decorrente. A população afrobrasileira, caiu, em parte, assim, na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acesso, abrindo mão da formação da sua identidade de “excluídos”.

Scott (2005), ao tratar da realidade norte-americana, aponta para o paradoxo no cerne da proposta de ação afirmativa, em que, para se possibilitar que os indivíduos sejam tratados como iguais, mediante a plena realização dos direitos individuais, é necessário afirmar as diferenças de grupos que foram impedidos historicamente de comporem a noção abstrata de indivíduo como categoria universal do ser humano. Se tal indivíduo universal tem a matriz masculina, branca, heterossexual etc; no contexto brasileiro, que se consagra pela mestiçagem fundante, o local do indivíduo universal parece ser reservado àqueles que se aproximam desse padrão pela “bem realizada” miscigenação e assimilação cultural.

Para Pinho (2003), pois, o conjunto das relações raciais brasileiras opera pela adequação ao contexto local e imediato de interação. Sendo assim, é o aspecto

pragmático, ou seja, o uso das categorias que põem em ação a máquina do poder, da exclusão e da violência e não a existência *per si* das categorias, permanecendo estas, em si difusas, pairando sobre cada evento social determinado. Dessa forma, a contextualidade “policromática” da miscigenação brasileira aparece como um complexo e perverso jogo retórico-pragmático de subordinação e violência.

Cabe destacar, entretanto, é em meio a esse jogo que, pela característica polifônica e falha da linguagem que o processo de ressignificação pode operar (BUTLER, 2001, 2003). Se a existência social negra se dá pela estigmatização e exclusão, é na possibilidade de reversão dessa nomeação que outros sentidos podem ser construídos e reivindicados.

1.1.2. Gênero e raça na sociedade brasileira

A imbricação gênero e raça se confunde com a própria conformação da sociedade brasileira e seus mitos de origem. A relação casa grande/senzala, vista por muito tempo como fator de construção da harmonia racial do país, passou a ser reivindicada como violência, pela qual as mulheres negras eram abusadas sexualmente, servindo aos senhores¹¹ e parindo filhos bastardos, símbolos da mestiçagem, elemento chave do que se considera “democracia racial”.

Existe, assim, para a mulher negra uma construção que ainda persiste: a “pertença” aos lares da elite branca em função dos serviços domésticos que as escravas realizavam e o corpo apoderado pelos homens brancos para a satisfação de necessidades sexuais. Há, ainda hoje, a relação da mulher negra ao espaço privado no que se refere ao mercado de trabalho e, por outro lado, a fetichização da mulata, transformada em puro corpo e objeto do desejo sexual masculino (CORREA, 2005), mas afastada como abjeto das relações afetivas e maritais com brancos.

De acordo com Carneiro (2003), no Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. Essa violência colonial é, também, o

¹¹ Pode-se citar aqui como exemplo o Direito de Pernada. Trata-se de instituição advinda da Idade Média, que permitia ao senhor feudal, no âmbito de seus domínios, desvirginar uma noiva na sua noite de núpcias. Foi amplamente utilizada pelos senhores de engenho e pelos grandes proprietários de terra, ainda que de forma oficiosa.

“cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossa sociedade, determinando como o papel da mulher negra é negado na formação da cultura nacional; a desigualdade entre homens e mulheres é erotizada; e a violência sexual contra as mulheres negras foi convertida num romance.

Tal construção, segundo a autora, permanece no imaginário social, adquirindo novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão. As mulheres negras tiveram, assim, uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão feminina não reconhece. A autora contesta alguns mitos que constituíram a identidade feminina, afirmando que eles não se aplicam as mulheres negras de modo geral. Por exemplo:

- A fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, não contempla as mulheres negras que não se identificam nesse mito porque nunca foram tratadas como frágeis.
- A posição de rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas nunca foi ocupada pelas mulheres negras, numa sociedade em que o padrão estético é o da mulher branca;
- A mulher subproduto, originária da costela de Adão, não é a mulher negra, originária de uma cultura que não tem Adão.

Dessa forma, conforme a autora, para as mulheres negras se impõe uma perspectiva feminista na qual o gênero seja uma variável teórica, mas que não pode ser separada de outras formas de opressão. É possível afirmar, assim, que um feminismo negro construído no contexto de sociedades multiraciais, pluriculturais e racistas tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossa sociedade.

Collins (*apud* CARNEIRO, 2003) argumenta que o pensamento feminista negro seria um conjunto de experiências e idéias compartilhadas por mulheres afroamericanas, que oferece um ângulo particular de visão de si, da comunidade e da sociedade... que envolve interpretações teóricas da realidade das mulheres negras por aquelas que a vivem. A partir dessa visão, a autora elege alguns temas fundamentais que caracterizariam o ponto de vista feminino negro. Entre eles, se destacam: o legado de uma história de luta, a natureza interconectada de raça, gênero e classe e o combate aos estereótipos ou “imagens de autoridade”. O que se busca, para ela, é um atalho entre uma negritude redutora da dimensão humana e a universalidade universal hegemônica

que anula a diversidade. Ser negro sem ser somente negro, ser mulher sem ser somente mulher, ser mulher negra sem ser somente mulher negra.

1.2. Racismo, preconceito e discriminação

Para tratar das diferenças entre racismo, preconceito e discriminação é importante que se faça uma reflexão em torno dos mecanismos reguladores da diferenciação racial e suas implicações jurídicas no trato das questões raciais.

Silvério (2003, p.58) afirma que “no mundo contemporâneo o significado de raça tem crescido na mesma proporção de sua negação enquanto uma categoria que nos permite extrair algum tipo de inteligibilidade no interior de processos sociais entre grupos, classes e comunidades de uma dada sociedade”. As concepções, assim, que nos informam sobre tal categoria interferem sobremaneira nas formas de compreender o racismo e no modo de lidar com as manifestações de preconceito e discriminação. Partir, por exemplo, do pressuposto de que o Brasil é um país racializado é assumir que suas inter-relações sociais são atravessadas por hierarquias determinadas por estereótipos e estigmas advindos da categorização de raça, construídos ao longo de um processo social-histórico escravocrata.

Tal posicionamento permite evidenciar não só um imaginário de superioridade branca que se constituiu em diversas instâncias da sociedade brasileira, mas ações diversas de exclusão, preterimento e marginalização. Nessa perspectiva, torna-se importante estabelecer a diferenciação entre racismo, preconceito e discriminação, pois, conforme o tipo de manifestação pode-se lançar mão de estratégias combativas distintas.

De acordo com Jaccoud e Beghin (2002)¹², *racismo* é uma ideologia que apregoa a existência de hierarquia entre grupos raciais e *preconceito racial* é toda a predisposição negativa em face de um indivíduo, grupo ou instituição assentada em generalizações estigmatizantes sobre a raça a que é identificado. Tais fenômenos não são passíveis de punição por parte do Estado; e para Silva Jr (2001 *apud* JACCOUD e BEGHIN, *op.cit.*) “caberiam medidas persuasivas destinadas a redefinir o sentido da pluralidade racial, reconstruir a representação social de negros e negras e preparar

¹² Em seu trabalho as autoras trazem esclarecedor histórico dos esforços para conceituar e diferenciar racismo, preconceito e discriminação. Elas adotam as definições aqui citadas na tentativa de sintetizar tais esforços para melhor subsidiar a reflexão sobre políticas públicas.

crianças e jovens para a valorização positiva da pluralidade étnico-cultural que caracteriza a sociedade brasileira”.

No que se refere à *discriminação racial*, ela é conceituada pelas autoras como toda e qualquer distinção, exclusão ou preferência racial que tenha por efeito anular a igualdade de oportunidade e tratamento entre os indivíduos ou grupos. Há ainda a divisão entre discriminação direta, ou seja, aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que o discriminado é excluído expressamente em razão de sua cor; e discriminação indireta, aquela que redundando em desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém, dotadas de grande potencial discriminatório (GOMES, 2001 *apud* JACCOUD e BEGHIN, 2002).

Neste último tipo, pode-se enquadrar o racismo institucional¹³, que, conforme Wieviorka (2006), opera por mecanismos que permitem manter os negros em posição de inferioridade e que não são percebidos socialmente; agem sem que seja necessário que os preconceitos raciais se expressem, sem que seja necessária uma ideologia racista para fundamentar a exclusão e a discriminação; ao contrário do racismo científico, que prescindia de uma teorização para justificá-lo.

A discriminação direta pode e, em certa medida, vem sendo combatida por medidas penais contra indivíduos que executam atos de discriminação racial. Já a discriminação indireta apenas pode ser combatida de forma efetiva por meio da promoção de comportamentos considerados positivos, alterando a posição subalterna em que determinado grupo se encontra. As ações afirmativas seriam, assim, uma forma de agir sobre os resultados das práticas discriminatórias a fim de promover e garantir a igualdade de oportunidades aos grupos vulneráveis à discriminação (JACCOUD e BEGHIN, 2002).

Ressalta-se que um plano de ação, para funcionar satisfatoriamente, contemplaria todas as facetas da diferenciação racial hierarquizante; para isso, é fundamental compreender possíveis causas dos fenômenos avindos da idéia de pertencimento racial e a segregação e a marginalização dele decorrentes.

¹³ Racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas devido a sua cor, cultura, origem racial ou étnica, colocando-as em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalho, os quais são resultantes da ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas. (Definição utilizada no Programa de Combate ao Racismo Institucional. Brasília: DFID/CRI, 2007).

Nos estudos referentes à identidade, torna-se necessário evidenciar como a construção do racismo, que pode ser considerado base para o preconceito e a discriminação, se dá em meio a processos de hierarquização, identificação e diferenciação realizados na ação lingüística e permeados por relações de poder localizadas social e historicamente. Alguns teóricos são úteis para demonstrar a especificidade de tal fenômeno social e as suas conseqüências jurídicas e sociais.

Bauman (1998) difere o racismo tanto da heterofobia quanto da inimizade competitiva. A diferença não estaria nem na intensidade de sentimentos nem no tipo de argumento usado para racionalizá-la. O racismo destaca-se pela construção de uma ordem social artificial, pelo corte de elementos da realidade presente que nem se adequam à realidade perfeita visada nem podem ser mudados para que se adequem. Para o autor, num mundo que se gaba de uma capacidade sem precedentes de melhorar as condições humanas com a reorganização das atividades em bases racionais, o racismo expressa a convicção de que certa categoria de seres humanos não pode ser incorporada à ordem racional, seja qual for o esforço que faça. O racismo proclama, assim, que certas 'falhas' de determinada categoria de pessoas não podem ser removidas ou retificadas – que elas estão para além das fronteiras reformatórias e assim permanecerão para sempre.

Percebe-se que a diferenciação e o expurgo do outro se dão dentro de uma noção de normalidade, pautada pela ordem e pela "racionalidade", que determina seus limites e precisa ser constantemente regulada pelo seu exterior, devidamente marcado, dentro de uma lógica que possibilita a criação de oposições e hierarquias e que ao mesmo tempo mascara esse processo de construção, naturalizando-o.

Nesse sentido, para Sodré (1999), a discriminação, como ato racista, será o não reconhecimento da exclusão do outro nos percalços da diferenciação, ou seja, do movimento complexo dentro do estatuto da identidade.

Em tal movimento, de acordo com Foucault (2002), o que inseriu o racismo nos mecanismos do Estado foi a emergência do biopoder, ou seja, o poder ditado por mecanismos reguladores da população. Diferente do poder disciplinar, que considerava o indivíduo no detalhe, agindo em seu corpo para torná-lo dócil, o biopoder trabalha mediante mecanismos globais, para que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; trata-se de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação. Seria, para Negri (2005), a forma de poder que regula a vida social por dentro,

acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a, rearticulando-a (...); um poder que se refere a uma situação na qual o que está diretamente em jogo é a produção e a reprodução da própria vida.

Foucault (*op.cit*) define, assim, racismo como meio de introduzir, no domínio da vida, um corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras como inferiores são uma maneira de fragmentar o campo do biológico que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros.

Nesse sentido, no âmbito simbólico-identitário da lógica do biopoder, verifica-se que a construção de identidades é exercida por meio de um processo de representação que permite, ou melhor, que prescinde da suspensão ou opressão de categorias viventes, para criar formas de existência. Há um plano de normalidade, dado pela própria nomeação, pelo fechamento de grupos, responsável por silenciar vidas e silenciar-se a si mesmo.

Wieviorka (2006) contribui, acrescentando que o racismo contemporâneo funcionaria não mais imputando às suas vítimas atributos físicos ou biológicos e apoiando-se num discurso com pretensões científicas, mas denunciando particularismos culturais que impediriam qualquer possibilidade de conciliação com a cultura dominante, quer dizer, com o credo nacional. Ele rompe com as categorias do racismo colonial universalista e descreve grupos a partir de particularidades culturais que os constituem como subconjuntos considerados inassimiláveis, perigosos e nocivos, prontos a espezinhar os valores morais da nação e a abusar dos sistemas que ela elaborou para assegurar a seus membros uma certa solidariedade. O que prima nesse novo racismo é a diferença na cultura e não mais a inferioridade na natureza. O novo racismo introduz, assim, um princípio de diferença, que suplanta o princípio anterior de hierarquia própria ao racismo científico. Tal racismo quer manter os grupos discriminados à distância e uma vez que essa distância é estabelecida, ele os respeita, inscrevendo-se num relativismo que impede qualquer comparação. Além disso, o novo racismo dá conta de uma pronunciada tendência das sociedades contemporâneas, em que a questão social define-se não mais em termos de relações de dominação e exploração, mas, antes, em termos de exclusão; nessa perspectiva, a função do racismo não é contribuir à dominação e exploração, mas encorajar a marginalização e a segregação do grupo discriminado.

No plano jurídico, Barreto (1997) problematiza a instituição do direito como elemento privilegiado na cadeia institucional encarregado de “resolver” o que se dizia ser

“o problema negro”, estabelecendo valores jurídico-morais racistas. De acordo com o autor, a articulação que o sistema jurídico organiza nas sociedades americanas pós-escravistas, com o fim de estabelecer normas que consolidem os valores que esse mesmo sistema implementa, está sedimentada na ideologia racista. A linha de suporte do direito no plano teórico filosófico, que justifica essa ação, está, dessa forma, desenhada na falsa afirmação e apreensão de que o acordo tácito social com os valores básicos de igualdade, liberdade e democracia estão sendo cumpridos. Essa articulação, que se mantém viva graças à internalização dos valores racistas no todo social, deve, então, seguir os padrões e direções da instância maior, que é a supremacia branca das sociedades ocidentais, determinando o lugar do outro, do não idêntico, na estrutura social e de poder político.

No que se refere ao Brasil, Barreto (*op. cit*) afirma que já no período escravista, as normas jurídicas e o correspondente controle judiciário da sociedade brasileira estabeleciam e perpetuavam as diferenças raciais entre brancos e negros, identificando negros e escravos simbolicamente, como um só. A indeterminação dentro de um sistema de privilégios legais, como é o caso da sociedade escravocrata, levava a idéia do escravo para a totalidade dos indivíduos negros e, ao mesmo tempo, equalizava os privilégios em razão da condição de ser branco e não pela condição de ser ou não ser escravo. A liberdade passava a ser uma categoria universal, mas hierarquizada por raça.

A idéia de ser negro, assim, ainda para o autor, formada durante o Período Colonial e Imperial, foi adequadamente reproduzida e sedimentada na Primeira República pelos literatos, políticos e acadêmicos e deu ao racismo brasileiro a especificidade que hoje vivemos. É a convivência aparentemente tranquila entre negros e brancos, ao lado da segregação absoluta. Todos iguais convivendo com a ausência completa da participação afro-brasileira na vida política e administrativa do País, nos setores privilegiados da sociedade, na academia, culminando com a invisibilidade “natural” da população negra com cotidiano das relações sociais. Dessa forma, seguindo o seu papel no aparato ideológico do Estado, o sistema legal encarrega-se de estabelecer o ponto da legitimidade embebido no discurso legal. Os discursos opõem-se e intercalam-se, para fixar, no senso comum, a idéia do ser negro e sua representação social.

Telles (2001) amplia a discussão, acrescentando que é no espaço em que a cidadania pode ser pensada como registro da civilidade¹⁴ que talvez se esclareça o

¹⁴ Civilidade, para a autora (*op. cit*), refere-se às regras de costume que articulam os indivíduos em situações concretas de interação. É uma forma de exercício e atribuição recíproca de direitos que não se confundem

sentido mais radical da privação dos direitos. O não reconhecimento do outro como sujeito de interesses, aspirações e razões válidas significa uma forma de sociabilidade que não se completa, porque é regida por uma lógica de anulação do outro como identidade. É um tipo de sociabilidade que não constrói a alteridade, mas apenas o espelho no qual a superioridade do ego se vê confirmada. É isso que neutraliza a dimensão moral inscrita nas relações sociais, pois não há propriamente o que julgar, o que escolher, não há o problema do justo e do injusto, a regra não está sujeita ao questionamento e existe apenas para confirmar o lugar de cada um na ordem 'natural' das coisas.

Conforme a autora, persiste a percepção dos direitos como doação de um Estado protetor e isso se explica pela experiência da cidadania dissociada da liberdade política. Dessa forma, lógica que presidiu a formulação e formalização dos direitos na sociedade brasileira faz chamar a atenção para “a constituição de um lugar em que a igualdade prometida pela lei reproduz e legitima desigualdades; um lugar que constrói os signos do pertencimento cívico, mas que contém dentro dele próprio o princípio que exclui as maiorias; um lugar que proclama a realização da justiça social, mas bloqueia os efeitos igualitários dos direitos na trama das relações sociais” (p. 24).

1.3. Universidade

Como fonte privilegiada de significação, a Universidade lança um olhar sobre o mundo, descrevendo e instaurando formas de entendimento de vida e hierarquias sociais. Ao enunciar, com seus critérios de impessoalidade, a ciência mascara o poder performativo das construções e, de maneira poderosa, diz como o mundo é, na esteira de seu desejo de como o mundo deve ser. Derrida (1999, p. 83) traz algumas considerações interessantes para reavaliarmos o espaço de saber e nosso posicionamento diante de nossas produções:

Se pudéssemos dizer nós, talvez nos perguntássemos: onde estamos nós? E quem somos nós na Universidade em que aparentemente estamos? O que representamos? Somos responsáveis? Do que e perante quem? Se há uma responsabilidade universitária, ela começa pelo menos no instante em que se impõe a necessidade de ouvir essas

com a norma legal, que existem na forma de um 'civismo ordinário' e que traduzem, nas dimensões práticas da vida social, as expectativas dos sujeitos de encontrar no outro o reconhecimento da validade e legitimidade de seus atos, opiniões e razões.

questões, de assumi-las e responder a elas. Esse imperativo da resposta é a primeira forma e o requisito mínimo de responsabilidade.

Essa responsabilidade se liga ao reconhecimento da força política de nossos enunciados e à percepção de outras possibilidades de divisão da fonte de enunciação, isto é, vozes dissonantes que mostram as limitações da coerência tranquilizadora de conceitos autossuficientes e encapsulados e evidenciam as relações de poder que permeiam a produção do conhecimento. O autor (*op. cit.*) nos fala da artificialidade da Universidade como essência ou entidade coletiva que teria a autonomia na formação de seus saberes justificada pelo axioma de que somente sábios podem julgar sábios. Entretanto, para ele, se trata-se de criar títulos públicos de competência, se trata-se de legitimar saberes, se trata-se de produzir efeitos públicos dessa autonomia ideal, então, a Universidade não se autoriza mais por si própria. Ela é autorizada por uma instância não-universitária, neste caso, pelo Estado, e de acordo com critérios que não são mais, necessariamente e em última análise, os da competência científica, mas os de uma certa performatividade. A autonomia da avaliação científica pode ser, assim, absoluta e incondicionada, mas os efeitos políticos de sua legitimação nem por isso deixam de ser controlados, mensurados, vigiados por um poder exterior à Universidade. No tocante a esse poder, então, a autonomia universitária encontra-se em situação de heteronímia; é uma autonomia conferida, limitada, uma representação de autonomia, no duplo sentido da representação por delegação e da representação espetacular.

Mais do que nunca o conhecimento – e conseqüentemente a Universidade – merece ser pensado em seu caráter histórico e social; em sua dimensão política que envolve escolhas. No que diz respeito à universidade brasileira, sua concepção, organização e funcionamento têm seguido características que são próprias de educação promovida na perspectiva de ideologia do liberalismo, com a valorização do indivíduo nos moldes meritocráticos e imposições curriculares que reforçam uma posição submissa diante de padrões culturais, econômicos e políticos hegemônicos.

P. Silva (2003), ao falar de inclusão na Universidade, afirma que já não cabem mais meras medidas visando mover ditos inferiores para uma pretensa melhor situação, tendo como modelo os que se classificam como superiores. A Universidade deve não considerar as diferenças raciais, a pluralidade como um fim em si, mas como uma forma de assumir a responsabilidade de educar para novas relações, de produzir conhecimentos apartados de uma única visão de mundo, de ciência, como um processo político de negociação que projeta uma sociedade justa. Há que se buscar e criar

teorias que ajudem a abordar perspectivas distintas, que permitam fazer a crítica daquelas que desconsideram ou eliminam diferenças. É necessário um comprometimento que exige a quebra do domínio intelectual, político e material, centrado numa única visão de origem europeia e estadunidense.

Sendo assim, conforme a autora, a construção de competências acadêmicas legítimas, no quadro de uma sociedade excludente, racista, discriminatória, que diz projetar ser justa, inclui experiências de ruptura com o modelo tradicional de universidade. Para Silvério (2001, p. 53), ainda há forte recusa em avaliar as bases ideológicas e teóricas, fortemente enraizadas no século das luzes, com que se construíram saberes sobre os outros e sobre o mundo. Tal atitude não permite a aceitação de novas e diversas possibilidades de olhar, mas impede de vislumbrar a importância e a necessidade tanto da reconstrução de conhecimentos como da elaboração de novos saberes sobre grupos e pessoas, construídos científica e socialmente como diferentes.

De acordo com Castro-Gomez (2006), a Universidade se inscreve justamente na estrutura triangular da colonidade: a colonidade do ser, colonidade do poder e colonidade do saber. Assim, trabalhar a questão racial no espaço acadêmico tem a ver com a determinação, com a manutenção ou não de normas regulatórias de políticas de identidade e de controle social.

T. Silva (2003) problematiza a imposição de um currículo que não pensa a forma de produção do conhecimento e a relação poder/saber como forma de manutenção de relações de dominação. O currículo, em sua concepção, reproduz, culturalmente, as estruturas sociais; o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder, já que busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. De acordo com o autor, o conhecimento que constitui o currículo está centralmente envolvido naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade. Para ele, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade e, definitivamente, um espaço de poder.

Estratégico seria, assim, de acordo com Demo, (2000), que o acesso ao manejo do conhecimento fosse feito principalmente em termos reconstrutivos e políticos e não simplesmente reprodutivos. A educação deveria ensinar a pensar, abrir para todos um mínimo de consciência crítica frente à realidade, inclusive em relação à própria associação do conhecimento com o poder.

Assim, a relação que pode ser estabelecida entre a Academia e a construção de políticas públicas está justamente na teorização útil e comprometida com transformações

capazes de deslocar disposições de poder e seriamente enfrentar conflitos daí advindos, e não negá-los.

No que se refere às formas de ingresso no Ensino Superior, Carvalho (2005) defende que, colocada e defendida cegamente, a ideologia do mérito e do concurso passou a se desvincular de qualquer causalidade social e a flutuar num vácuo histórico. Para o autor, é como se alguém, independente das dificuldades que enfrentou, no momento final da competição aberta e feroz, fosse equiparado aos seus concorrentes de melhor sorte social; ou seja, universaliza-se a concorrência, mas não as condições para competir.

Jesus (2006 *apud* ARAÚJO e SILVA 2007) comenta um tipo de discurso em que o mérito pessoal e a vontade de vencer na vida acaba corroborando, entre os próprios negros que ingressaram no ensino superior público, o imaginário de que os outros não o fazem por não terem vontade.

Sendo assim, enquanto novas formas de seleção e de avaliação não forem buscadas e a lógica do mérito não for seriamente questionada, torna-se difícil que uma real abertura discursiva e simbólica se incorpore aos anseios políticos de efetivas propostas de inclusão. Segundo Barreto (1997), a matriz colonial e escravagista indica, para o grupo dominante, os limites do que lhe interessa enquanto talento para o sucesso, ou seja, o que a meritocracia é. O mérito, assim, não significa outra coisa que a competência específica para determinada ação ou posição, de acordo com parâmetros preestabelecidos por algo ou por alguém. No caso da nossa Universidade, esses parâmetros estão centrados na ciência da Europa e dos Estados Unidos. A hegemonia ocidental, invisível e emudecida impera nos padrões de cultura e infiltra-se na constituição dos sujeitos.

1.4. Ação afirmativa no Brasil

A Constituição de 1988 foi consagrada por reconhecer a pressão de alguns movimentos sociais e abrir a possibilidade de um projeto de igualdade, pois reconhece a “noção de cidadão plural, levando em conta os indivíduos percebidos em suas especificidades e demandas grupais” (H. SILVA, 2000, p. 370). Verifica-se que algumas diferenças historicamente construídas precisam ser consideradas para que se atinja o princípio universalista, proclamado pelo Art. 5^o. Avanços como a proibição de diferenças de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade,

cor ou estado civil (Art. 7º, XXX), por exemplo, se prestam a compensar a inegável discriminação sofrida principalmente por mulheres negras no mercado de trabalho.

Gomes (2003) liga tais medidas à discussão sobre maneiras de se conceber a igualdade. De acordo com o autor, igualdade formal ou procedimental se diferencia de igualdade de resultados ou material. A igualdade formal seria a igualdade perante a lei – como proclama a própria Constituição de 1988 –; ou seja políticas governamentais que, no combate à desigualdade social, garantiriam que todos tivessem acesso aos *mesmos* instrumentos de combate. Para o autor, as nações que historicamente se apegaram apenas a esse conceito de igualdade formal são aquelas onde se verificam os mais gritantes índices de injustiça, pois não levam em conta aspectos importantes que antecedem a entrada dos indivíduos no mercado competitivo. Já a igualdade de resultados se caracteriza justamente pela preocupação com os fatores ‘externos’ à luta competitiva – tais como classe ou origem social, natureza da educação recebida –, que têm inegável impacto sobre o acesso institucional.

Sendo assim, em sentido formal, não há como ignorar certos progressos quanto ao tratamento do racismo no plano legal. No que se refere à educação, pode-se dar destaque ao Art. 242, § 1º da Constituição Federal – relativo à exigência de que o ensino da História do Brasil leve em conta as contribuições das diferentes etnias e culturas para formação do povo brasileiro¹⁵ –, pois, de certa forma, abriu caminhos para que políticas e práticas pedagógicas buscassem o respeito à diversidade e para possibilidade de percepção da necessidade de reparação de desigualdades construídas historicamente.

Em sentido material, no entanto, o caminho vem sendo traçado lentamente, principalmente quando se problematiza que a noção de *inserir* deve ultrapassar a idéia de diversidade apoiada em um “benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diferença” (T. SILVA, 2000a, p. 73).

Pode-se nesse sentido acrescentar a discussão de Silvério (2006), em que se distingue a liberdade teorizada por pensadores como Tocqueville e S. Mill – relacionada à ausência de restrições ou interferências deliberadas de outros seres humanos em determinado tipo de ação – e a liberdade contemporaneamente associada à noção de cidadania e de seu desenvolvimento por meio da conquista de direitos civis, políticos, sociais e também culturais. Esta última pode ser exercida quando há condições para que o indivíduo atinja o grau máximo de auto-realização ou autocomando de que forem

¹⁵ A lei nº 10.639 de janeiro de 2003 obriga o ensino da cultura/história da África no Brasil.

capazes. Nesse sentido, faz-se necessário, segundo o autor, realizar uma nova distinção a liberdade individual e coletiva, já que a capacidade de auto-realização do indivíduo está condicionada às suas várias pertencas grupais no interior daquela rede preexistente de relacionamentos sociais. Seria, então, a politização da diferença o meio pelo qual a denúncia de tratamento desigual ganha visibilidade e, ao mesmo tempo, é o caminho para o reconhecimento social das formas distorcidas e inadequadas a que determinados grupos são submetidos na história de uma dada sociedade.

As ações afirmativas podem ser consideradas preciosa conquista, nesse processo de politização, no que diz respeito ao reconhecimento da disparidade histórica em termos de possibilidades de alcance dos mesmos instrumentos de ascensão social. Tal conquista, no entanto, se deu como fruto de uma luta política secular que é por vezes subsumida pelos discursos evolucionistas da globalização; que pregam a diversidade como avanço mundial advindo da quebra de barreiras econômicas e culturais.

Guimarães (2003) comenta momentos de sedimentação e transformação das representações raciais no país e das lutas por reconhecimento no séc. XX. Cabe percorrer historicamente tal caminho, ainda que grosso modo, para que se possa perceber como as reivindicações e ganhos estão ligados a processos de auto-representação e da rede de relações que se forma em determinadas conjunturas políticas:

- **Anos 20** – as organizações negras nutriam o diagnóstico segundo o qual, mesmo que o “preconceito de cor” fosse um empecilho para o desenvolvimento e a integração social do povo negro brasileiro, o principal problema estava nos próprios negros, principalmente na carência de condições para competir no mercado de trabalho, em vista da precariedade de educação formal, ausência de boas maneiras e falta de união entre eles, ou seja, dada a fraqueza das organizações negras tidas como incapazes de promover o avanço social dos membros da “raça”.
- **Democracia de 1945** – passou-se a dar mais ênfase no preconceito de cor, ainda que os esforços estivessem centrados em atividades culturais educativas e psicanalíticas. Embora o preconceito passasse a ser combatido com mais afinco, acreditava-se ainda que o ideal de democracia racial era uma ideologia suficientemente forte e progressista para abrigar e proteger a mobilização política e cultural dos negros. Apenas rompida a ordem democrática, em 1964, tal crença foi considerada uma “ilusão” e a democracia racial, um “mito”.

- **Anos 70** – já não era o ‘preconceito racial’, mas a ‘discriminação racial’ o principal alvo da mobilização negra. A pobreza passou a ser tributada às desigualdades de tratamento e de oportunidades de cunho racial e os responsáveis por tal estado já não eram os próprios negros e sua falta de união, mas o *establishment* branco, o governo e a sociedade civil.
- **1988** – ano do centenário da abolição da escravatura e da promulgação da nova Constituição; lideranças negras começaram a desenvolver um intenso trabalho na área de defesa dos direitos civis negros. Em poucos anos já se fazia claro que a luta por direitos necessitava transpor os limites do combate aos “crimes de racismo” e paulatinamente as organizações negras passaram a demandar ações afirmativas. Essa demanda representou uma importante guinada na pauta de reivindicações dos negros brasileiros.
- **A partir de 1996** – o presidente Fernando Henrique Cardoso passou a dar mais espaço para que a demanda por ações afirmativas, formulada pelos setores mais organizados da sociedade, se expressasse no governo. Uma das fortes razões para tal abertura era a difícil posição em que a doutrina da “democracia racial” encurralava a chancelaria brasileira em fóruns internacionais, cada vez mais freqüentados por ONGs negras. O país que se vangloriava de não ter uma questão racial, era reiteradamente lembrado das suas desigualdades raciais, facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresentar, em sua defesa, um histórico de políticas de combate a essas desigualdades.

De acordo com Maio e Santos (2005), a grande guinada no rumo das ações afirmativas, no entanto, ocorreu em setembro de 2001, com a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, sob os auspícios da ONU. Para os autores, os efeitos de Durban se fizeram se sentir no Brasil de imediato, pois, sofrendo pressões, o governo estava atento a demonstrar, no plano internacional, seu interesse em cumprir resoluções elaboradas em fóruns multilaterais, em nome dos princípios da igualdade, inclusive racial, sob o signo dos direitos humanos.

No que se refere a ensino superior era, e ainda tem sido, vergonhoso perceber que “cento e quinze anos após a abolição da escravidão, a porcentagem de negros entre os docentes das universidades públicas é absurdamente baixa” (CARVALHO, 2003, p. 192). Questionamentos em relação à própria construção do conhecimento têm levado a conclusões de que o mascaramento do racismo tem sido construído ideologicamente no

interior das universidades. Daí o reconhecimento importância de se debater a situação racial no próprio espaço acadêmico e agir em prol de cotas raciais e sociais, no intuito de reparar as conseqüências do injusto histórico de segregação¹⁶.

Atualmente, o sistema de cotas é aplicado por 80 instituições de ensino superior. Três critérios gerais têm sido adotados para o sistema de reserva de vagas: o étnico-racial, o social e o combinatório. As cotas étnico-raciais são destinadas à população negra e/ou indígena. As cotas sociais são destinadas a estudantes de baixa renda. A seleção combinatória favorece estudantes negros/as e indígenas de escolas públicas. Segundo informações do Ministério da Educação (MEC), todas as instituições públicas de educação superior brasileiras estão discutindo a implantação das ações afirmativas em seus Conselhos Universitários¹⁷.

1.5. Programa de cotas da Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília tornou-se, oficialmente, a primeira universidade federal a dispor cotas para negros. A iniciativa partiu do plano de metas, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da UnB, em 06 de junho de 2003. Segundo Moura (2004), o plano visa atender a necessidade de gerar, na universidade, uma composição étnica e racial capaz de refletir minimamente a situação do Distrito Federal e a diversidade da sociedade brasileira como um todo, com base em três pontos básicos: acesso de negros e indígenas¹⁸ via política de ação afirmativa; permanência do estudante que ingressa, via política de ação afirmativa; e programa de apoio ao ensino público do DF.

O segundo vestibular de 2004 destinou 20% das vagas em cada curso para concorrência de candidatos negros e, atualmente, cerca de 3.200 alunos da universidade são cotistas¹⁹. O edital do exame previa que, no momento da inscrição, os candidatos

¹⁶ Cabe destaque o trabalho realizado pelo Programa de Ações Afirmativas da UFMG, que vem buscando uma política de permanência atrelada ao desenvolvimento de projetos e pesquisas destinados a aprofundar a discussão racial no meio acadêmico e a conhecer melhor a realidade dos/as alunos/as negros/as.

¹⁷ Informações do site www.agenciabrasil.gov.br, em matéria publicada em 06/06/2007. Acesso em 20/07/2007.

¹⁸ Ressalta-se que o ingresso de indígenas não se dá pela mesma reserva de vagas destinada a estudantes negros/as. Um convênio entre a UnB e a Funai foi criado também em 2004 e, a partir de 2006, a cada semestre, dez indígenas aprovados em um teste de seleção ingressam na universidade. A oferta de cursos para esses alunos varia de acordo com as necessidades das tribos e a disponibilidade de vagas na instituição. No primeiro semestre de 2009, o número de vagas destinadas a indígenas foi ampliado para 20.

¹⁹ Informações do relatório de prováveis formandos do 1º semestre de 2008, produzido pela Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas e apresentado por Jaques Jesus no Colóquio Internacional "Diversidade,

declarar-se-iam pretos ou pardos, segundo classificação do IBGE, e depois optariam por se declararem negros. Tais candidatos tinham seus dados e fotografia feita pela universidade no ato da inscrição analisados por comissão específica que autorizava a concorrência pelo sistema de cotas (MOURA, *op. cit.*).

A questão racial era, assim, a única a ser considerada, independentemente de origem escolar ou qualquer critério socioeconômico. Esse critério de inscrição se mantém, apesar de ser alvo de várias críticas, principalmente no que se refere à instituição de comissão para definir a categorização racial. Maio e Santos (2005) afirmam que o vestibular da UnB chegou a ser rotulado de “tribunal das raças” e que uma série de teóricos comparam o crivo da comissão de homologação da inscrição com práticas tipológicas de identificação racial usadas no passado no âmbito da Antropologia Física e da Medicina Legal, que trouxeram sérias consequências para estigmatizar grupos populacionais. De acordo com os autores, o tipo de critério de categorização adotado pela universidade expõe a comunidade negra a diversos tipos de constrangimento, em que uma espécie de “pedagogia racial” de conversão identitária de pretos e pardos em negros se encarregaria de identificar os “verdadeiros” beneficiário das cotas.

A defesa do critério estabelecido se pauta no fato de que, em sendo uma comissão formada por uma estudante, um sociólogo, um antropólogo – ambos da UnB – e três representantes de entidades sociais ligadas ao movimento negro, configurar-se-ia como “os olhos cognitivos da sociedade”, com maiores possibilidades de determinar aqueles passíveis de discriminação (MAIO e SANTOS, 2005).

Para além das críticas ao processo seletivo, as preocupações têm girado em torno da efetiva possibilidade de inclusão e manutenção de estudantes negros no espaço acadêmico, tendo em vista que a questão racial no Brasil se liga fortemente a questão social e, conseqüentemente, a acumulação de capital cultural, determinante para a competição que se estabelece nos moldes acadêmicos atuais.

Quanto ao vestibular, os cursos da UnB são divididos em três grandes áreas: Humanidades, Ciências e Saúde. A classificação dos candidatos se dá mediante a ponderação e hierarquização das notas de acordo com pesos diferenciados, conforme o que cada grande área estabelece. Ressalta-se que se manteve, mesmo depois da implementação do sistema de cotas, a exigência, para todos os aprovados, de

determinada nota mínima em cada prova objetiva e, no conjunto, pelo menos 66 pontos de escore bruto.

Cabe lembrar que, em 2008, a UnB implantou algumas mudanças nas regras para a seleção. A definição de quem podia concorrer pelas cotas, que era feita por meio de fotografias, incluiu entrevistas pessoais. É necessário comparecer à universidade para o contato face a face com uma banca composta de representantes da comunidade acadêmica e do movimento negro, que determina a possibilidade ou não do/a candidato/a seguir concorrendo ao vestibular por meio da reserva de vagas. Além disso, os inscritos para o sistema de cotas, não mais concorrem ao sistema universal, como ocorria, caso não sejam considerados/as negros/as pela banca.

2. Objetivos e procedimentos teórico-metodológicos

O estudo buscou a articulação entre representações constituídas em espaços significativos no processo de construção de identidades e a autorrepresentação dos/as universitários/as como beneficiários/as da política de cotas da Universidade de Brasília. Nesse sentido, a trajetória familiar e escolar e a vivência acadêmica são vistas como locais privilegiados de produção de significados em relação à identidade racial.

Os objetivos da pesquisa podem ser topicalizados:

- Identificar e analisar as experiências dos/as jovens relacionadas à configuração racial: (i) no ambiente familiar; (ii) na trajetória escolar; (iii) na vivência acadêmica;
- Verificar a existência de estratégias de convivência ou de confronto diante de possíveis situações de segregação ou preterimento e mecanismos de ressignificação da identidade negra ao longo da vida.
- Verificar se a condição de cotista teve interferência em tais estratégias e mecanismos e como se deu esse processo.

As questões tomadas por base para contemplar tais objetivos são as dispostas a seguir:

- De que forma a trajetória familiar e escolar e a vivência acadêmica dos/as jovens contribuíram para a sua representação racial e para a compreensão das relações raciais do país?
- Que outras identidades sociais se associam ao processo de diferenciação racial?
- Que estratégias de representação são utilizadas como mecanismo combativo ou de convivência frente a situações de diferenciação/inferiorização e segregação ao longo da vivência familiar, escolar e universitária?
- Como o ingresso por meio do sistema de cotas teria influenciado o posicionamento dos/as estudantes em relação à sua identidade racial?

Para contemplar as possibilidades oferecidas por tais espaços, foram analisadas dez entrevistas individuais com jovens cotistas, pertencentes às três grandes áreas do conhecimento – Humanidades, Ciências e Saúde.

A seguir os procedimentos metodológicos para a coleta e análise dos dados são explicitados. Antes, porém, se torna necessário tratar do posicionamento referente à opção pela abordagem qualitativa de pesquisa e da perspectiva transdisciplinar, com o aporte da visão dialógica da linguagem.

2.1. A abordagem qualitativa e interdisciplinar e o local da linguagem na representação e na compreensão dos fenômenos sociais

A política de cotas pretende diminuir desigualdades raciais no universo acadêmico. Conhecer como essas desigualdades ocorrem requer que se ultrapasse as possibilidades sistemáticas de mensuração, pois elas se fundamentam em sistemas simbólicos que determinam as representações de sujeitos sociais e suas possibilidades de interação. Deve-se salientar, assim, a necessidade de se analisar com maior profundidade algumas questões relacionadas à experiência dos/as estudantes cotistas inseridos/as na Universidade por meio de um diálogo que procure perceber os significados atribuídos pelos próprios sujeitos às situações de interação na vida acadêmica e também fora dela. A pesquisa qualitativa fornece instrumentos capazes de apreender a dinâmica envolvida na complexidade dos processos de identificação e diferenciação constitutivos das relações humanas ao longo da vida e também no *campus*, por isso, mostra-se, assim, mais adequada aos objetivos desta pesquisa.

A pesquisa também se pretende interdisciplinar, dada a sua preocupação com políticas sociais de inclusão em educação e a perspectiva discursiva que permeia o estudo. A metodologia, então, se constitui como um processo aberto a reconfigurações decorrentes do amadurecimento e da aproximação mais efetiva entre propostas de teorias da Educação, de teorias sociais e do discurso.

Hasenbalg (1997) destaca que as contribuições da pesquisa sociológica sobre o assunto e as bases de dados existentes, na maior parte quantitativas, são insuficientes para o entendimento da questão racial no Brasil. Para o autor, tais estudos quantitativos tendem a decompor as diferenças de renda, salário ou status ocupacional entre os grupos de cor em partes. Como consequência, nesses tipos de estudo, discriminação racial e desigualdades sociais e econômicas correm o risco de ficar imbricadas de maneira simplista, levando a crer que as desigualdades raciais seriam reduzidas em decorrência dos programas de distribuição de renda. Outro ponto abordado por Hasenbalg diz respeito ao fator educação como variável de redução das desigualdades

raciais. Nessa percepção, o autor destaca que a conexão entre educação e desigualdades raciais pode ser mais bem pensada em termos de ciclo de vida das pessoas, procurando identificar em que momento a discriminação é produzida. O autor aponta, ainda, que poucos estudos mostram o que se passa dentro das escolas, locais em que as políticas corretivas necessitam de maior compreensão.

Pinho (2003) acrescenta que o estudo da problemática racial brasileira só pode ser realizado a partir da historicização minuciosa da “situação” ou da “coisa” racial brasileira, isso significa considerar a literatura teórica e empírica nacional, mas significa, principalmente, voltar os olhos para categorias, processos, lutas e interpretações reflexivas postas em movimento pelos próprios sujeitos sociais.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa, como caracterizada por Rey (2005), atende aos propósitos de avançar na compreensão sobre os programas de ação afirmativa. Segundo o autor, a abordagem qualitativa no estudo da subjetividade volta-se para a elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não tem como objetivos a predição, a descrição e o controle. Assim, a verificação dos processos de representação vai além de uma caracterização linear dos sujeitos e de relações sistemáticas de causa e consequência. Busca-se entrar em contato com momentos de conflito e aporia, pois neles pode-se atingir o dinamismo e as relações de força envolvidos na formação dos sistemas de significação que regem o imaginário no que se refere à identidade racial e às identidades sobrepostas à tal constituição social.

Ressalta-se a relação dialética entre produção do conhecimento e ação política, que se explicita neste trabalho pelo fato de o objeto de análise envolver representações decorrentes de uma política social. Algumas considerações são importantes para enfatizar esse posicionamento.

Para Eagleton (1988 *apud* RAJAGOPALLAN, 2003), abandonar a epistemologia em prol da política não é indesejável, é impossível; todos os enunciados de cunho político são implicitamente teorias sobre a realidade. Rajagopallan (*op. cit.*) acrescenta que toda representação é política porque constitui um ato de intervenção. Assim, enquanto representações das realidades que se propõem a descrever, as teorias também funcionam como intervenções, fazendo com que comecemos a olhar o mundo de uma forma e não de outra.

Esse tipo de pensamento se alia à caracterização da linguagem não como ferramenta neutra de representação do pensamento, mas como prática social em que a interação entre as pessoas acontece. Não há um sentido essencial ao qual se deve

buscar, mas construções afetadas historicamente, determinadas em “relações dialógicas”²⁰ (BAKHTIN, 1992) e assimétricas.

Parte-se do pressuposto que a textualização, a colocação do texto em palavras, tem uma relação necessária com o político. De acordo com Orlandi (2001, p. 129), em todo dizer há confronto do simbólico com o político; todo dizer tem uma direção significativa determinada pela articulação material dos signos com as relações de poder. Essas relações se definem por sua inscrição em diferentes formações discursivas que representam diferentes relações com a ideologia, configurando o funcionamento da língua regida pelo imaginário.

A idéia de formação discursiva de Foucault (2000) é definida como o conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definem em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. Assim, entende-se que as relações entre os sujeitos e entre os sujeitos e a sociedade devem ser pensadas numa teia discursiva em que o que pode/deve ser dito é determinado a partir de lugares sociais, posições de sujeito.

A concepção bakhtiniana trata a linguagem como atividade social na qual a enunciação, o processo verbal, é mais importante na interação entre as pessoas que o enunciado, o produto. Dessa forma, de acordo com Bakhtin (1992 *apud* BARROS, 1999), o “homem” é acima de tudo um produtor de textos e é assim que as Ciências Humanas devem entendê-lo, em contraposição à visão das ciências exatas que o entendem como um objeto e o examinam fora do texto. Para o autor (*op. cit*), as ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento em que intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição e fala. Diante dele, há a coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Texto, nessa perspectiva, se define como “produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural; ou seja, não existe fora da sociedade, existe nela e para ela e não pode ser reduzido à

²⁰ De acordo com Bakhtin (1992) e seu conceito de dialogismo, a interação é o princípio fundador da linguagem; o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos; a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto.

sua materialidade linguística ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam” (BARROS, 1999). A interação, pois, nunca é simétrica, mas faz parte de processos complexos de relações de poder, choques e contradições.

Toma-se assim a noção discursiva de texto, ou discurso, como prática social. O discurso não é único e irrepetível, pois um discurso discursa outros discursos. Nessa medida o discurso é social. Na verdade, se um discurso mantém relações com outro, ele não é concebido como um sistema fechado sobre si mesmo, mas é visto como um lugar de trocas enunciativas, onde a história pode inscrever-se, pois ele se transforma, ao mesmo tempo, num espaço conflitual e heterogêneo e num espaço contratual (FIORIN, 1999, p. 35).

É, assim, construção sempre heterogênea que trazem em si o fio social e histórico das formações sociais. Coutine e Haroche (1994) afirmam que a linguagem e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico. Orlandi (1993) diz que o sujeito toma como suas as palavras de uma voz anônima que se produz no interdiscurso, apropriando-se da memória que se manifestará de diferentes formas em discursos distintos.

As diferentes formações discursivas, assim, regionalizam as posições do sujeito em função do interdiscurso. A relação do sujeito com a memória (interdiscurso), como dissemos, toma forma, se materializa na relação sujeito/autor, discurso/texto. Na textualização, esta forma de organização do dizer (da história, do sentido, do poder) nas diferentes regiões se faz presente. Embora o interdiscurso não seja representável, seus efeitos estão representados na articulação das diferentes formações discursivas que recortam o texto de forma desigual. O espaço de interpretação no texto materializa o político, projetando diferentes formações discursivas que se apresentam nessa partição do texto. Em outras palavras, os significantes se materializam na historicidade, em sua disposição temporal ou espacial, na medida em que se coloca o discurso em texto, “refletindo” nele o jogo ideológico. O discurso se representa assim na sua materialidade linguístico-histórica por uma matéria empírica, o texto, que lhe é heterogênea. O que aí está em questão é a forma material, isto é, a projeção da discursividade do texto. Atrás da organização da linearidade textual o/a analista deve procurar um acesso à ordem significante do discurso na constituição dos efeitos de sentidos. Nos bastidores da encenação dos sujeitos e dos sentidos, as formações discursivas funcionam, configurando as relações com o interdiscurso. O/a analista percorre, no texto, o

movimento dos percursos de sentido subjetivados, que são projeções desse funcionamento (ORLANDI, 2001).

Sendo assim, para atuais correntes de análise discursiva, é determinante compreender essa teia que constrói significações e constitui sujeitos, pois é espaço de ação; é própria ação, em que se pode trabalhar para romper ou cristalizar sentidos hegemônicos. Para Orlandi (2003), tal construção se dá em meio a um complexo processo de produção de sentidos (processos de identificação, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade). A noção de “leitura”, dessa forma, é posta em suspensão; não se procura um sentido verdadeiro por meio de uma chave de interpretação. Não há essa chave. Há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade por trás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.

O sujeito que enuncia a sua própria narrativa entra, assim, num processo interativo em que expectativas, conceitos preconcebidos e todo um sistema de crenças e valores estão em jogo. Bakhtin (1997, p. 320) afirma que “logo de início, o locutor espera do destinatário uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para ir de encontro a essa resposta. O índice substancial do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o interlocutor”.

Nessa perspectiva, o ‘autor’ é considerado, não apenas como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência (FOUCAULT, 1996). Ele indica, pela sua posição de sujeito, que sua fala deve ser recebida de uma certa maneira e deve, em uma cultura, receber um certo status (FOUCAULT, 2001). É, assim, a autoria, para Orlandi (2005), das dimensões do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade – contexto social-histórico – e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc. Tais exigências, segundo a autora, têm a finalidade de tornar o sujeito visível (enquanto autor) com suas intenções, objetivos e direção argumentativa.

Duas categorias, dessa forma, são de extrema utilidade para a verificação da teia discursiva inscrita nos mecanismos de produção do sentido. A saber:

- intertextualidade – diálogo entre discursos afetados historicamente. Fio discursivo, no qual vivemos, em que respondemos a textos precedentes e pedimos respostas a textos futuros²¹.
- polifonia – característica inerente dos textos, de serem constituídos por muitas vozes, que se fazem ou não perceber, num jogo enunciativo que por vezes mascara o processo dialógico constitutivo e nos dá a ilusão de uma única voz, coerente e fechada em sua significação.

Além disso, destaca-se a noção de ethos como forte componente discursivo que importa sobremaneira para a análise das representações raciais, tendo em vista que a instância subjetiva que se manifesta no discurso não se deixa conceber apenas como um estatuto (professor, profeta, amigo...) associado a uma cena genérica ou a uma cenografia, mas como uma “voz” indissociável de um corpo enunciante historicamente especificado (MANGUENEAU, 2008).

O ethos, assim, evidencia a lógica de inserção dos sujeitos no processo de significação por meio de sua própria materialidade em discurso, para além da idéia clássica de persuasão, por meio de argumentos. Para Mangueneau (2008), a noção de ethos permite refletir sobre o processo mais geral de *adesão* dos sujeitos a certo discurso. Recobre não só a dimensão verbal, mas também o conjunto de determinações físicas e psíquicas ligados ao “fiador” pelas representações coletivas estereotípicas. Assim, atribui-se a ele um “caráter” e uma “corporalidade”, cujos graus de precisão variam segundo os textos. O “caráter” corresponde a um feixe de traços psicológicos. Quanto à “corporalidade”, ela está associada a uma compleição física e a uma maneira de vestir-se. Mais além, o ethos implica uma maneira de se mover no espaço social, uma disciplina tácita do corpo apreendida através de um comportamento. O destinatário a identifica apoiando-se num conjunto difuso de representações sociais avaliadas positiva ou negativamente, em estereótipos que a enunciação contribui para confrontar ou transformar: o velho sábio, o jovem executivo dinâmico, a mocinha romântica.

²¹ Na Análise de Discurso Crítica (ADC), essa concepção de intertextualidade se alia à noção gramsciana de hegemonia, como equilíbrio instável, e à noção de complexo ideológico, como correntes conflitantes, sobrepostas ou em interseção, sempre abertas a alterações. Essa visão é interessante porque, conforme afirma Fairclough (2001), dessa forma, percebemos a historicidade inerente nas cadeias intertextuais e, conseqüentemente, a capacidade que elas têm de exercer importante papel de liderança na mudança sociocultural da sociedade, já que são linhas de tensão e transformação, por meio das quais os textos são colonizados e investidos ideologicamente e as relações entre os textos, contestadas.

Para a análise como um todo, assim, cabe dizer, tais noções que contribuem para a compreensão de como o “poder age como discurso” no domínio performativo (BUTLER, 1993) foram cruciais. Sendo assim, aspectos discursivos foram observados todo o tempo e são destacados, com a intenção de se perceber como os/as jovens (re)significam sua condição de mulher ou homem negra/o a partir da vivência universitária e da condição de cotista e como a escola e a Universidade, instituições sociais de prestígio, contribuem para a construção de percepções sobre as relações raciais e de gênero no país e consequentemente para a (auto)representação dos/as jovens.

2.2. Entrevista narrativa

As experiências em campo mostraram que as entrevistas individuais eram mais adequadas aos propósitos da pesquisa pelos seguintes fatores: permitiram abordar de forma mais direta as trajetórias escolares e familiares dos/as jovens; proporcionaram maior conforto aos informantes para tratar de assuntos delicados, como experiências de preconceito e discriminação; tornaram mais fácil a coleta de dados, levando-se em conta a dificuldade de agrupar jovens para participar dos grupos de discussão.

Tal opção foi lentamente amadurecida, pois sabe-se da riqueza de dados que os grupos de discussão podem proporcionar em função das relações de aliança e confronto inerentes à dinâmica, quando determinados temas são postos em debate (cf. WELLER, 2006). A escolha deu-se após a realização de alguns grupos em que, por causa do predominante interesse em histórias de vida e nos processos de construção da identidade e ao pequeno número de participantes que se conseguiu reunir, percebeu-se que eram raros os momentos de real embate ou de trocas efetivas de reflexões em relação às experiências vividas.

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

Para Hall (2000), as identidades surgem da narrativização²² do eu num processo de negociação com nossas rotas. Elas têm tanto a ver com a *invenção*²³ da tradição

²² O texto de Hall é traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. O termo narrativização usado pelo autor, provavelmente, deve-se ao seu esforço por evidenciar a idéia de processo; já que os termos narração e narrativa podem também ser utilizados para designar algo já acabado, pronto e fechado.

²³ Grifo do autor.

quanto com a própria tradição, a qual elas nos obrigam a ler como “o mesmo que se transforma”. De acordo com o autor, a natureza ficcional²⁴ desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política. Isso ocorre mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “saturação histórica” por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático.

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

A narrativa é, então, ferramenta extremamente válida quando se quer “explorar com profundidade o mundo da vida do/a entrevistado/a” (GASKELL, 2002), pois sua idéia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos próprios informantes, tão diretamente quanto possível (SCHÜTZE *apud* JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). De acordo com Flick (2004), isso permite ao/a pesquisador/a não só atingir o mundo experimental do/a entrevistado/a, mas abordar a própria estruturação desse mundo. Os sujeitos são considerados construtores da realidade social em que vivem e não meros informantes de significações prontas para serem desvendadas e analisadas por estudiosos.

Foucault (1985 *apud* HALL, 2000b) fala das práticas pelas quais os indivíduos são levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo. Assim, as relações de poder/resistência na construção do sentido podem ser observadas de maneira a enriquecer a compreensão do meio social, se o sentido de interpretação for ampliado e o centro do estudo deixar de ser apenas o produto textual para ser o processo de significação e suas condições de produção dadas pelas formações discursivas em relação. Além disso, ampliam-se as possibilidades, tanto para pesquisados/as quanto para pesquisadores/as, de novas formas de autorrepresentação e identificação, por meio do processo de reflexividade inerente à interação.

²⁴ A idéia de ficção deve ser lida com cuidado, pois não se trata de construção aleatória; se liga à noção de performatividade, por meio da qual, ao contrário de concepções essencialistas, se entende que identidade é aberta, sempre sujeita a reposicionamentos e está ligada ao processo ativo de construção simbólica das práticas materiais. Portanto, a natureza ficcional parte da idéia de que não existe uma verdade a qual se pode atingir, mas de que as narrativas são leituras possíveis sobre a própria vida e sobre o mundo.

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

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

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

Schütze (*apud JOVCHELOVITCH e BAUER*, 2002), por sua vez, propõem uma série de regras que visam ativar o esquema da história, provocar narrações dos/as informantes e conservar a narração por meio do esquema autogerador. As fases que devem compor o ciclo da entrevista narrativa, seguidas dos procedimentos adequados para uma delas, estão sintetizadas, grosso modo, a seguir:

- preparação – explorar o campo por meio de observação, leituras sobre o tema e conversas informais; formular questões exmanentes²⁵;
- iniciação – explicar sobre o contexto da investigação; solicitar permissão para gravação; explicitar o procedimento da entrevista; formular tópico inicial para a narração que faça parte da experiência do informante, tenha significância pessoal e social ou comunitária, seja amplo o suficiente para

²⁵ Questões exmanentes refletem os interesses do/a pesquisador/a, suas formulações e linguagem e questões imanentes referem-se aos temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração, trazidos pelo/a informante.

permitir ao informante desenvolver uma história longa que parta de acontecimentos passados e leve à situação atual;

- narração central – restringir-se à escuta ativa, que deve ser apoiada somente pelo encorajamento não verbal para que o/a informante continue a narração; esperar a finalização da história para estimular outras falas com perguntas como “haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?”;
- fase de perguntas – não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; não discutir sobre contradições; não fazer perguntas tipo “por quê?”; traduzir as perguntas exmanentes para perguntas imanentes;
- fala conclusiva – parar de gravar; se houver necessidade, são permitidas perguntas do tipo “por quê?”, fazer anotações logo depois da entrevista.

Observando as recomendações do autor, as entrevistas seguiram um roteiro (anexo I), feito com a intenção de favorecer a narrativa biográfica e nortear as questões a serem realizadas após a narração central, que era estimulada pelo pedido “eu gostaria que você contasse sua trajetória de vida”. A primeira questão apresentada após a conclusão da narrativa central foi: “você poderia falar um pouco sobre a escolha do curso e por que resolveu prestar vestibular na UnB?”. Tal questionamento se mostra interessante, pois a narrativização é marcada pelo posicionamento como universitário/a. Isso favorece uma rememoração a partir do lugar de chegada de um caminho tortuoso que deixa o rastro do processo de exclusão e hierarquização social.

Um questionário com dados socioeconômicos também foi preenchido pelos/as entrevistados/as para facilitar a caracterização dos sujeitos da pesquisa (anexo II).

O corpus para a análise é constituído por 10 entrevistas narrativas, com alunos distribuídos nas três grandes áreas do conhecimento – Humanidades, Ciências e Saúde. Os cursos das/os estudantes que participaram das entrevistas se distribuíram em alto e baixo prestígio; são eles: Engenharia Elétrica, Geologia, Medicina e Enfermagem, Direito, Ciência Política, Sociologia e Pedagogia.

Trata-se de uma estudante do sexo feminino de cada curso, de um estudante do sexo masculino de Ciência Política e outro de Geologia, que proporcionou análises em relação a gênero. Breves perfis das/os estudantes estão ilustrados no quadro a seguir, com base nos questionários por elas/es respondidos. O foco nos cursos da esfera de Humanidades se deve à pressuposição de que são cursos nos quais as políticas sociais são mais discutidas, tendo o sistema de cotas maior influência no cotidiano acadêmico. No

trabalho de campo, foi visível o maior reconhecimento dos/as estudantes cotistas, tanto por declaração pessoal, quanto por indicação de colegas que sabiam quem eles/as o eram e os próprios falavam disso com maior abertura.

Sete das entrevistas foram realizados por mim, frequentemente acompanhada por uma colega do Geraju e três entrevistas (Medicina, Sociologia e Direito) foram feitas por colegas do Geraju e pertencem ao banco de dados da pesquisa. Ressalto que realizei entrevistas formais e um grupo de discussão; além de conversas não gravadas com estudantes negros/as ingressos tanto pelo sistema universal quanto pelo sistema de cotas, principalmente durante minha experiência como professora substituta no Departamento de Letras da Universidade.

A idéia de tal abrangência é a possibilidade de se entrar em contato com características que podem ilustrar histórias distintas, para proporcionar comparações úteis no que se refere às trajetórias familiares e escolares e às vivências na Universidade. Era interesse também o contato com estudantes que participassem de grupos e espaços de discussão da temática racial, como o Afroatitude e o Centro de Convivência Negra (CCN)²⁶, e com estudantes que se mantivessem alheios a essas possibilidades, com a suspeita de que o desenvolvimento da capacidade associativa e a solidariedade de grupo interferissem no processo de autorrepresentação e favorecessem a valorização dos/as estudantes na condição de cotistas.

A análise das entrevistas narrativas apoiou-se nas proposições de Schütze (1977, 1983 *apud* BAUER e GASKELL, 2002). O autor sugere a reconstrução das narrativas por meio da observação do material indexado e do material não indexado. As proposições indexadas têm uma referência concreta a “quem fez o que, quando, onde e por quê”, enquanto as proposições não indexadas expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada “sabedoria de vida”: opiniões, conceitos e teorias gerais, reflexões entre o comum e o incomum, representando o autoentendimento do informante sobre os acontecimentos de sua vida (BAUER e GASKELL, *op. cit.*).

Do material indexado, para essa pesquisa, interessou especialmente o que Shütze denomina de: (i) autodescrição biográfica ou teoria sobre o eu, em que se evidencia como a/o jovem se posiciona como sujeito, de acordo com sua própria percepção em meio a diversos espaços de interação, e se relaciona de modo a

²⁶ Centro de Convivência Negra é o núcleo responsável pelo acompanhamento dos/as estudantes que ingressam na Universidade pelo sistema de cotas e pela realização de discussões sobre temas como racismo e desigualdade.

aceitar ou a entrar em conflito com possibilidades preconcebidas de representação; (ii) teorias sobre a biografia, em que o jovem analisa a sua própria trajetória de modo a mostrar as (im)possibilidades de reconstrução de caminhos supostamente traçados, condizentes com estereótipos e estigmas que decorrem das representações étnico-raciais e de gênero; (iii) descrições abstratas a partir da perspectiva atual, ou seja, em que atitudes e acontecimentos (*modus operandi*) são apreendidos e explicitados teoricamente de forma reflexiva, evidenciando a consciência da realidade como construção social da qual o sujeito faz parte.²⁷

Os seguintes passos, assim, foram seguidos, de acordo com o que indica Schütze:

1. Transcrição detalhada do material.
2. Divisão do texto em material indexado e material não indexado.
3. Ordenamento dos acontecimentos de cada narrativa por meio do material indexado – reconstrução da trajetória de cada sujeito.
4. Análise das percepções de cada sujeito sobre sua própria trajetória por meio da investigação do material não indexado.
5. Argumento e comparação entre as trajetórias individuais.
6. Identificação de trajetórias coletivas nas quais, por meio de uma última comparação de casos, trajetórias individuais são colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas.

Tais passos foram distribuídos em duas etapas principais. Na primeira delas, estão inseridos os primeiros quatro passos. As análises das trajetórias individuais evidenciaram como uma conjunção de fatores ao longo da vida de cada indivíduo contribui de maneira diferenciada para a representação racial e de gênero e motivam estratégias diferenciadas no que se refere à lida com o preconceito e a discriminação. Num segundo momento, de forma comparativa, as narrativas dialogaram entre si e com discursos que proliferam na Academia, na voz especializada de autores, na mídia e no senso comum, e contribuem para cristalizar ou transformar as formas de ver as relações raciais no Brasil. Pôde-se, assim, perceber como a perspectiva dos/as estudantes podem contribuir para discussões mais amplas que vêm sendo feitas no que se refere ao processo de construção das relações étnico-raciais no País.

²⁷ Os tipos de componentes não indexados segundo Schütze foram detalhados em material utilizado por Weller em sala de aula, na disciplina Metodologia Qualitativa e Interpretação de Dados, ministrada no segundo semestre de 2006.

Nome	Curso	Idade	Local de residência	Opinião em relação às cotas	Egresso /a de escola pública ou particular	Participação em grupos (pesquisa, discussão, ou trabalho social)
Teresa	Engenharia Elétrica	21	Guará	Apóia cotas sociais	Pública e particular	Nenhuma
Carmem	Geologia	21	Santa Maria	Favorável	Pública	Afroatitude e bolsa da Fubra (pesquisa com os quilombolas)
Fátima	Medicina	22	Valparaíso (GO)	Favorável	Pública e particular	É bolsista do Pibic e já foi a reuniões do Afroatitude
Lara	Enfermagem	23	Plano Piloto	Parcialmente contra. Acha que o problema está na Educação Básica e que o objetivo não está sendo atingido	Particular	Participa de oficinas em escolas públicas sobre saúde sexual
Rosa	Direito	20	Taguatinga	Favorável	Particular	Promotoras legais populares e UmB Extra-muros
Diana	Ciência Política	24	Planaltina (agora, Casa do Estudante)	Favorável, mas pondera critérios também sociais	Pública	Afroatitude e CCN
Ana	Sociologia	20	Ceilândia	Favorável	Pública e filantrópica	Nenhuma
Malu	Pedagogia	22	Guará	Favorável	Pública	Grêmio estudantil, Pastoral da Juventude e do Menor
Jorge	Geologia	23	Valparaíso (GO)	Apóia cotas sociais	Ambas, predominantemente pública	Nenhuma
Pedro	Ciência Política	21	Paranoá	Favorável	Pública	Afroatitude e CCN

2.3. Método documentário de interpretação

O método documentário de interpretação mostrou-se útil também como forma de enxergar as narrativas com a intenção de se aproximar, de forma mais sensível, da voz dos/as estudantes. Tal método, desenvolvido por Mannheim, na década de 1920, foi retomado atualmente, pois, de acordo com Weller *et al.* (2002, p. 375), se mostra como possibilidade de repensar a construção de instrumentos analíticos capazes de mapear e dar forma à singularidade de experiências concretas, e auxiliar na aproximação do/a pesquisador/a com a visão de mundo de grupos sociais, possibilitando a compreensão de suas orientações coletivas, de suas ações e de suas formas de representação.

Ao procurar determinar o lugar da estrutura metodológica no interior das ciências históricas e culturais, Mannheim (1980 *apud* WELLER 2002) questiona a existência de métodos que possam transpor visões de mundo²⁸ apreendidas num nível pré-teórico para um nível teórico e científico.

Para o autor (*op. cit.*), as visões de mundo não consistem na totalidade das formações espirituais presentes em determinada época, nem na soma dos indivíduos que pertencem a essa época, mas na totalidade de uma série de vivências interconectadas estruturalmente que podem derivar tanto da formação de grupos sociais como das criações espirituais. Elas estão, dessa forma, situadas entre os níveis social e espiritual e não se apresentam como volume perceptível, mas podem ser compreendidas quando analisadas transversalmente e em relação a um tema específico, constituindo-se, assim, objeto teórico. O papel do/a pesquisador/a seria, então, encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito de determinado grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente (WELLER, 2005).

O método documentário de interpretação pode ser visto, nesse sentido, como um meio de se chegar a tal conhecimento, que tem como objetivo não somente o sistema de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las (BOURDIEU, 1983 *apud* WELLER, 2007).

²⁸ Visão de mundo – *weltanschauung* – é 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 (MANNHEIN, 1980 *apud* WELLER, 2002).

A importância dessa abordagem no que se refere à questão racial e ao processo de construção de identidades está no fato de que o racismo, por exemplo, pode ser percebido para além das suas disposições jurídicas e normativas e exposto como “uma subordinação de um grupo social por outro que se manifesta através de múltiplos canais que vão desde as proibições explícitas até a dimensão tênue, mas humilhante do olhar e do discurso gestual” (Arce, 1999, p. 80). Além disso, pode-se avaliar de forma mais detalhada aspectos sobrepostos – como classe social, relações étnicas e de gênero, na construção de normas sociais e nos processos discriminatórios.

Não se restringe, assim, em entender *o que é* uma realidade em sua superfície objetiva (sentido imanente), mas obter *insights* significativos sobre *como* uma realidade social é ou foi constituída (sentido documentário). Para tanto, o/a pesquisador/a deve suspender a reivindicação pela verdade ou autenticidade das histórias narradas e deter-se no questionamento daquilo que está documentado nas descrições dos entrevistados sobre suas atitudes, seus *habitus* e padrões de orientação (BOHNSACK, 2002 *apud* WELLER, 2005, p. 270).

Dessa forma, realizam-se duas etapas de observação – de primeira e segunda ordem. Tais momentos foram cunhados por Bohnsack (*op.cit.*) como interpretação formulada e interpretação refletida e apresentam as seguintes características:

- **Interpretação formulada** – análise da estrutura básica de um texto, através dos diferentes estágios.
- **Interpretação refletida** – caracterizada pelas interpretações do/a pesquisador/a, com base no conhecimento teórico e empírico. Busca-se analisar tanto o conteúdo quanto o “quadro de referência” que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações. Realiza-se por meio da reconstrução da organização dos discursos e análise da interação entre os participantes e só é efetivada de forma consistente pela comparação com outros casos empíricos.

2.3.1. Aproximação com os sujeitos e experiências em campo

Como mencionado na introdução deste projeto, participei de grupos de discussão e entrevistas narrativas juntamente com integrantes do Geraju. Fomos oito pessoas envolvidas na pesquisa; dividimos-nos em duplas para abordagem aos/às estudantes e

para a realização dos grupos de discussão e para a maior parte das entrevistas narrativas. O contato com as/os estudantes começou no segundo semestre de 2006, com o apoio do CCN. Outras formas de abordagem foram adotadas no Restaurante Universitário, nos corredores da UnB e nos Centros Acadêmicos, por meio do contato direto com estudantes; em salas de aula; em uma reunião do grupo Afroatitude e em uma palestra com frei Davi²⁹. Destaca-se que o critério para a entrevista era a condição como cotista, não cabendo a nós pesquisadoras definir a categorização racial dos/as estudantes entre pardo/a, preto/a e mesmo branco/a, já que uma das intenções da pesquisa era discutir a própria construção de tais categorizações ao longo da trajetória de vida dos sujeitos.

Por ser extremamente delicada a abordagem em função do preconceito que ingressos/as por meio das políticas de cotas ainda podem sofrer, não perguntamos de forma direta se o/a estudante é ou não cotista. Normalmente, nos dirigíamos a um grupo, falávamos um pouco da pesquisa e perguntávamos se conheciam algum/a cotista. A experiência mostrou que em ambientes mais descontraídos, os/as alunos/as sentiam-se mais a vontade em assumir sua condição. Os corredores e as lanchonetes, por exemplo, foram mais efetivos que as salas de aula, principalmente em cursos de alto prestígio. Cabe destacar que, sendo eu branca, o fato de compartilhar a experiência de abordagem e de realização de alguns grupos de discussão e entrevistas com colegas negras foi significativo para a interação. Os encontros foram realizados de forma confortável e de forma menos constrangedora do que o inicialmente receado.

No momento das entrevistas narrativas e dos grupos, nos apresentávamos e falávamos um pouco do Geraju e dos propósitos da investigação. Em seguida, o pedido para que os/as estudantes contassem a história de sua vida era feita de forma a deixá-los a vontade, a fim de priorizar aspectos que considerassem relevantes. Esse foi um processo bonito e produtivo, pois os/as estudantes podiam olhar para trás com certa linearidade, enxergando coerências no que poderia parecer desconexo e refletir, a partir de outro posicionamento, sobre fatos ocorridos no passado. A idéia de processo era evidenciada. Não foram raras, nas histórias ouvidas, falas que significam: *hoje eu entendo, aqueles olhares distantes...*

A seguir serão apresentadas as análises de dez desses momentos de troca.

²⁹ Criador do Educafro, curso pré-vestibular para jovens negros/as e carentes.

3. Narrativas de estudantes que ingressara na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas

Este capítulo apresenta a análise das narrativas por meio da reconstrução da trajetória de cada estudante, com base em suas próprias falas, ressaltando seus aspectos mais relevantes. Busca-se traçar uma linearidade que permita reflexões sobre: (i) como a trajetória familiar e escolar dos/as jovens cotistas contribuiu para a sua representação racial e de gênero; (ii) quais outras identidades sociais se associam ao processo de diferenciação racial; (iii) como o ingresso por meio do sistema de cotas teria influenciado o posicionamento dos/as estudantes em relação à identidade racial, (iv) quais estratégias são utilizadas como mecanismo combativo frente a situações de diferenciação/inferiorização e segregação ao longo da vivência familiar, escolar e universitária.

Para esse interesse, a análise do *material indexado* se mescla à do *material não indexado*, com especial interesse para o que se denomina teorias sobre o eu, teorias sobre a biografia e descrições abstratas, de acordo com as categorizações de Schütze (1977, *apud* BAUER E GASKELL, 2002), já detalhadas no Capítulo 2.

Vale dizer que a linearidade que se busca não é uma relação lógica de causa e consequência, mas uma compreensão mais ampla da trajetória de cada jovem, com suas contradições, seus paradoxos e, acima de tudo, com os olhares reflexivos que atuais vivências permitem construir sobre o passado. Ressalta-se ainda que não há uma preocupação com uma divisão sistemática, conforme as categorias mencionadas. Elas auxiliaram, sobretudo, a centrar as atenções em momentos em que os/as estudantes revelam aspectos significativos no que diz respeito às suas próprias representações sobre as relações raciais e de gênero e sobre como são constituídas suas diversas formas de interação.

A neutralidade das entrevistadoras, não se discute, é algo que não existe. Algumas palavras, porém, podem ser acrescentadas como esclarecimento sobre irregularidades e inconstâncias que observei de entrevista para entrevista. A escuta, de minha parte, sempre teve, além da busca atenta, um respeito enorme a cada vida. Por vezes, o desejo era de que o cenário mudasse, o gravador desaparecesse e que uma conversa sem hora para acabar fosse estabelecida. Não podia ser assim,

havia um roteiro a ser cumprido, respostas a obter e horários dos/as estudantes e meus próprios a seguir. Não foram raros, no entanto, os momentos de olhos marejados, de voz embargada, de admiração, e também de frustração por não ouvir aquela fala que gostaria. Nos próprios discursos dos/as estudantes revelam-se momentos em que a emotividade os fez produzir frases entrecortadas, às vezes reticentes, outras um tanto truncadas – mais fáceis de deslindar quando no contato face a face que nas transcrições.

Ao rever as narrativas, num segundo momento, já com intenção analítica, percebi falhas: perguntas que deixaram de ser feitas, insistência indevida em outras, interferências exclamativas onde não seria adequado haver. Com certa sensação de arrependimento por cada tropeço, perdoei-me. Constatei, conformada, depois de muitas entrevistas já feitas, que a técnica nem sempre vence a paixão da interação.

3. 1. Teresa – reflexões sobre o direito à vaga na Universidade³⁰

Teresa, estudante do curso de Engenharia Elétrica, de 21 anos, sempre viveu no Guará, cidade satélite do Distrito Federal. Estudou durante os primeiros anos do Ensino Fundamental numa escola pública na comunidade em que morava. A partir da 5ª série passou a frequentar colégios particulares do Plano Piloto e fez seis meses de cursinho pré-vestibular em uma escola de renome. Declara-se católica e tem no esporte seu laser favorito. Mostrou-se desinibida em seu modo de falar de si; foi sucinta em sua narrativa inicial, mas aos poucos aprofundou-se nos questionamentos posteriores, orientados pelo roteiro de entrevista.

Ao falar da vinda dos pais para a cidade, a jovem ressalta a busca por melhores condições de vida e as dificuldades pelas quais passaram e detalha a mobilidade social de ambos, associando-a ao fato de terem conseguido estudar. O pai veio de Minas e se dividia entre “trabalhos subjugados” e o estudo, conseguiu entrar na Força Aérea e obteve alguma ascensão e estabilidade socioeconômica. A mãe, que veio do Ceará, foi, de certa forma, privilegiada numa família em que “os meninos mais velhos trabalhavam e os mais novos estudavam” e empregou-se

³⁰ Esta narrativa, bem como as de Malu e Fátima, a serem apresentadas adiante, foram parcialmente analisadas em WELLER, W.; FERREIRA, E.; MEIRA, A. P. (2008). A narrativa de Fátima também foi citada em Weller (2007b).

como servidora pública. Nenhum dos dois, porém, tem curso superior e são servidores públicos de nível médio.

A figura do pai é mencionada por vezes como a que “nunca aceitou nenhum tipo de preconceito”. A família, considera Teresa, tem o papel de conscientização em relação ao racismo. Ela deixa isso explícito ao dizer que muitas pessoas responsabilizam a escola pela função que os pais deveriam desempenhar.

Nesse sentido, a jovem destaca a proximidade de seus pais às instituições nas quais estudou. Afirma que “viam tudo de perto” e deixa transparecer a forte influência deles na sua trajetória escolar. Ao lembrar situações marcantes referentes a momentos em que classificação e hierarquização em função de cor e de gênero se fizeram presentes, ela traz primeiramente um fato contado pela mãe:

Teresa: Eu sempre fui uma pessoa bem comunicativa assim. Mas, a minha mãe – falando nesse negócio de preconceito –, a minha mãe conta que uma vez eu cheguei em casa chorando bastante. Eu não lembro desse fato, eu devia estar na 2º ou 3º série. Ela perguntou o que era. Aí eu disse que um menino da escola não queria dançar comigo na quadrilha porque eu era negra e aí ela disse que eu chorava muito. Mas, assim, eu lembro de poucos fatos ...

Há, aqui, fragmentos de história que contribuíram para a construção da narrativa de sua vivência escolar. Pode-se verificar que, mesmo não se lembrando diretamente de ter sido rejeitada na formação do par da quadrilha, tal fato é importante na memória familiar e ela o relaciona ao preconceito. A recusa masculina, que causa choro, evoca não só a tristeza da menina em não participar da brincadeira, mas pode significar também a exclusão da condição de par – que é o que supõe a dança folclórica – por ser negra, revelando um posicionamento duplamente inferiorizado, já que a identidade de mulher/menina e negra se congregam nesse momento de sujeição. Ao falar sobre como os professores lidavam com o tema, Teresa diz não se lembrar e acrescenta que nunca houve na escola discussão sobre preconceito ou diversidade.

No fragmento seguinte, duas falas são significativas porque revelam um olhar reflexivo em relação ao passado, que faz com que a estudante revise construções de gênero e raça na sua relação com um de seus professores e com a instituição escolar como um todo:

Teresa³¹: (...) Eu nunca fiquei de recuperação. Nunca. Mas quando eu tava na 8^o série, eu acho, um professor... Eu acho que o professor cismou comigo. Eu tenho essa impressão. Tinha um menino na chamada que ficava acima do meu nome, era Leandro o nome dele e ele não fazia nenhum dever, nada, e eu fazia todos. Aí, quando foi soltar a nota no boletim, eu tava de recuperação em Artes. A impressão que eu tenho é que o professor trocou as notas, porque era próximo, mas aí eu fiz a recuperação. Era pra fazer uns desenhos, mas eu achei horrível. E eu não lembro de muita coisa assim (...) Hum, eu nunca fui noiva em quadrilha (risos)...

No primeiro momento, a estudante reconhece seus méritos de aluna responsável e, em sua memória, percebe que algo além do seu próprio desempenho influenciou em sua nota. A idéia do “cismar” do professor é vista como uma diferenciação não explícita, um olhar diferenciado que não se faz entender claramente. Quase ao final de sua fala, de forma fragmentada e com um sorriso irônico, Teresa diz nunca ter sido a “noiva da quadrilha”. É interessante perceber como o choro da infância deu lugar ao riso irônico na percepção da idade adulta. Tal atitude pode ser lida também como constatação reflexiva em que ela percebe a imposição de papéis sociais que se reservam a determinados grupos – que não parecem ser o dela.

Quando questionada se recorda ter vivido ou presenciado outra situação de preconceito, a estudante também se recorda de apelidos recorrentes no ambiente escolar, que evocavam a diferenciação racial. Destaca o de Cirilo – personagem negro de uma novela infantil popular na época – e as designações neguinho e neguinha, usadas em momentos de agressividade. Mostra ainda a reação de seus pais nessas situações:

Teresa: Assim, eu não sei se isso é considerado como preconceito, mas tinha muito apelido, né. Na nossa época tinha uma novela que se chamava Carrossel.

Y2³²: Todo mundo passou pela fase do Carrossel! (risos)

Teresa: E tinha o tal do Cirilo que ele era um menino negro, pobre, né. Então, assim, de vez em quando – eu não me lembro se na minha sala tinha algum menino que chamava Cirilo –, mas na escola com certeza tinha, assim eu não sei se...

Y1: ... O apelido?

Teresa: É. Eu não sei se isso tá no nível de preconceito, mas tinha né. Às vezes brigava e chamava de neguinho, neguinho... essas coisas. Meu pai nunca aceitou. Nunca, assim, nenhum tipo de

³¹ Os nomes aqui utilizados são fictícios.

³² Convencionou-se chamar as entrevistadoras de Y. Quanto há mais de uma, elas foram identificadas por numeração, portanto, Y2 é a segunda entrevistadora e Y1 a primeira, ou seja, quem inicia as entrevistas; a pesquisadora mais experiente, que também coordena o processo de interação.

apelido. Preconceito, meu pai, ele acha muito absurdo, assim. E qualquer coisa nesse sentido, eles iam na escola mesmo e chamava os pais do menino e fazia aquela briga!

Verifica-se a ponderação da jovem quanto ao que está ou não “no nível” do preconceito. Ela faz referência a um personagem negro e pobre, de um programa televisivo infantil de sucesso, que servia de representação, já que era o apelido, para as crianças negras na escola. A brincadeira se faz presente como ato que classifica, segrega e hierarquiza, mas pode ser aceita pelo seu tom sem que seja necessariamente vista como preconceito. A influência da mídia no imaginário infantil e nas relações sociais é evidenciada como forte componente na reprodução de formas de interação. Ressalta-se que Y2 é também jovem (com a idade aproximada à da entrevistada) e negra, e se identifica com a novela – “todo mundo passou pela fase do carrossel” –, o que demonstra que o programa, com seus estereótipos, foi marcante para uma geração. Há ainda a evidência de situações de conflito geradas pela própria caracterização da cor “às vezes brigava e chamava de neguinha, neguinho”, com a carga de negatividade a ela atribuída. Nesse ponto Teresa não descreve tais atitudes como brincadeira, aponta o seu contrário: a classificação de cor faz parte das brigas. Evidencia-se que negro/a é mais que categoria descritiva, que caracterização de cor: é posição de sujeito construída pejorativamente como “outro/a”, numa relação de inferiorização, dentro do ambiente escolar.

Em sua transição do ensino médio para a universidade, a estudante ressalta seu medo de ser excluída em decorrência do ingresso pelo sistema de cotas. Ela faz parte da primeira turma de Engenharia Elétrica – um dos cursos mais concorridos da UnB, com elevada relação candidato/a/vaga – a ter alunos/as cotistas. Seu ingresso se deu, assim, em meio à grande polêmica em relação à política de ação afirmativa, com fortes argumentos contrários, sustentados principalmente pela mídia.

Teresa: Quando eu fui fazer a inscrição, eu queria, nem queria fazer por cotas, assim... pelo preconceito, sabe.

Y1: hum

Teresa: Sabe, pelo medo do preconceito. Mas eu não tive nenhum problema com relação a isso, não. Assim, a minha sala aceitou bem. Ninguém falou nada, mesmo porque não tem o que falar, né. É uma ação do governo, a gente tem mesmo... Mas eu fiquei com muito medo. Assim, eu lembro que eu pensei bastante se eu colocava ou não.

Y1: hum

Teresa: Porque era desnecessário. Porque, assim, eu ia passar sem as cotas e esse medo... É meio preocupante pensar que você pode ser excluído do grupo ou qualquer coisa do tipo, né, por causa das cotas. Mas na minha sala não teve grandes problemas, não.

O medo do preconceito a faz pensar em não fazer o exame vestibular pelo sistema de cotas. Percebe-se que sua preocupação se deve à situação de cotista que, nesse caso, se agrega à identidade negra, e é enunciada numa relação de substituição na conformação do preconceito. Sua justificativa e ao mesmo tempo defesa por não ter tido problema é relevante, pois evoca a legitimação em torno de uma política focalizada, por ser uma intervenção de autoridade – “não tem o que falar né, é uma ação do governo”. Ao mesmo tempo, no entanto, o medo da exclusão relacionado ao fato de “ser desnecessário” participar das cotas – já que teria notas para participar do sistema universal – parece por em conflito a solidariedade para com a política de grupo e a lógica meritocrática, que rege a universidade.

Em sua vivência acadêmica, a jovem parece experienciar a existência do tipo de reação que temia, porém, não em relação a ela, mas a colegas que não teriam nota para ingressar pelo sistema universal. Ao falar do preconceito de forma geral, Teresa diz não tê-lo sofrido em sentido algum; relata as atitudes dos jovens do curso para com as jovens como brincadeiras, e a comparação das notas dos cotistas para ver se “pegaram a vaga de alguém”, como algo que não gerou problemas.

Y1: Você falou que levou um susto assim, seis mulheres e tal, você já sofreu algum tipo de preconceito? Em todos os sentidos, aqui na UNB?

Teresa: Olha, eu nunca me senti assim como se eu tivesse sofrido preconceito, não. Pode ser que tenha acontecido, né. Porque às vezes o preconceito ele acontece e você nem percebe. Às vezes os meninos brincam, né, mas eu levo tudo na esportiva. Eu acho que não é nada muito sério, não. pelo menos até agora.

Y1: Com relação às cotas, alguma coisa?

Teresa: Não. Assim, no começo eu lembro que, nos primeiros semestres, eles ficavam tentando descobrir quem tinha passado pelas cotas e quem era e qual era a nota e se tinha pegado vaga de alguém. Que foi o primeiro, né – a gente foi a primeira cota da Universidade. Mas, assim, depois viu que todo mundo tinha passado e a maioria dos que tinham passado na minha sala, tinham nota acima da nota de corte do curso normal. Então, assim, as notas eram até bem altas, então a gente não teve grandes problemas, não.

Percebe-se que ela aponta o velamento dos atos preconceituosos, quando pondera: “às vezes, o preconceito ele acontece e você nem percebe”. Esse tipo de situação continua a evocar o conflito, estabelecido desde a infância, entre um ideário de cordialidade nas relações de gênero e raça e as relações cotidianas em seus aspectos mais sutis e perversos. A localização dos enunciados dos “meninos” no campo semântico brincadeira tende a permitir que significados sexistas,

conforme sugere a narrativa, sejam repetidos sem resistência no contexto em que a aluna descreve. Teresa avalia como algo não muito sério, mas, ao esclarecer “eu levo tudo na esportiva”, usando a primeira pessoa, ela traz pra si a ação de construção do sentido, revelando uma escolha no processo de significação. Sendo assim, a aceitação dos supostos significados sexistas pela estudante como brincadeira, pode ser vista como estratégia de convivência no que se refere à sua construção de gênero, já que torna possível, ou mais viável, seu trânsito no espaço da sala de aula na Universidade, num curso predominantemente masculino, – ambiente ao qual lutou para chegar e onde pode obter o conhecimento necessário para atingir sua desejada ascensão profissional.

No que diz respeito à comparação das notas dos cotistas, a exclusão temida transforma-se e naturaliza-se num processo de classificação e hierarquização, que se dá em duas fases. Na descrição da estudante, há, primeiro, a identificação de quem é cotista e, em seguida, a identificação dos cotistas que “pegaram a vaga de alguém” porque alcançaram notas insuficientes para o ingresso por meio do sistema universal. Verifica-se no discurso da jovem uma certa ambivalência em seu processo construção de identidade: por um lado, com a categorização institucional de cotista como grupo que se autodeclarou negro e participou de uma seleção diferenciada para o vestibular; por outro lado, com a situação dos cotistas que conseguiram nota para o sistema universal, ou seja, que em princípio não necessitariam das cotas para o ingresso na Universidade.

Nesse sentido, ela se coloca fora de situações de preconceito e se distancia da característica de ser uma pessoa que poderia ‘pegar a vaga de alguém’, que parece ser determinante na negatividade do sentido de cotista no contexto Engenharia Elétrica. A compreensão do que seja a política de cotas parece não ir além de uma disputa na distribuição de vagas; o componente social-histórico que rege a ação afirmativa parece estar fora dos significados que estabelecem a relação entre os estudantes matriculados. É como se dois grupos pudessem ser distinguidos como cotistas: os/as estudantes negros/as com mérito, determinado pela nota relativa à do grupo de estudantes que fez o vestibular pelo sistema universal; e os/as estudantes negros/as sem mérito, que ocuparam a vaga de alguém e, portanto, não deveriam pertencer àquele espaço. A contraposição “tirar nota” versus “pegar a vaga” determina um lugar específico aos cotistas que não tiveram nota para passar pelo sistema universal e delimita o espaço dos que estariam ali por direito.

Questionada sobre como são tratados os cotistas que obtiveram notas inferiores às dos alunos do sistema universal, Teresa afirma que o eram de forma normal; mas aponta outro problema – os/as estudantes que não têm nota não conseguem acompanhar o curso – fazendo uma associação entre o desempenho no vestibular e o rendimento no curso. Ela argumenta que “pessoas dessas” acabam sucateando a Universidade e compara o processo com o ensino acelerado da escola pública em que crianças sem aproveitamento adequado dos conteúdos apresentados acabam por ser aprovadas no período letivo.

Y1: E como essas pessoas (que tiveram nota inferior à de corte) são tratadas?

Teresa: (...) Era normal, só que ainda tem isso, esse problema. Só que, quando você não tem nota pra entrar, é muito complicado você acompanhar o grupo. Essas pessoas que tinham nota baixa, elas não acompanharam a gente. Elas reprovaram, uma delas foi jubilada e a outra tá aí, tá, assim, acho que tá no 4º ou 5º semestre. Tá perdida aí no fluxo, sabe. Tipo assim, é muito complicado isso também: você deixa uma pessoa dessa entrar e ela acaba sucateando o ensino. Acaba pegando. A gente tem muito problema de vaga, né, de matéria, então, ela acaba pegando a vaga de outra pessoa que tá no fluxo e aí atrapalha, entendeu? Não sei até que ponto é válido, por isso também. Acho que a pessoa tem que ter preparo, né. É que nem esse, não sei se vocês já tiveram contato com isso, que, às vezes, na escola pública o menino não passou, mas ele passa no ensino acelerado. Então, assim como é que uma criança dessa você vai passar? Entendeu? É a mesma coisa aqui. Você vai deixar entrar...

Y1: Uhum.

Teresa: Eu não vejo até que ponto tem sentido isso.

Percebe-se que ela questiona o mérito de quem efetivamente foi beneficiado pelas cotas, ou seja, de quem não entraria se essa política não existisse. Quando ela diz “você deixa uma pessoa dessa entrar e ela acaba sucateando o ensino”, ela desconsidera um processo de seleção e atribui o ato de ingresso à instituição: não foi o cotista que entrou, foi a instituição que o deixou entrar. Tal posicionamento vai ao encontro de argumentos muito utilizados contra a política de cotas, principalmente no início de sua implementação, quando a estudante ingressou na UnB – um dos grandes temores era que os cotistas acabassem por prejudicar a qualidade do ensino nas universidades; o que, já vimos em pesquisas recentes, não aconteceu (Queiroz, 2004; Velloso 2009, Cardoso, 2008). Pode-se pensar nas dificuldades dos/as estudantes com notas inferiores no acompanhamento do curso, em função de causas diversas, mas a associação imediata à reprovação e ao jubramento revela como as atenções estão centradas neles/as a partir de uma visão

preconcebida que pode se ligar ao imaginário de incapacidade em torno dos/as estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas. Sabe-se que muitos/as alunos/as de Engenharia que entram pelo sistema universal reprovam, saem do fluxo e são, por vezes, jubilados. Estudo realizado por Velloso e Cardoso (2008), por exemplo, mostra que estudantes cotistas da Universidade de Brasília evadem menos que não-cotistas, inclusive no que se refere a cotistas de baixo rendimento. Tal dado surpreendeu os autores da pesquisa, pois contrariava a previsão dos críticos à reserva de vagas, e, segundo eles, pode indicar maior empenho nos estudos por parte dos/as estudantes cotistas.

Teresa foi informada sobre as ações afirmativas no cursinho e pela televisão. Diz discutir em casa sobre o preconceito racial e ressalta o interesse do pai por “núcleos afros”. Na UnB, reconhece a importância do Centro de Consciência Negra (CCN) e afirma ter sido convidada a participar de reuniões no início do curso; mas diz nunca ter participado delas.

Em seu posicionamento em relação às cotas, ela pondera sobre sua efetividade, já que o sistema pode estar beneficiando quem pode passar pela seleção “normal”. A jovem não associa diretamente cor a desvantagens no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior.

Y1: E o que você acha do sistema de cotas?

Teresa: Hm... Eu acho que é uma oportunidade, assim, de inserção mesmo na Universidade. Mas eu não sei até que ponto isso faz efeito, porque, por exemplo, na minha sala todos que passaram pelo sistema de cotas – todos não, dois. Eu não me lembro quantas vagas eram –, mas duas vagas, só duas vagas, foram preenchidas por alunos que eu acho que era o objetivo. São dois meninos, um mora em Ceilandia e o outro mora, se não me engano, na Samambaia. Eles estudaram a vida toda em escolas públicas e fizeram cursinhos. Mas assim, mas Alub, esses assim. E o resto é todo mundo de escolas particulares, fizeram Galois fizeram NDA, todo mundo das outras vagas. Então, assim, eu não sei até que ponto isso não tá beneficiando quem pode passar no sistema normal, entende. Não sei se só a cor influencia. Eu acho que devia ter outros quisitos dentro do sistema.

A estudante reconhece a oportunidade de inserção social na proposta, mas não considera que seu objetivo venha sendo cumprido. Por meio da exemplificação do que acontece em seu curso, ela afirma que é uma elite econômica que continua a ingressar na Universidade e apoia outros quesitos, além do racial, como critérios de seleção para o benefício das cotas. Ela não mostra, assim, crença em

possibilidades mais simbólicas para o sistema, que possam transcender a disputa por vagas.

À sua percepção como mulher, a identidade racial parece ter sempre estado associada e a declaração como negra para o vestibular não influenciou nesse sentido. Sua condição de universitária, no entanto, causou espanto, num processo reflexivo em que ela toma consciência do status que adquiriu na sociedade:

Y1: Você se lembra de um momento na sua vida assim de ter se percebido como mulher negra? Um momento marcante?

Teresa: (...) Ah! Acho que não. A gente já nasce assim, né. Assim, esses dias eu tava pensando sobre isso: “caramba! Eu sou negra, eu tô na Universidade”, assim. Mas eu nunca parei muito pra pensar nisso não, sabe.

Y1: Uhun.

Teresa: Porque a gente nasce... Eu nasci assim, então, eu não fico refletindo muito sobre isso. Mas eu acho importante ter essa consciência, acho importante, assim, dentro da sociedade você saber onde você tá.

Teresa exclama “caramba! Eu sou negra, eu tô na universidade!”, como se estivesse falando de uma posição descolada do usual, no seu processo de se pensar em relação à sociedade. Verifica-se que ela se coloca como parte de uma geração que vem se constituindo de forma diferente. No fragmento a seguir, a jovem, mesmo ressaltando que na periferia a maioria é negra, vislumbra maior facilidade de inserção social:

Teresa: Então, são coisas que, uma vez ou outra, você acaba vendo, sabe. Eu tenho muito contato com negros, porque eu sou negra e meu pai gosta muito disso, né, de tá nos movimentos e tudo. E, assim, tem muita gente que chega em lugares que a gente pensa que não poderia, sabe. Tipo que vence na vida é lógico que é muito mais difícil. Por exemplo, o meu pai tá fazendo universidade agora e os pais dos meus amigos que são brancos, a maioria você vê que eles fizeram uma faculdade e que eles já moravam em Brasília, que eles fizeram UnB. Então, assim, é outro contexto. Mas eu acho que a minha geração já não vai ter tanto isso, apesar de que quando você anda pela periferia, a maioria é negra absoluta. Só que eu acho, assim, que tem jeito, sabe, que tem jeito. Que a educação tá chegando, tá chegando nas pessoas, assim, sabe.

Sua fala mostra o descrédito em relação aos negros “tem muita gente que chega em lugares que a gente pensa que não poderia”, mas, ao mesmo tempo, evidencia sua luta para vencer na vida, dando o exemplo do próprio pai, que cursa faculdade agora, em contraste aos pais de seus colegas brancos, que “viviam em outro contexto”. A chegada da educação é, para ela, o que proporcionará a

transição entre o posicionamento do negro no passado e as possibilidades do futuro. Acredita na mudança e coloca a si mesma como parte da perspectiva de outras configurações raciais no mundo profissional.

Para o futuro depois da graduação, pensa em sair de Brasília e fazer mestrado, mas reconhece, mesmo contrariada, que pode ter de se contentar em ficar aqui e estudar para concurso público.

4.2. Carmem: assumir-se cotista é afirmar pertença à raça negra³³

Aos 21 anos de idade, hoje cursando Geologia, Carmem sempre estudou em escola pública, em Santa Maria, mesma cidade satélite em que viveu desde a infância. Já foi católica, frequentou outra denominação religiosa, também cristã, e atualmente frequenta a Igreja Universal do Reino de Deus. Diz que gosta de dormir em seu tempo livre e descreve-se como cheia de responsabilidades, mas ainda muito menina. Em suas longas respostas, chamou atenção pela objetividade com que trata seu futuro, principalmente o profissional. Não conheceu seu pai biológico. Vive com sua mãe, que a criou com a irmã, sozinha, até conhecer um homem, com quem ainda vive, e com quem teve mais um filho. Sua irmã engravidou e saiu de casa muito cedo, e seu irmão, com apenas 18 anos, recentemente terminou o Ensino Médio, ainda não trabalha, e se dedica ao judô.

A jovem começou a trabalhar depois de terminar o segundo grau para ajudar a família, proprietária uma pequena lanchonete. Após certas decepções com o comércio, decidiu que queria voltar a estudar e comunicou à mãe. Conseguiu bolsa num cursinho que já havia frequentado e, por meio de conversas com um colega que estava saindo da Geologia para tentar Engenharia Mecânica, resolveu optar por Geologia.

Mostrou que se sentia segura de seu potencial, mesmo sabendo que estudou numa escola inferior às particulares, de onde vem a maioria dos/as colegas de curso. Traz para si, como única universitária da família, a responsabilidade de fazer a diferença no que se refere à ascensão profissional. Logo que ingressou na UnB, conseguiu uma bolsa da Fundação Universidade de Brasília (FUB), por intermédio do CCN, para trabalhar num projeto com os quilombolas no Sítio Histórico Calunga.

³³ A entrevista foi feita por mim e por Maria Auxiliadora Gonçalves, numa de nossas primeiras saídas a campo. Havíamos marcado um grupo de discussão e apenas Carmem apareceu. Por inexperiência, para não perdemos a oportunidade do encontro, seguimos o mesmo roteiro do grupo. Assim, perdemos a narrativa inicial. Consideramos, no entanto, a trajetória validada, pois encontramos os elementos de linearidade e a coerência interna necessários para caracterizar uma entrevista narrativo-biográfica.

Comenta, com um quê de ironia, que recebeu a bolsa, pelo fato de ser cotista, do próprio reitor, que a abraçou, fez-se fotografar, “fez uma média”. Hoje, participa do Afroatitude e, recentemente, iniciou um estágio no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (Ibama).

Sua mãe teve uma vida dura, com uma trajetória bastante representativa da situação de muitas mulheres negras do Brasil. Cabe ver, nas próprias palavras de Carmem, as condições a que foi submetida até o estabelecimento em Brasília:

Carmem: Oh, minha mãe é paraense. Meu pai, eu não sei da onde ele é, porque eu não conheço meu pai biológico. E minha mãe veio pra cá com doze, quatorze anos. Ela veio empregada de uma família, uma família que viajava. Eu acho que era até militar, um senhor militar que era coronel não sei do que lá, o nome dele. E a minha mãe veio. Ela já trabalhava nessa casa e ela já passou pelo Mato Grosso, passou por Rio de Janeiro, São Paulo e acabou que veio parar em Brasília. E em Brasília ela ficou. Em Brasília, ela até fugiu dessa casa.

Y2: Quantos anos ela tinha?

Carmem: Ela tinha uns quatorze anos, uns doze, quatorze anos. Até porque a certidão da minha mãe, de nascimento, foi alterada, porque ela tirou a certidão logo quando ela saiu do Pará pra começar a andar pelo Brasil e tal. E não podia, e pessoas menores de idade tinham que ter a autorização da mãe.

Y2: Uhum

Carmem: Então, o que fez? Minha mãe não tinha certidão de nascimento ainda. Ela foi tirar a certidão de nascimento lá por seus doze anos e já colocaram que ela tinha dezoito na certidão de nascimento.

A relação colonial de domínio dos corpos negros femininos, apoderados para os trabalhos domésticos (cf. Carneiro, 2003), pode ser ainda vista nesse fragmento, que narra a vida de uma menina/mulher nascida na última metade do século XX. Sua existência como cidadã se dá por meio da emissão de um documento adulterado para que ela, criança, possa servir como empregada doméstica. Percebe-se, com nitidez, a legalidade submetida aos donos do poder, nesse caso simbolizados por um membro de instituição militar, curiosamente com patente de coronel. A violência escravocrata é metamorfoseada com o estabelecimento de uma forjada estrutura laboral, em que a jovem é retirada da família para servir aos patrões, em qualquer lugar do País que estejam. A idéia de cativo, que configura a relação de “trabalho” a que essa mulher foi exposta, é evidenciada pelo fato de ter fugido da casa dos patrões.

Carmem não faz uma avaliação – ou uma descrição abstrata, nos termos de Schütze – aprofundada da situação da mãe no momento em que narra a sua

história. Posteriormente, no entanto, após ter falado também de sua própria história, a jovem resgata um breve diálogo familiar, em que expõe mais amplamente seu posicionamento com relação à situação da mulher negra:

Carmem: Mulher negra é o que mais sofre preconceito. Eu acho que... falando com a minha mãe. Assim... com o perdão da palavra. Ela fala “que isso menina? Lava essa sua boca!”. Eu falo “mãe, ser negra e mulher nesse País é a coisa pior que tem, é uma desgraça”, entendeu? (...) Por que tem muita, realmente, discriminação. Sempre falo pra minha mãe, assim, pois sou muito despachada, “mãe, °se eu fosse homem, eu estaria muito mais na frente, porque homem em qualquer lugar ele vai”. Tipo as pessoas não vão pensar coisas ruins, sabe, pensar mal, falar “po! Ta se oferecendo”, só porque você chegou, conversou com alguém, procurou informação sobre determinada coisa, determinado assunto e foi chegando e foi indo e tal e muitas pessoas olham assim. Ah! só porque é mulher. Acho que tem muita discriminação assim em relação às mulheres. Sei lá... Eu acho que as pessoas já pensam, já começam a conversar assim, e po, que isso se fosse um homem não teria nada.

De forma reflexiva, Carmem se posiciona sobre a situação em que ela e a mãe vivem, como mulheres negras, e as coloca como categoria, quando amplia o ser negra e mulher para o âmbito do País. A classificação como “a pior coisa que tem”, como “uma desgraça” é fruto do reconhecimento da delimitação de um grupo – “o que sofre mais preconceito” –, dada pelo sexo e pela cor, que segrega, inferioriza, oprime. Tal percepção traz a tona o processo pelo qual se dá a inferiorização. Ela não se coloca como inferior por características próprias, mas, como grupo, inferiorizada em decorrência do preconceito. Tal atitude evidencia agência na autorrepresentação e a consciência de que algo exterior a si é responsável pela condição ruim a que é submetida.

A repreensão da mãe ao mandar a jovem “lavar a boca” – provavelmente em razão da palavra desgraça, que é abominada em ambientes cristãos, pois se liga ao demoníaco – tem interessante simbolismo quando se pensa que Carmem está verbalizando uma idéia de Brasil que contraria a beleza da harmonia racial e desromantiza o papel que a mulher negra tem nesse ideal. É velar, limpar, o que não pode ser dito. Ela evidencia a crueldade da hierarquização de gênero e racial, a partir do seu próprio posicionamento, que ganha força discursiva na condição de grupo.

A estudante ainda acrescenta, ao supor-se homem, limites que lhe são impostos em função de sua condição feminina (“se eu fosse homem...”). A relação entre conversar com alguém, procurar informação sobre determinada coisa, e oferecer-se acaba por expor a objetificação do corpo feminino. O ato de fala

transforma-se, dependendo do sujeito que o profere. O que na voz de um homem seria uma conversa ou um questionamento torna-se um oferecimento sexual.

A solidariedade de grupo pode também ser vista quando ela faz o balanço de sua trajetória e compara o seu ambiente familiar com os de meninas que vêm de famílias patriarcais. Ela evidencia que a forma como foi criada a ajudou a superar imposições sociais relacionadas ao gênero e à raça, diferentemente do que acontece com outras jovens negras:

Carmem: Ah! Porque, olha assim... Porque a minha trajetória eu acho que é um pouco diferente da maioria das outras. Acho que as outras são bem mais parecidas que a minha, porque é algo que tenho observado muito que a jovem negra e... porque eu tenho muito o apoio da minha mãe assim. Eu sempre fui meio que revoltada, sabe. Eu sempre falava assim: “por que que as meninas têm que ficar em casa, enquanto os meninos ficam jogando bola?” Sempre falava, né, porque a diferença entre eu e o meu irmão são só de três anos, então tudo que ela deixava ele fazer, eu falava “mãe deixou ele, tem que deixar eu também”, e ele falava a mesma coisa “mãe, a Carmem não sei o quê, então eu também”... Então, ela procurou criar a gente da melhor forma possível, da forma mais igual possível. Então se eu lavava, ele secava, se eu varria ela passava o pano, entendeu? Sempre procurando, pra coisa poder ter mais igualdade, apesar de que ele tentava fugir, mas, às vezes, não tinha jeito. Mas a maioria, assim – pelo que eu tenho observado, porque essas meninas, na verdade elas vêm de uma trajetória familiar patriarcal, onde une um contexto machista –, que elas estudam em casa e ficam em casa, ou cuidando do neném não sei de quem, entendeu? A maioria das vezes têm filhos antes de terminar a escola, e procuram trabalhar e tal. E quando vão acordar pra fazer uma faculdade, na maioria das vezes vão fazer o que? Pedagogia, Letras, entendeu? Não discriminando, que eu acho que são cursos ótimos, têm a sua importância igual uma Engenharia, uma Medicina, entendeu? Ou pra ser professor, não discriminando, mas, assim, é porque aqui na faculdade é mais fácil passar pra esses cursos e tal. Então muitas abandonam o sonho de ser uma engenheira, de ser uma advogada, em virtude de realmente... Ah! É porque é muito difícil passar em Direito. “Não porque é muito difícil passar em Engenharia, eu vou fazer Pedagogia, eu vou fazer Letras...”. Acho que a gente não devia, sabe, realmente, os pedagogos são importantes, realmente os professores são importantes, até porque quem formam a gente são os professores. Mas a gente não tem que abrir mão. Eu deixei de fazer Mecânica ou Mecatrônica e vim pra Geologia, porque eu achei que era mais legal de fazer mesmo, entendeu? Até porque a diferença de dificuldade, a mesma quantidade de créditos que a gente faz, os engenheiros fazem também.

Carmem coloca-se, assim, como indivíduo, quando pensa em sua relação familiar específica, mas pensa-se como sujeito social ao relacionar sua trajetória com pares categorizadas da mesma forma na esfera pública. O apoio da mãe na

negociação de papéis sociais, principalmente em relação ao irmão na divisão das funções domésticas, foi significativa para construir um espaço de igualdade no ambiente familiar: “então se eu lavava, ele secava, se eu varria, ela passava o pano, entendeu? Sempre procurando, pra coisa poder ter mais igualdade”. A jovem mostra, no entanto, que sua atitude pessoal, “sempre fui meio revoltada”, contribuiu para que isso acontecesse. Foi sua cobrança, o seu questionamento em relação à diferença de tratamento em razão da diferença de gênero que induziu o estabelecimento da negociação.

Essa experiência familiar relaciona-se, em sua narrativa, com toda a sua trajetória escolar e também na vivência acadêmica. Ela faz o contraponto entre ela e meninas vindas de famílias onde o contexto machista da escola se une ao da própria casa, em que as meninas precisam desempenhar papéis que se colocam como obstáculos ao estudo: “ficam em casa, ou cuidando do neném não sei de quem, entendeu? A maioria das vezes têm filhos antes de terminar a escola, e procuram trabalhar e tal”. De certa forma, ela defende que, respeitadas outras limitações, ela pôde direcionar melhor sua própria trajetória e teve forças para se impor e mais possibilidades de escolhas em seu caminho.

Na hora de escolher o curso, por exemplo, segundo Carmem, muitas meninas abandonam sonhos mais ambiciosos, de seguir cursos mais difíceis, como Engenharia ou Direito, para seguirem profissões de menor status, por causa de outras determinações outras impostas à condição feminina. Ela, por sua vez, conseguiu fazer o que queria: “a gente não tem que abrir mão. Eu deixei de fazer Mecânica ou Mecatrônica e vim pra Geologia, porque eu achei que era mais legal de fazer mesmo, entendeu?”.

A estudante compara, assim, o maior percentual de mulheres em alguns cursos em relação a outros e reforça que a mudança desses números depende não só do espaço conquistado pela mulher no mercado de trabalho, mas de possibilidades pregressas de existência, no âmbito da própria família, e de condições de estudo iguais às masculinas.

Dessa forma, junto a uma trajetória familiar marcante para a formação e para o questionamento de sua posição como mulher negra, em sua experiência na escola, a jovem mostra que desde cedo soube que tinha de romper barreiras de socialização. Quando questionada sobre sua experiência como estudante, ela

evidencia, de forma reflexiva, ter consciência de que precisou sempre ser “a melhor” para ser respeitada:

Y: Vamos voltar, então, um pouco. Eu queria que você falasse, assim, da sua experiência na escola, assim desde pequeninha...

Carmem: Assim, desde que eu entrei na escola, eu sempre fui assim muito discriminada por ser negra, porque “tem o cabelo ruim”, pelos coleguinhas mesmos. Pelos coleguinhas que falavam “oh, a menina feia. A menina que tem o cabelo de Bombril... pa, pa pa”... E isso foi muito forte na minha infância até porque eu era isolada, sabe. Eu procurava estudar muito, muito, muito pra ser sempre a primeira da classe, entendeu? E falar “peraí, apesar de ela ser feia”, como diziam, “ter o cabelo ruim, mas a menina é inteligente.”

Y: (Risos)

Carmem: (Rindo) Entendeu? Então até eu terminar o Ensino Médio, até eu terminar o Ensino Fundamental eu sempre fui à primeira da classe. Sempre tirava nove e meio, dez, nove meio, dez, entendeu? Porque era um modo de tipo, de proteção pra mim. Fala “pó!, Apesar de tanta discriminação, eu sou a primeira da classe. Apesar de tudo, eles ficam me xingando, me tacando pedra, mas quando eles precisam, chegam lá ‘oh, colega, não sei o quê, dá pra eu entrar no seu trabalho, dá pra fazer isso não sei o quê’”, entendeu? Eu não fazia trabalho em grupo, era uma das coisas que eu detestava. Teve um trabalho que eu não fiz, era até na área de... quando eu tava na sétima série. Eu acho que na área de Português, que era pra fazer uma peça em grupo e tal, e como eu não era muito sociável com as pessoas, com os colegas e tal, eu decidi então não fazer. Então, o que eu fiz? Eu li o livro e procurei tirar a maior nota possível na prova pra poder passar. Passei com aquele meio cinco lá, mas passei só pra não ter... aí que eu comecei a pensar “pó! Eu vou ficar assim pro resto da minha vida?” Aí, quando foi no Ensino Médio, eu não sei por que cargas d’água, eu comecei a me associar melhor com as pessoas e comecei a participar de projetos. A gente... Eu terminei o ensino médio em XXX a gente começou a fazer um grêmio estudantil lá, mas acabou que não deu certo porque não teve muito o apoio da direção e os meninos que estavam interessados em fazer, muitos trabalhavam e acabou que não deu muito certo. E eu fiquei meio que popular na escola, entre aspas. Assim, eu sempre fui boa aluna, sabe. Os professores sempre que precisavam de alguma coisa, assim, pra ajudar os colegas “ah, Carmem, você pode ajudar, você vem à tarde. Aí, quem tiver dúvida, tira duvida com você e tal”. Aí foi isso assim.

Ao contrário de narrativas, como a de Teresa, que deslocam significados dados por classificações relacionadas à caracterização racial como simples apelido, ou como brincadeira, a jovem identifica claramente a discriminação a que foi submetida “sempre”. Em sua lembrança, era apontada como “a menina feia” e, por isso, segregada.

O cabelo aparece como ícone de determinação de sua negritude, fortalecido pelo atributo “feiúra”, e a inteligência, como contraponto. Opor-se ao que de

negativo era dito dessa sua marca é a forma pela qual a estudante consegue ser aceita – “apesar de ela ser feia”, como diziam, “ter o cabelo ruim, mas a menina é inteligente”. Dessa forma, as notas boas são instrumento de reversão do preconceito, mas, ainda assim, só surtiam efeito como possibilidade de socialização quando os/as colegas precisavam dela.

Carmem, assim, traz a tona o isolamento imposto na escola, muitas vezes atribuído à própria personalidade dos/as estudantes negros/as, que são considerados/as ou consideram a si próprios tímidos/as e fechados/as. Ela mesma chega a se classificar como “não muito sociável”. Detestava participar de trabalhos em grupo, negando-se a fazê-lo certa ocasião, o que prejudicou seu rendimento. Mesmo tirando uma nota altíssima na prova, ela teve qualificação mediana, já que a pontuação foi dividida.

A dificuldade de socialização por causa da cor interfere, pois, sobremaneira, na autoestima, no estímulo à realização das atividades pedagógicas e até mesmo, quantitativamente, na avaliação dos/as estudantes negros/as, como observado na narrativa de Carmem. Esse tipo de interferência, entretanto, em razão de sua complexidade e da forma dissimulada com que a diferenciação racial é tratada no ambiente escolar, não é observado na produção de estatísticas sobre o desempenho de estudantes.

Pode-se, inclusive, fazer aqui uma relação entre a própria percepção da estudante em relação ao que significa ser uma mulher negra, vista anteriormente, e a forma como era tratada no colégio. O fato de achar que conversar com alguém, procurar informação sobre determinada coisa, é se oferecer sexualmente pode se ligar também à limitação imposta à socialização que deveria se dar espontaneamente na escola. A sensação de não pertencimento pode pressupor também uma sensação de que se está sendo invasiva, de que se está pedindo para se relacionar.

Carmem, no entanto, fala de um momento marcante de transição: do 1º para o 2º grau. A atitude pessoal de transformação no seu comportamento se deu por um processo de autorreflexão em relação à insatisfação que sentia. Ela menciona a possibilidade de participação em projetos, a constituição de um grêmio estudantil e a admiração de professores/as, que pediam seu auxílio, como elementos que a tornaram popular. Quando questionada sobre o que pode ter ajudado a catalisar tal atitude de mudança, ela menciona a igreja, que serviu como local de socialização:

Carmem: ... Acho que foi porque eu entrei na igreja. Uma igreja que é muito pouco conhecida que chamava casa Juração Renascer. Aí eu comecei a cantar na igreja e me socializar mais com as pessoas e acabou que levou isso pra escola também.

Verifica-se, então, como a capacidade associativa, motivada pelo pertencimento a grupos sociais, pode funcionar como forma de fortalecimento, como mecanismo de inclusão, ainda que não se tenha necessariamente um engajamento político. A valorização da jovem, como indivíduo, na igreja, fez com que ela conseguisse agir de forma diferenciada na escola e ter voz na participação de projetos, na implementação de um grêmio, bem como na relação com os/as professores/as, que valorizaram seu desempenho, colocando-a na posição de líder para ajudar colegas com dificuldades.

Ao voltar a falar das situações de preconceito ela cita como momento marcante um “menino bem branquinho, do cabelo bem lisinho... que pegava no pé” dela em qualquer lugar:

Carmem: Ah, véi! O momento marcante é que eu tinha um... sério, com o perdão da palavra, um capeta do meu lado.

Y1: (Risos)

Carmem: Porque tinha um menino que... Ele era bem branquinho, do cabelo bem lisinho, bem lisinho mesmo, assim... E ele pegava no meu pé demais. Mas ele não tinha vergonha não. Era em qualquer lugar que ele me via. Na rua, ele “olha lá a cabelo de bombril, negra feia, e não sei o quê, e não sei o quê”, e falava isso. Eu entrei na catequese – acho que é catequese que chama –, catequese, não... que estuda pra poder fazer a primeira eucaristia. Eu entrei na catequese, isso porque minha mãe me colocou na catequese eu nem ia pra igreja católica. Ela me botou na catequese porque ela queria descanso no sábado pra ela poder lavar roupa, arrumar a casa, porque eu e meu irmão, isso aí o quê. Eu tava na sexta série.

Y1: doze anos né?

Carmem: É isso. E eu tenho meu irmão três anos mais novo, então, ele tava com nove. A gente ficava sábado em casa e ficava “mãe, não sei o quê, não sei o quê” e acabava que a gente brigava. Coisa de criança. Aí minha mãe: “vou colocar vocês pra fazerem a catequese, porque aí, quando vocês chegarem, pra vocês fazerem alguma coisa no sábado”. E uma vez eu lembro que eu tava, assim, na entrada do colégio pra catequese... tinha um monte de criança e tal. Do nada surgiu esse garoto, que tava fazendo catequese também, e começou a me chamar. E falava “oh, menina feia”. Aí encontrava outra menina que era negra, que tinha um cabelo ruim: “olha lá sua irmã. Olha lá não sei o quê”. E pegou no meu cabelo e puxou assim, quase que eu dou umas bordoadas nesse menino.

Um menino branco de cabelo liso é, em sua narrativa, o significante que funciona como opressor; personifica as hostilizações sofridas em qualquer lugar. Como uma figura

onipresente, à exceção do ambiente doméstico de Carmem, sua voz vem a todo momento carregada de ofensas e de associações que ligam características físicas da menina a significações negativas (“cabelo de bombрил”, “negra feia”). Como oposto, “branquinho, de cabelo bem lisinho”, ele marca o lugar de fala que pode caracterizar negativamente. A reação da menina não é, por exemplo, revidar, com uma atitude esperada de criança e dizer “feito é você”, “feito é seu cabelo”; sua atitude se resume a pensar sobre dar umas bordoadas”. Com a instituição social de um padrão eurocêntrico de beleza, as meninas negras acabam por também introjetar valores estéticos que as colocam fora do que seria digno de admiração. Carmem é associada a outra menina negra, a qual o menino chama de “sua irmã”. Isso reafirma que não são características pessoais que determinam sua feiura ou beleza, mas sua categorização social como negra é que a situa como inferior.

As atitudes de humilhação ocorriam num crescente e culminavam com a agressão física. Ironicamente, esse fato ocorreu na catequese. Contraposta à vivência no ambiente da igreja evangélica, que teve papel benéfico na sua capacidade de interação social na adolescência, na infância a experiência no ambiente católico foi marcada por um menino por ela chamado “capeta” – uma representação do mal inspirada na própria tradição religiosa.”

É interessante notar que, em toda a narrativa, não há consequências para os agentes de qualquer violência que Carmem tenha sofrido. Ela nem parece vislumbrar possibilidades de defesa exteriores à sua possibilidade de (re)ação, ou seja, tirar boas notas e ter o ímpeto de bater no menino que a agrediu. Evidencia-se como crianças negras vivem experiências silenciosas de sofrimento, não percebidas ou até negadas pelo sistema educacional.

Quando fala dos/as professores/as, a jovem mostra o distanciamento com que as questões raciais são tratadas na escola:

Y: Os professores reagem [a atitudes preconceituosas] de alguma maneira?

Carmem: Não. Na verdade os professores não falam nada, entendeu? Os professores realmente procuram... Acho que eles abafam o caso de certo modo, entendeu? Eu tenho até uma sobrinha minha – que eu tenho minha sobrinha de nove anos, nove anos agora – e uma parte das férias dela, ela passou aqui em casa e ela me falou que ela sofre as mesmas coisas que eu sofria quando eu era criança. E eu falei pra ela que não existe ninguém melhor que ninguém e a minha sobrinha é assim: ela quer ser branca; ela quer ter cabelo liso; ela quer não sei o quê; ela é fã desse grupo RBD; e queria porque queria ser igual à Mia, entendeu? Então eu falei pra ela: “XXX, não se preocupa com isso não,

porque não tem ninguém melhor que ninguém não. Não é porque a pessoa tem o cabelo liso ou é branca que a pessoa vai ser melhor que você não”. E eu fiquei até de ligar, se isso permanecer, que ela ligasse pra mim e eu ia ligar pra diretora dela e ia conversar com a diretora da escola, entendeu? Porque não dá pra eu ir lá, porque ela mora em Minas Gerais, entendeu?

A estudante explicita não só a atitude passiva dos/as professores/as em relação a situações de discriminação em sala de aula, quando comenta que eles “não falam nada” e “abafam o caso”. Mais que falta de percepção, “abafar o caso” pode implicar tomada de posição: reconhecendo que a discriminação) existe, contribuir para que não se torne visível, ou para que seja entendido de outra forma. Em diversas narrativas, nota-se o deslocamento do significado de ações hoje entendidas pelas/os estudantes, num movimento reflexivo, como inferiorização ou preterimento em decorrência da raça, e até mesmo como violência física, para brincadeira, ou simplesmente atitude infantil, despreziosa e inconsequente). Na narrativa anterior, de Teresa, por exemplo, o olhar diferenciado do professor em relação a ela fica no âmbito da impressão que ela tem, para justificar uma nota inferior à que ela julgava merecer. A vivência da sobrinha de Carmem, por sua vez, mostra ainda que o decorrer do tempo por si só não transformou o ambiente escolar.

Ainda em relação à narrativa referente à sobrinha de Carmem, a imposição de um padrão de beleza branca, influenciado por ícones da mídia, faz com que a menina tenha vontade de ser branca, com o cabelo liso. Percebe-se que permanece a impossibilidade de defesa em função da introjeção do que é posto como belo: em vez de valorizar-se como negra e brigar a seu favor, a menina deseja ser branca.

O fragmento faz notar também um dos papéis que Carmem assumiu na família, tornando-se responsável por conscientizar a sobrinha e apresentar-lhe outra possibilidade de representação. Nota-se que ela tem um olhar distanciado, que a torna capaz de perceber as mesmas situações que viveu de outra forma. Ela não aconselha a sobrinha a seguir seu exemplo – estudar para ser a melhor e ser aceita, apesar das críticas dos colegas e professores/as; mas adverte que ninguém é melhor por ter determinadas características que ela não possui.

A seguir, verifica-se que a condição de universitária fez com que outros papéis fossem assumidos pela jovem:

Carmem: É. Semestre passado eu perdi uma matéria justamente por isso: porque minha mãe... Mas também era uma matéria que eu nem gostava, apesar de ser obrigatória, e eu vou ter que fazer ela

de novo. Porque lá em casa tá em construção, então, eu tinha que ir na madeireira, por causa dessa conta universitária – agora a Universidade tem todas as regalias, né: cartão de crédito, cheque, cheque especial, pá pá pá... e eu tenho essas coisas, mas eu não uso. Eu uso mais pras coisas lá de casa, pra minha família. Então, eu tinha que comprar material, comprar no cheque ou no cartão, procurar negociar com os pedreiros, né, as coisas e tal – até porque pra mim tudo é na base do contrato, entendeu? Porque se você não tem um contrato, eles podem muito bem largar sua obra e fazer outra coisa, entendeu? E aí, como é que fica? E é justamente na quinta-feira que minha mãe deixava tudo pra fazer: pra poder ir na madeireira, pra poder falar com o pedreiro dia tal, pra poder dar cheque tal, pra poder ir no banco e tudo... pra não sei o quê, não sei o quê. Ou seja, toda quinta-feira, dez horas da manhã, eu faltava essa aula. Então foi porque eu faltava. Aí eu peguei: “não vou reprovar por falta não. Ele nem dá matéria.” Aí ele chegava assim: “dona Carmem, faltando a minha aula de novo”. Eu falei: “é professor, mas é porque eu to resolvendo um negócio lá em casa que tá em construção e tal...” Mas eu não colocava fé mesmo que eu ia reprovar por falta. Aí quando acabou o semestre eu olha lá SR. Y2 (Risos)

Carmem: Aí eu (disse): “putz! Ele me reprovou mesmo por falta.”

A Universidade dá a ela a possibilidade de contribuir com a renda familiar por meio de bolsas, do estágio e dos instrumentos bancários que lhe dão “regalias”. No entanto, certo saber institucional sobre relações contratuais e seu posicionamento na negociação com os pedreiros que trabalham na construção de sua casa, mesmo sendo tão jovem, parecem estar relacionados também ao poder que o papel social de estudante universitária lhe atribui.

Cabe ressaltar que, diferente do que aconteceu em sua trajetória escolar, Carmem passa a ter obstáculos em seus estudos em razão de papéis que passou a assumir na família, o que prejudicou seu desempenho. É interessante notar que ela assume não serviços domésticos, os quais foram relacionados às jovens vindas de contextos patriarcais, mas funções referentes à esfera do relacionamento público, extrafamiliar. A condição universitária pôde contribuir para melhor trânsito nesse espaço, tanto no que se refere às possibilidades materiais, quanto nos aspectos ligados mais simbolicamente à força de seu posicionamento como sujeito social.

Tal postura se efetiva também em sua desenvoltura para analisar como se dão as relações raciais na universidade, de forma contextualizada com as condições do País de forma geral. A estudante diz estar gostando do curso e mostra-se bem integrada no ambiente acadêmico. Contudo, ao ser questionada sobre o preconceito na UnB, ela reconhece que ele existe e remete-se diretamente ao posicionamento de alguns/mas professores/as, especialmente, ao discurso de uma professora que

se colocou abertamente contra o sistema de cotas em sala de aula, citando o ensino do Canadá, como exemplo que o Brasil deveria seguir. O argumento dos/as professores/as que Carmem ressalta se liga à defesa de que a desigualdade se resolveria se as oportunidades fossem iguais na educação de base. Nesse sentido, a jovem concorda em parte com os/as docentes, mas defende que não há como comparar o Brasil com outros países porque ele é único.

Carmem: Olha: acho que, de certo modo, em parte, eles [os/as professores/as] estão corretos. Assim, mas em outras partes... É que você não pode comparar o Brasil com nenhum outro país, porque o Brasil, ele é único.

Y: Uhum.

Carmem: Entendeu? O Brasil, ele é multiétnico. No Brasil as histórias de discriminação e de preconceito, no Brasil elas vêm de muito tempo. Mas tem uma diferenciação porque, no Brasil as coisas são meio que... o racista não tem cara, o racista não tem cor. Até mesmo os negros muitas vezes são racistas. E nos outros países, a maioria das vezes, o racismo é escrachado: eles olham assim e já se autodenominam realmente não gostar de pessoas negras ou judias, ou índias, ou latinas. Eles já declaram que não gostam e já apontam assim, sabe. Então realmente você sabe quem ta te discriminando, de modo bem nítido, entendeu?

O discurso que Carmem atribui a determinados professores remete à subsunção o do racismo pela desigualdade social, sem que a relação entre esses dois fenômenos sociais seja explicada e sem que o racismo seja problematizado. Tal problematização é feita, de certa forma, pela estudante quando procura historicizar o preconceito e a discriminação e dá a sua definição de Brasil como multiétnico, pondera sobre sua idiossincrasia, apontando o velamento dos conflitos raciais “o racista não tem cara, o racista não tem cor”, e diferencia o racismo do País em relação a outros, onde ele é “escrachado”. Assim, ela defende que as relações sociais são estabelecidas de forma diferenciada quando se pode determinar o agente do processo de diferenciação e hierarquização.

Percebe-se no discurso de Carmem, a busca por uma explicação mais profunda das relações raciais no País e verifica-se que ele é dissonante da idealização da democracia racial, ainda extremamente difundida na mídia e no próprio discurso acadêmico, e da simplificação da desigualdade como decorrência única de fatores econômicos. Essa compreensão contribui para que ela possa defender sua condição de cotista e assumir-se como tal. Muitos/as estudantes entram na Universidade ainda muito jovens e inseguros/as com relação à sua concepção sobre a configuração racial brasileira e à sua inserção nesse contexto,

tendo em vista que muitos/as viveram e ainda vivem a contradição entre a experiência de práticas racistas e a negação da existência delas no discurso do senso comum, muitas vezes até no próprio ambiente familiar. Não é fácil ter força para arrolar argumentos de defesa, ainda que para convencimento próprio, contra a voz da grande mídia, que se internaliza em setores amplos da população, e de mestres de quem se espera sabedoria e exemplo profissional.

A jovem procura também contextualizar historicamente as políticas afirmativas e pensar sua própria identidade como negra e como brasileira:

Carmem: E aqui no Brasil é algo assim. Até porque algo que no Brasil essas políticas afirmativas vêm de muito, muito tempo, desde quando eles mandaram vim pra cá os europeus pra embranquecer o país, até porque tinha essa idéia, né, que país branco era um país desenvolvido, era um país culto, era um bom país. Então, eles lá trouxeram os europeus, aí eles já começaram por aí, já dando casa pra eles, boas condições de vida, pra poder já colocar. Colocaram eles em um local do Rio Grande do Sul, em sua maioria, porque o clima já era mais parecido pra quem já tava vindo de lá e tal (...) Então eu acho que a política assistencialista, aqui, de cotas na verdade não vai resolver o problema. Mas aí já é um início pra começar a se questionar e começar a trabalhar isso nos jovens. E começar a trabalhar nos jovens esse pensamento, sabe, tipo pra ele se reconhecer nesse contexto. Porque tem muitos jovens negros que não se vêem como negros, porque estamos numa sociedade branca de pensamentos de brancos mesmo assim. E pra eu, assim, ser negro... Tipo, ser negro pra mim é ser negro. Na verdade eu não sigo essas religiões afros, mas não tenho nenhum tipo de preconceito. Assim, quem segue eu respeito. Não sigo essas religiões afros, não me autodenomino ter sangue negro lá da África mesmo e tal. Eu to procurando formar a minha própria identidade de brasileira, entendeu? Eu acho que o brasileiro, que os negros brasileiros não têm que ficar muito utilizando argumentos da África pra se reafirmarem como negros. Tem que se reafirmar como negro porque você é nascido no Brasil, você é brasileiro independente da onde vieram os seus pais.

Nota-se que a jovem reitera sua rejeição à idéia de harmonia racial, mostrando um conhecimento mais aprofundado das discussões em que se busca defender as cotas raciais. Para isso, traz a tona a política de embranquecimento e o ideário eurocentrista que foram constitutivos da configuração racial do País. Entretanto, ela realiza um movimento discursivo que coloca as vantagens recebidas pelos imigrantes europeus, as políticas assistencialistas de modo geral e o sistema de cotas como equivalentes. Argumentação esta em que se perde o foco no sentido compensatório proposto pela política de cotas, e que cria embaralhamento entre o que deveria ser entendido como afirmação de um grupo historicamente injustiçado

com privilégio ou ação assistencial apolítica, ou, pior, de interesses políticos escusos, “que não vai resolver o problema”.

Verifica-se, então, uma relação intertextual, em que significações provenientes de discursos mais difundidos no senso comum – que retiram o conteúdo de luta política das ações afirmativas –, ainda se mesclam, na narrativa de Carmem, a uma visão histórica não canônica das relações raciais; que dá a ela outras possibilidades de pensar o sistema de cotas, do qual é beneficiária, e, assim, de (re)pensar sua própria identidade como mulher negra e como cotista.

A estudante, por exemplo, reverte a idéia simplista das cotas como inclusão de estudantes negros, vista de forma quantitativa, quando menciona a importância de os jovens se reconhecerem nesse contexto. O sentido de identidade é complexificado, pois ela reconhece nele o processo de construção, explicitando que prescinde de interação.

Além disso, ela desvincula a negritude da afrodescendência, provavelmente, por relacioná-la às religiões de matriz africana, às quais não segue. Pelo contrário, frequenta a Igreja Universal do Reino de Deus, que, sabe-se, sataniza os rituais do Candomblé, da Umbanda e afins. É nítida, aqui, a fragmentação da identidade, de que nos falam autores com S. Hall (ver Cap. 2). Quando ela se coloca como brasileira, permite sua dispersão como sujeito, pois nega o essencialismo biológico da origem “não me autodenomino ter sangue negro lá da África mesmo”, mas mantém ainda a possibilidade de pertencimento a um grupo por meio de características e experiências de vida que a unem a pessoas negras com a mesma identidade nacional. É importante ressaltar, contudo, que ela definiu anteriormente os limites que lhe dão essa identidade nacional como “uma sociedade branca, de pensamentos brancos”. Assim, a identidade brasileira negra que a jovem diz tentar formar parte da consciência de que é necessário lutar por reconhecimento.

Quando questionada diretamente sobre o que acha do sistema de cotas, Carmem é mais contundente em seu discurso, e mostra propriedade para defendê-lo. A estudante, que ficou sabendo do sistema de cotas por meio da mídia, tem como principal crítica a ele o fato de haver brancos passando pela seleção. Ela menciona ainda as dificuldades que os/as estudantes têm em se assumirem cotistas, em razão do preconceito que existe na UnB:

Y: O que você acha do sistema de cotas?

Carmem: Ah! O sistema de cotas em partes é meio que injusto, porque pessoas brancas estão passando pela seletiva, né. Tira uma foto lá e sei lá quem julga ele dizendo que ele é negro. Os brancos tão passando. Então, já tá, mesmo assim... Porque as pessoas brancas que passam, ou pessoas pardas que passam pelo sistema de cotas, mas não se vêem como negro, aqui na Universidade eles se perdem, entendeu? E muito até pela vergonha mesmo de sofrer represálias, de ser perseguidos, ser discriminado, eles não se autodenominam cotistas. Eu já conversei com uns amigos meus, dois amigos meus da Geologia perguntando se eles eram cotistas, ele falou “ah eu fiz lá. Eu tirei a foto e tal.”

Y: é?

Carmem: Passei, sabe, na maior vergonha do mundo, sabe. Até porque eles não têm idéia: porque quando você já é homologado, você passa por esse processo. Você é homologado, você vai concorrer pelo sistema de cotas. Você pode tirar quinhentos de argumento, entendeu? Ser o primeiro colocado geral. De qualquer forma você é cotista, porque você tirou a foto, você foi homologado e você é cotista. A primeira prova de cotista foi pra você, independente do argumento que você tirou, se foi dez vezes maior que o último colocado ou se foi o último colocado, entendeu? Você é cotista e pronto. Então, eu acho que as pessoas deveriam..., apesar de que eu não os discrimino, até porque aqui na UnB tem locais que tem até as pichações, assim, que são pessoas que são contra o sistema de cotas. Tem pessoas que sabem que você é cotista e já começa a enumerar trezentas mil: “ah o negro não é inferior ao branco. As pessoas perguntam isso aí pra dar igualdade, mas na verdade é mais um modo de discriminação”. É porque eles não sabem realmente o que é o sistema de cotas. Porque o sistema de cotas não é pra facilitar nada pra ninguém, entendeu? É só pra garantir que a pessoa vai passar e tal, que a pessoa vai entrar na Universidade. Eu olho pra um lado... o seguinte, assim: que eu, até porque e minha mãe ela não tem estudo e tal, ela não terminou nem a quarta série, mas ela, tá, me deu o estudo. Eu acredito assim que se não tivesse o sistema de cotas, eu passaria pelo vestibular. E eu entraria na Universidade se não tivesse o sistema de cotas, mas só que a... base, sabe, é... a força, sei lá, seria tipo eu negra em sua grande maioria de gente branca. Então, eu não estaria tão bem estruturada no que tange aos meus valores de pessoa negra, de tudo, eu acho que eu estaria, mas me reconhecendo como uma pessoa branca, ou uma pessoa parda assim e tal. Eu acho que não teria, por causa que, como tem o sistema de cotas, automaticamente, assim, alguns órgãos, algumas ONGs, sei lá, elas já procuram entrar nessa questão. Já formam grupos de discussão, toda aquela mobilização e as pessoas começam a se reconhecer como negro, começam a ver que certas piadinhas, entendeu, que antes ela ria, ela já começa a olhar com uma visão mais crítica. Então, assim, em minha opinião, se eu tivesse passado, coisa que eu tenho certeza que eu passaria, sem o sistema de cotas, sem essa carga toda de discussão que tem hoje, eu teria sido jogada na Universidade e poderia ainda tá rindo de piadas racistas, de preconceitos racistas, assim sem ter me tocado: “po! Pera ainda. Isso aí tá errado”, entendeu? Então, realmente o Afroatitude tem sido um local que a gente se identifica. As histórias são parecidas, o meu colega que tá do meu lado é parecido comigo, entendeu? Então, só isso assim.

A jovem considera as cotas injustas não pela política em si, mas coloca em dúvida o processo de seleção – “sei lá quem julga ele dizendo que ele é negro” –, porque está beneficiando estudantes não-negros/as. Como em falas anteriores, ela afirma que o sistema é importante para que o/a jovem se reconheça como negro/a. Verifica-se que, para ela, ver-se como negro/a é fundamental para que a representação da negritude se constitua. Negro/a, então, é aquele/a cotista que se percebe como negro, diferentemente dos beneficiários da política que “se perdem”. Nesse sentido, ela parece perceber que há um posicionamento diferenciado que necessita ser marcado, discursivamente falando, que há uma voz que precisa pronunciar-se para afirmar sua existência, para compreender e para mostrar, ainda que pelo estranhamento, pelo incômodo, que há uma hegemonia no espaço acadêmico. Quando diz “as pessoas brancas que passam ou pessoas pardas que passam pelo sistema de cotas, mas não se vêem como negro”, Carmem parece ainda acrescentar que há, na Universidade, um espaço de transitoriedade para algumas pessoas, já que a negritude brasileira se constitui por, além de aspectos fenotípicos, elementos socioeconômicos e culturais. Pode-se inferir que os/as negros/as não fazem parte desse grupo, de acordo com a declaração da estudante. Nesse sentido, ela reforça o posicionamento de Munanga (2006), de que parte das populações afrobrasileiras vive numa zona vaga e flutuante, rompendo a solidariedade com os/as negros/as indistigáveis, pois, ao interiorizarem os preconceitos negativos forjados contra a população negra, eles/as projetam sua salvação nos valores do mundo branco dominante.

Ela marca, então, uma posição de sujeito que se percebeu nesse processo constitutivo e, conscientemente, sai do espaço de dominação e se coloca como alvo de atitudes opressoras, as quais ela mesma podia tomar. Ela acredita que passaria sem o sistema, mas que as cotas serviram para reafirmar seus valores como negra e para fazê-la desvelar o racismo existente em suas formas mais sutis, naturalizado nas brincadeiras cotidianas e neutralizado pela suposta imparcialidade das relações acadêmicas: “eu tenho certeza que eu passaria sem o sistema de cotas. Sem essa carga toda de discussão que tem hoje, eu teria sido jogada na Universidade e poderia ainda tá rindo de piadas racistas, de preconceitos racistas, assim, sem ter me tocado: “po!, Pera ainda. Isso aí tá errado”.

Carmem tem, assim, uma visão diferenciada em relação ao sistema. Não se trata simplesmente de ingresso de estudantes negros, mas de mobilização e reconhecimento da negritude em função de novas possibilidades de existência.

Pertencer ao grupo que entrou na Universidade por meio da reserva de vagas dá a ela um sentimento de pertença social que ela desconhecia. O Afroatitude parece, nesse processo, ser fundamental como espaço de identificação e de resgate da solidariedade de pessoas com histórias semelhantes, em que experiências, por muitas vezes silenciadas, podem ser compartilhadas, possibilitando que se crie uma narrativa mais coerente para a própria vida e, a partir da consciência das relações sociais que nos formam sujeitos, poder ressignificar-se. É também local em que se propicia uma leitura não canônica da Nação e, assim, o contato com discursos que viabilizam formas diferenciadas de imersão no fio da História.

Vivenciar a Universidade como cotista significou perceber que algo estava errado. A jovem mostra, por exemplo, a mudança de olhar em relação a situações de preconceitos banalizadas e naturalizadas, com as quais convivia cotidianamente. Parar de rir de piadas racistas, por exemplo, evidencia um reposicionamento em que ela não mais aceita determinado tipo de representação.

Além disso, de forma segura, ela cita manifestações e posicionamentos contrários às cotas e sabe como combatê-los. Com um discurso de força política, ela retira qualquer significado assistencialista que havia atribuído anteriormente e afirma que “o sistema não é para facilitar nada”. Assumir para si essa opinião faz com que ela não tenha vergonha de ser cotistas nem medo de represálias, como seus amigos têm. Ela sabe do estigma que tal condição acarreta: “porque você tirou a foto, você foi homologado e você é cotista. A primeira prova de cotista foi pra você, independente do argumento que você tirou, se foi dez vezes maior que o último colocado ou se foi o último colocado, entendeu? Você é cotista e pronto”. No entanto usa tal condição para fortalecer-se como mulher, negra e universitária, orgulhosa de seu potencial e com ambições destemidas para o futuro.

Pensa, depois da graduação, em fazer concurso em alguma instituição como a Petrobrás, mas gostaria mesmo de abrir uma empresa de consultoria. Diz-se empreendedora e já tem planos para, em breve, comercializar produtos exóticos do Norte, terra de sua mãe.

3.3. Fátima – conquista de espaço no ambiente de um curso tradicional

Estudante do curso de Medicina Fátima, de 22 anos, estudou durante o Ensino Fundamental tanto em escolas públicas quanto em particulares em Valparaíso, cidade

do entorno do Distrito Federal na qual vive com os pais desde os dois anos de idade. A mãe morava na roça, em Minas Gerais, e, aos 14 anos de idade, veio para Brasília com as irmãs mais velhas. Sempre trabalhou com serviços domésticos e só estudou até a 7ª série. Depois que se casou, passou a ser dona de casa. O pai mudou-se aos 16 anos para juntar-se ao avô, que viera anteriormente e já se estabelecera na capital. Arranjou emprego numa empresa pública, como eletricitista, mas foi demitido à época do governo Collor, já casado e com filhos. O casal passou por dificuldades nesse período, até a recuperação começou com a aprovação dele em um concurso público para vaga em uma instância do Poder Judiciário.

O Ensino Médio foi cursado numa escola pública no Plano Piloto. Depois do insucesso no PAS, ela, que era formada em Inglês num centro de línguas também público, começou a dar aulas e a trabalhar na coordenação de uma escola de idiomas da cidade. Seu primeiro vestibular foi para Relações Internacionais, mas decidiu por Medicina, conseguiu desconto num renomado curso pré-vestibular da cidade e fez dois anos de cursinho, com o apoio da mãe, que a incentivou a parar de trabalhar se quisesse mesmo passar num dos cursos mais disputados da Universidade. Sua nota foi progredindo semestre a semestre, a cada vestibular, até que ela conseguiu excelente colocação tanto no sistema universal quanto pelo sistema de cotas. Sua colocação a fez conhecida em toda a Faculdade de Saúde. Ela sente-se bem integrada, gosta bastante do curso, mesmo reconhecendo que a pressão, às vezes, é muito grande. É bolsista do Pibic e já participou das reuniões do Afroatitude.

A família, principalmente a mãe, é muito religiosa e ela considera que isso pode ter influenciado a escolha do seu curso, pois vê a Medicina como uma forma de ajudar as pessoas. Motivo de orgulho para os pais, é destaque na comunidade em que vive. De uma família enorme, ela foi a única, entre todos os/as primos/as, a entrar numa universidade pública. Tem um irmão biológico, que se formou em Fisioterapia, mais uma irmã e um irmão adotivos. Esta se formou em Enfermagem, e ele, bem mais novo, ainda cursa o Ensino Fundamental.

Ao falar da infância, Fátima indica como marcante o fato de sua mãe não gostar de seu cabelo e obrigá-la a fazer escova toda semana.

Fátima: Quando eu era mais nova, a minha mãe também não gostava do meu cabelo de jeito nenhum, que ela fazia escova todo final de semana – quando eu era criança. Então, quando eu tinha uns 12 anos “ah! não quero mais saber disso! Fazer escova todo final de semana!”. Que eu não aguentava mais não sei o quê. Aí ela cortou o meu cabelo e

aí eu comecei a usar ele cacheado, cacheado do jeito que ele é. Então, assim, é... sabe, é, é... de vez em quando eu fico, aí eu podia, podia fazer, fazer um desses alisamentos desses aí. Podia fazer uma escova todo final de semana. Mas ao mesmo tempo eu acho que é uma parte de mim, sabe, que eu teria, sabe, deixando. E a, a... o que eu mais me ligo mesmo... não sei... é isso, assim... eu, às vezes, faço uma escova, lógico, né, pra ir para uma festa, pra uma coisa diferente e tal. Mas é uma coisa assim, não sei, que eu tenho como parte da minha personalidade, assim, não sei, e vou manter assim. Mas mau, sabe, tem muitas brincadeiras, tem muitas coisas. Tem muita gente que chega assim, “poxa, Fátima! Mas por que você não tem um alisamento japonês, por que por que você não faz?”, sabe. Minhas colegas assim: “ficaria tão legal em você!”, “porque você num faz isso?”, “não sei o quê!”. Hum, não né, “por que não faz isso? Dá muito menos trabalho!”, sabe, essas coisas assim. E! não, mas eu gosto do meu cabelo assim mesmo, do jeito que ele é!

Nota-se que a jovem também menciona a relação com o cabelo como algo marcante, mas era em sua casa e não na escola, como ocorria com Carmem, que o incômodo começou a ocorrer. Assim, é na interação estabelecida com a mãe, no ambiente familiar, que se inicia o conflito entre afastar-se de sua negritude, alisando o cabelo para aproximá-lo do padrão estético branco, ou reforçá-la, valorizando seus cachos, como marca de sua “personalidade”.

Gomes (2002) registra que muitas meninas negras, na infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados por mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. Ao considerar as formas de penteado como técnica corporal relacionada à construção da identidade, presente nas mais diversas culturas, a autora comenta que, para o negro, e mais especificamente para o negro brasileiro, esse processo não se dá sem embates e que ele pode expressar sentimentos de rejeição, aceitação, resignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial.

No caso de Fátima, inicialmente a criança de 12 anos parecia negar-se a fazer escova por estar cansada de um ritual estético que “não aguentava mais”. Sua fala mostra, no entanto que, mais tarde, usar os cabelos cacheados como eles são, passou a estar ligado a uma escolha que faz parte de sua representação como mulher “podia fazer, fazer um desses alisamentos desses aí. Podia fazer uma escova todo final de semana Mas ao mesmo tempo eu acho que é uma parte de mim, sabe, que eu teria, sabe, deixando”.

Aprender a gostar do cabelo significa aprender a gostar-se, já que é nele, mais até que em sua cor que se concentra sua identidade negra, como será visto mais

adiante. Ela reverte o significado atribuído pela própria mãe a essa identidade, enfrenta “muitas brincadeiras” e contraria sugestões de fazer alisamento, afirmando contundentemente que vai mantê-lo “cacheado”, o que pode ser entendido como forma de manter íntegra sua personalidade.

Quanto à sua trajetória escolar, a jovem diz, num primeiro momento, não se lembrar muito de sua vivência até a sexta-série e faz apenas uma descrição de seu desempenho, mas, depois, aprofunda-se em suas reflexões e passa a relacionar certas situações vividas a seu fenótipo, posiciona-se em relação a outras pessoas negras e questiona a forma como os professores a tratavam. Descreve a escola particular do entorno em que estudou nos anos iniciais como fraca e afirma ter vivenciado a decadência de uma escola pública considerada boa no Plano Piloto. Ainda estuda línguas num centro público e fica triste com a queda de qualidade.

Ela evidencia que sempre se destacou em relação às notas e indica que a escolha por Medicina se deu com base na crença de que poderia conseguir ingressar no curso, se houvesse esforço, como mostra o fragmento a seguir:

Fátima: Porque eu sempre fui uma boa aluna. Assim, sempre tirava notas boas. Então, eu sabia que se eu estudasse, eu conseguiria chegar lá. Eu sabia que se eu me dedicasse eu ia conseguir. Eh... eu pensei “por que não?”, né. Eu sempre gostei de Biologia, eu sempre gostei de corpo humano, nunca tive medo de seringa, nunca tive medo de sangue, sempre gostei de ver.

Diferentemente de Carmem, Fátima não relaciona o seu bom desempenho na escola com a necessidade de superar hostilizações em função da cor, mas, conforme faz a estudante de Geologia, vê o estudo como possibilidade de “chegar lá”, sabendo que poderia, e escolhe o curso de acordo com suas inclinações para a área da saúde e não apenas pelas chances que teria de aprovação no vestibular.

Ao ser questionada diretamente sobre o preconceito, ela nega tê-lo sofrido nas escolas em que estudou, ainda que tenha sido comumente definida como “aquela moreninha do cabelo duro”. Em sua narrativa, a estudante se classifica parda, comenta sobre as “brincadeiras” e reflete: “toda brincadeira tem um fundo de verdade”. Ela se compara a amigos que sofreram maiores constrangimentos, inclusive abordagem policial, e sugere que a diferença no tratamento vem do fato de ser mais clara: “não tenho muito traço, assim, muito característico. Minha pele não é tão negra assim”. Percebe-se, assim, que a cor da pele mais escura e a vestimenta é o que, segundo ela, propicia a defrontação com situações mais graves aos

amigos³⁴. Chamada de “moreninha”, a marca da sua negritude é materializada no cabelo também na escola, conforme ela destaca a seguir. Mesmo apontando anteriormente a valorização pessoal em relação aos cabelos enrolados, na narrativa de sua trajetória escolar, ela os descreve como o que a distancia do menino de quem ela gostou na adolescência:

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

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

Y: Do tipo...

Fátima: Ah, “cabelo pixaim”, NE. Assim, já... já aconteceu também coisa besta assim, mas de éh... eu ta gostando de um menino. Assim, de repente ve ele comentando com os outros, assim, que “Ah não! Aquela moreninha ali do cabelo duro”... Essas coisas assim. Que são coisas que te chateiam, e abala um pouco. Mais nunca sofri nada de muito grave, não assim. Foram mais essas coisas mais sutis, assim, que você vê, você escuta, assim, que você pega de relance que você... uma brincadeira, né. Não é uma coisa mais assim. Agora, tenho amigos que já sofreram coisas muito piores, do tipo de ta andando na rua e o policial parar ele e da uma revista pra ver se tinha alguma coisa só porque é negro e está andando de chinelo na rua, né, com pochete. Então, é complicado.

Na sequência de sua narrativa, a estudante considera “coisa besta” o fechamento simbólico para a condição de par, para a relação afetiva que almejava, e evidencia a sutileza desse tipo de segregação quando mostra que para percebê-la é preciso ver, escutar, pegar de relance, diferente do que considera pior, que é como define as coerções sofridas pelos amigos.

Duas formas de relação com a população negra se revelam aí. A violência policial que incide sobre jovens negros, principalmente do sexo masculino e relacionados a determinados círculos sociorregionais e movimentos culturais, não pode ser negada, ainda que com a tentativa de seu abafamento pela justificativa do combate à criminalidade. Quanto à abjeção em relação à mulher negra para determinados tipos de relação social, a idéia da mestiçagem e a fetichização da mulata como símbolo nacional ainda teimam em mascarar e torna-se necessário ir

³⁴ Destaca-se que no Brasil, a construção da negritude se dá pela sobreposição de características que se unem à cor da pele: gênero, classe social, local de origem, filiação a grupos religiosos ou culturais. (Munanga, 2006).

além da superfície das relações sociais para conseguir percebê-la como mais que simples brincadeira.

No trato com os professores, em sala de aula, mais uma vez as formas veladas de segregação vêm à tona. Quando fala sobre um momento marcante em sua vida, a estudante mostra certo ressentimento pela forma como era negligenciada, ainda que tendo boas notas:

Fátima: Ah! é uma coisa, assim... É boba, mas eu vou falar, não sei, assim. Não é uma coisa, sacou, assim, pontual, é uma coisa que eu observei, assim. Quando eu era criança eu era muito truncada, eu era muito séria, eu era muito fechada. Porque por mais que eu, que eu, sabe, sempre tirasse notas boas eu não... eu não era de forma alguma aluna destaque sabe. daquelas alunas que o professor pega olha e fala assim "tire uma carta. Olha, escreva uma carta e tal. Olha, faça-se uma carta", sabe. Eu era a mais quieta de todas, eu nunca conversava eu... eu tirava as maiores notas e... e era como se eu não existisse. Normal, assim, sabe. Então, acho que era uma coisa que me tornava frustrada, sabe. Era aquela coisa de não ser reconhecida, né. Eu acho que justamente pelo fato de eu ser muito calada os professores... tinha professor que nem sabia o meu nome, assim, na 1ª série sabe. É uma coisa que deixa, por ser criança, né... uma coisa que deixa triste assim, né. Não sei, não sei... nunca fiz correlações em relação a nada, mas é uma coisa que eu tive isso comigo por muito tempo.

Mesmo dizendo não correlacionar a nada a falta de reconhecimento, Fátima se coloca como preterida, provavelmente em comparação ao tratamento dado a outras crianças. Ela retrata a situação como algo que carregou durante muito tempo e que a deixava frustrada: sentia que não era reconhecida e jamais era chamada a assumir posição de destaque. Com a hierarquização racial brasileira silenciada no espaço escolar, a criança tem dificuldade de detectar por qual motivo ela é tratada de forma diferenciada. Esse caso, ela atribui ao fato de ser muito calada. Novamente, aqui, o isolamento a que as/os estudantes negras/os são submetidos é lançado para um traço da personalidade da própria estudante.

Cavalleiro (2006) mostra, em pesquisa realizada numa pré-escola municipal de São Paulo, situações semelhantes, em que o silêncio é estratégia para evitar o enfrentamento do conflito racial, e evidencia como a distribuição de elogios e de demonstração afetiva nas escolas é desigual entre crianças brancas e negras. As notas altas, que, na narrativa de Carmem aparecem como estratégia de socialização, parecem não ter funcionado na vida escolar de Fátima, pois mesmo

com bom rendimento, ela não era notada, restava-lhe fechar-se cada vez mais com seu sentimento de tristeza.

No entanto, como fez Carmem, a jovem, em função da insatisfação pessoal com sua maneira de agir, assumiu nova postura no início do ensino médio. Tal mudança se reflete no seu processo de interação também na Universidade, como se pode notar em sua resposta sobre seu primeiro dia na UnB:

Y: E sobre a UnB, no geral? Qual foi a sua primeira impressão? Como é que foi o seu primeiro dia aqui?

Fátima: Ah... Eu tava muito feliz, muito, né. Assim, então pra mim foi muito bom. Foi fácil pra mim. Pra mim foi uma coisa assim muito... Eu via a UnB como uma coisa muito grandiosa, sabe. Como idealizava demais passar na UnB! Eu acho que todo mundo tem isso, principalmente as pessoas mais humildes, assim, falar que faz UnB, assim, "passar na UnB". Algumas pessoas quando conhecem a gente e aí a gente fala que estuda na UnB... Só de a gente falar UnB, elas já falam "nossa! UnB, caramba!", falam "parabéns! UnB?!" Aquela coisa assim. Eu tinha vindo aqui na UnB, acho que duas vezes só, antes de passar no vestibular. Então pra mim era muito assim, sabe "caramba! Que legal, to aqui dentro!" Eu sou uma pessoa, não sei... assim... meio lerda, assim, sabe (risos). Eu não percebo muito as coisas, assim, sabe. Em termos de maldade, não sei o quê... não sei... eu sou muito, sabe... eu tento me dar bem com todo mundo, porque hoje em dia eu desenvolvi isso em mim. Eu era muito fechada, muito tímida, então vivia muito sozinha até, sei lá, até o 1º ano eu era assim: falava com umas cinco pessoas na sala e tal, aí eu fui ver que isso tava me fazendo muito mal, pessoalmente mesmo. Como quando comecei a fazer curso de Francês estudava nessa época, já fazia o de Inglês, então eu fui tomando uma postura diferente, sabe. Me tornando mais extrovertida... não sei o quê! Hoje eu falo com muita gente, me dou bem com todo mundo, sabe, rio, brinco e tal.

A estudante ressalta a grandiosidade da UnB e mostra que a condição de universitária interfere na forma em que as pessoas a vêem e também na sua autorrepresentação. Com exclamação semelhante à que fez Teresa "Caramba! Que legal, eu tô aqui dentro!", ela percebe ter conseguido se inserir num espaço restrito, principalmente aos mais humildes. Antes, porém, do ingresso no curso de Medicina, ela já havia buscado sair do isolamento que lhe fazia mal. Favorecida pela frequência aos cursos de Francês e de Inglês, tornara-se mais extrovertida. Aqui, da mesma maneira que acontece com Carmem, algo exterior ao espaço escolar regular, ainda que fossem aulas de língua estrangeira, contribuiu para que ela se sentisse mais segura nas suas interações também em sala de aula convencional.

Na vivência acadêmica, Fátima evidencia a manutenção da cordialidade. Semelhante ao relato de Teresa, em que ela afirma “levar tudo na esportiva”, a jovem também optou por uma estratégia de convivência quando há embates relacionados a gênero e raça. Considera sua turma na Universidade “muito, muito legal ... todo mundo muito, muito gente boa”, com os quais “se dá superbem”, mas comenta com incômodo certos tipos de “brincadeira”:

Y: Ah! E preconceito aqui dentro (da UnB), você já sofreu?

Fátima: Nada, nada assim sabe. Nada disso, nada forte. Nada... sim, como se diz, uma brincadeira, essa coisa que, assim, você escuta.

Y: Do tipo...

Fátima: Ah, é mais assim... Ah, eles fazem muitas brincadeiras com o meu cabelo, por exemplo. Assim, e é uma coisa que... que realmente também... que me incomodava desde pequena, assim. A coisa que mais me marcou foi “ah... esse seu cabelo pixaim! Ah!”. O meu apelido na minha, na minha turma, inclusive, é, desde o 1º semestre que o pessoal me chamava é de XXX que é um fungo, né. Sabe aquele fungo que fica todo assim. Então o meu apelido é XXX, aquele fungo que fica fazendo assim. Eles brincam, né, ficam me sacaneando. Os meninos brincam e tal. Até hoje, assim, assim... muito do tipo... Tem um colega meu que ele, ele brinca, brinca bastante sabe. É uma característica deles, assim, é... É, mas eu não sei, né. É uma coisa que, assim, de tanto, tanto falar, você fica meio assim, sabe. De, de... “aí! Não trisca não que senão eu mordo”, sabe. Ah, ou então... tinha um colega meu que vive fazendo isso também, já ta enchendo o saco, assim, tipo de..., Ele ta com alguma coisa na mão e finge que ta tirando do meu cabelo e... e esconde assim na mão e “aí, aí... deixa eu procurar...” e aí “aí! Ah! Achei”, sabe. Essas coisas assim, sabe, que... né... que enche um pouco o saco, que te deixa meio assim...

Destaca-se que sua excelente colocação no curso parecem influenciar no processo de socialização, em que é admirada pelo mérito, e podem contribuir para a sua percepção sobre como as relações que se estabelecem. No entanto, as “brincadeiras” em relação ao cabelo continuaram a fazer parte do convívio de forma marcante. Como em criança, Fátima ressalta o apelido, que ela indica fazer referência ao enrolado e ao volume do seu cabelo. Tal caracterização pode contribuir para sua desvalorização estética e marca a diferenciação, dizendo que algo a distancia de um padrão estabelecido entre seus pares. Entretanto, mesmo sentindo-se incomodada com os apelidos recebidos, Fátima parece haver desenvolvido uma forma de relacionamento com os colegas do curso caracterizada pelo não enfrentamento e tematização das hostilizações vividas como negra.

Estar cursando Medicina significa a realização de um “sonho”, de acordo com sua própria definição. Sempre quis ser pesquisadora e associa à UnB essa possibilidade. É a concretização de um projeto para o qual se preparou durante dois anos de cursinho pré-vestibular, período em que “ficava de sete às onze da noite... estudando sem parar”. A jovem parece assumir uma postura mais passiva por não existir a possibilidade de um enfrentamento dessas situações, que podem incomodar, de forma comunicativa. Aceitar como brincadeira e calar-se quando tem vontade de “morder” pode ser estratégia para que ela se mantenha integrada socialmente e siga de maneira mais confortável seu projeto profissional voltado para a conclusão do curso.

A ênfase no mérito, principalmente em relação à nota de corte obtida no vestibular, também parece representar um fator determinante na sua boa aceitação como cotista no meio acadêmico, ao contrário do que afirma Carmem em relação à Geologia. A jovem obteve uma nota muito alta no vestibular, que a classificou entre os primeiros lugares, mesmo em concorrência com os/as alunos/as do sistema universal:

Y: Sei... e, e alguma coisa... alguma outra coisa que você observa, não somente em relação ao curso, né, mas à sua vida aqui na Faculdade de Saúde, né, sua vida no curso de Medicina?

Fátima: Ah, quando... O fato de eu ter passado numa colocação muito boa... acabou que quando eu cheguei aqui na faculdade todo mundo já sabia “aquela menina do jornal”, né. Muita gente chegando em mim assim, “ah! Você é aquela menina do jornal! Aquela que tirou 430 pontos!”, “Ah é você, não sei o quê!” Eu falei “é, sou eu”. Aí veio: “nossa! Caramba! Parabéns! Você foi muito bem”. Então foi assim, sabe. Todo mundo já tinha meio que uma imagem formada de mim, sabe. Então, assim, foi meio esquisito, né. Você entrar na turma que... que você não conhece ninguém. Você sabe que vai passar seis anos de sua vida convivendo com aquelas pessoas e já é “ah, você é a menina que participou das cotas!” e tal, “ah, sou eu”, foi assim “nossa! Que legal! Não sei o quê!” mais foi esse recebimento que eu tive. Exatamente esse! É.

Y: E por parte dos professores?

Fátima: Ah, os professores, eles... Eh, eles não estão muito... Aqui na Medicina eles não estão muito preocupados com isso, sabe. Eles... Alguns sim, outros não. Tinha outros que nem sabiam nem que estava tendo cotas. Tinham uns que não sabiam, sabe, que existia PAS, Então, sabe, é uma coisa assim. Teve um professor que, que ele... que ele faz uma fichinha com uma foto, com a forma que você passou no curso. Só que ele pega só PAS ou vestibular, e, é, é super-esquisito, assim, né. Inclusive, no início do curso eu fiquei meio receosa, com medo. Não com medo, assim, mas “aí meu Deus! Por que aquele cara quer uma foto?”, sabe, “de todos os alunos”, uma fichinha ali, não sei o quê... Ele tinha fama de ser meio carrasco, de marcar aluno e levar, e não sei o quê. Mas depois eu vi

que não. Comigo, pelo menos, não. Assim... nem com ninguém da minha turma. Tem gente que tá no 9º semestre fazendo essa matéria no 3º, até hoje assim não consegue passar. Aí essas pessoas, lógico que todo mundo falaria, né, “não, que ele me marcou... não, que não sei o quê.” Mas acho, assim, que é uma coisa muito subjetiva. A gente não pode ficar se prendendo a documento, né, assim, isolado.

Ainda que para a estudante os professores da Medicina demonstrem pouco interesse sobre as formas de ingresso na Universidade, o caso de Fátima chamou atenção. A aluna foi exposta, inclusive na mídia, em função de sua nota no vestibular³⁵. Como no caso de Teresa, de maneira mais exacerbada, Fátima transita como cotista, dentro dos padrões meritocráticos estabelecidos pelo espaço do curso. Não há assim problema na sua condição. Ela não demonstra, entretanto, como o faz a estudante de Engenharia Elétrica e, em certa medida, a de Geologia, comparações com outras pessoas que entraram pelo sistema de cotas e nem parece tomar conhecimento de tais colegas³⁶. Ao contrário, diz não observar nenhuma caça aos cotistas. Sua fala, porém, evidencia a atitude de um professor que sugere, minimamente, algum tipo de relação duvidosa que se pode estabelecer por meio da observação das fotos dos/as alunos/as. Tal atitude gera medo, desconfiança e tensão em relação à observação e documentação do fenótipo. A jovem acrescenta que o curso é muito conservador e que a cobrança é por vezes excessiva, mesmo sabendo da importância de encarar o estudo com seriedade, pois vai lidar com vidas.

Quanto ao sistema de cotas, a estudante se diz favorável e aprofunda aos poucos seu posicionamento crítico. Num primeiro momento, ela defende a proposta como uma conquista histórica, mas diz considerá-la um paliativo, pois o ensino público deveria dar a todos o potencial de competir igualmente:

Y: O que você pensa sobre as cotas? E como é que foi a sua decisão de prestar vestibular pelas cotas?

Fátima: Ah, eu sou a favor das cotas, sabe. Eu acho que é como você falou, sabe. É uma conquista, uma conquista histórica mesmo, né. Mas, assim, ao mesmo tempo, quando... quando lançou as cotas – além dos questionamentos, assim, da metodologia mesmo, né, de como ia ser feita a avaliação, né – que surge aquelas dúvidas e tal. É... também vinha é... é um negócio, assim... alguma coisa que eu tinha comigo. Nem vi muita gente falando sobre isso, mais assim, do ensino, sabe, do ensino público. Porque eu acho que o ideal seria o que? O ensino público de qualidade, sabe. Um ensino público que...

³⁵ Destaca-se que a forma de ingresso pelo sistema de cotas não aparece como identificação em documento algum, inclusive para professores e funcionários da UnB.

³⁶ Vale dizer que em nossas pesquisas de campo, uma das maiores dificuldades tem sido encontrar pessoas que se identifiquem como “cotista” no curso de Medicina, o que é um indicador de problemas com relação a essa identificação.

que desse a todas as oportunidades de poder competir igualmente, assim, sabe. Pra você ter uma formação que se queira ou não, está atrelado ao ensino, sabe. Que tivesse um ensino de qualidade, desde... desde o pré, desde sempre. Assim, enfatizando o Ensino Médio, que, querendo ou não, a gente sabe, é ali que a gente decide a nossa capacidade de entrar para a Universidade. Surgir alguma coisa, assim, já, sabe. De isso, assim, sabe... Talvez isso seja só um paliativo pra, pra um ensino que não melhora, sabe. Eu... eu tinha essa dúvida comigo: que essa coisa de... acho que as cotas são muito legais, mas o que a galera tem que ter em mente é que tem que ser cobrado isso. O ensino tem que melhorar. Tem que ser cobrado e acho que isso que é o mais importante assim, sabe.

Além de levantar dúvidas sobre os métodos da seleção, a jovem também lança ao ensino público a responsabilidade de dar oportunidades iguais. A educação seria, assim, o espaço de nivelamento. Há também aqui a idéia de que o problema racial seria mais bem resolvido com a melhoria do ensino público, que a capacidade de entrar na Universidade está relacionada ao capital cultural distribuído pela escola.

Posteriormente, Fátima acrescenta observações relacionadas ao Afroatidade e utiliza a importância que ela vê no projeto para defender o sistema de cotas como forma de ampliar o debate em torno das questões raciais:

Fátima: Ah, acho que são.. são muito positivas, sabe. Poderia ter mais, inclusive, sabe. Eu participei agora do Afroatidade, como eu falei pra você. E... foi muito proveitoso, assim, sabe. Foi muito legal. E aqui na UnB – eu sei que foi implantado em várias universidades –, e aqui sei que o pessoal levou a sério mesmo e tal. Tipo, assim... o professor XXX, né, que ta participando... Assim, e ele é uma pessoa maravilhosa... Assim, que tava coordenando. É lógico que tudo isso precisa de organização, sabe. Tudo que ta começando tem, vai, tem que ser melhorado, sabe. Não é nada que... que você, não sei... se você falar “ah eu vou fazer tal coisa” e de 1ª dá tudo certo, claro, né. Mas, assim, eu acho que... que é uma coisa muito, muito positiva. Que tinha que ter mais mesmo. É... a gente vê, assim, que... que a preocupação em relação a isso ainda é muito pequena, né, no Brasil. Mas, mesmo assim, ela existe e ta tendo o debate, né. Ainda é muito pequena, mas, assim... eu sei que em outros lugares é muito pior do que aqui. Mas, assim... Eu acho que é muito válido, muito positivo.

(...) Você tem que saber exigir compromisso, tem que saber cobrar. Por isso tem muita gente que se aproveita, né. Tinha muito aluno ali que não tava fazendo pesquisa nenhuma e tava recebendo a bolsa. E é uma coisa pequena, sabe. É. É uma coisa pequena, é. Mas é nesses pequenos exemplos que a gente sabe que é gente, que é assim, né, querendo ou não. E é uma coisa que... que... que invalida, às vezes. Não, não invalida, mas que leva a adotar questionamentos, sabe, externos, sabe. Falar “ah, mas não ta dando certo não, porque tem tal e tal problema”. Então, eu acho que tudo isso é muito válido, sabe. Mas eu acho que tem de ser muito bem estruturado e muito bem organizado pra evitar esse tipo de viés, esse tipo de coisa assim. Mesmo porque é o tipo de coisa que as

peças que são contra vão se aproveitar daquilo para poder usar como argumento contra, né. E a gente não pode deixar isso acontecer. É lógico que existe isso, mas não sei...

A estudante reafirma sua opinião positiva em relação ao sistema de cotas e evidencia que perceber a importância do Afroatitude contribuiu para que ela compreendesse as ações afirmativas não só como forma de favorecer o acesso dos/as negros/as ao Ensino Superior, mas de provocar o debate e aumentar as preocupações em torno das relações raciais. Ela toma uma posição de defesa, mostrando-se efetivamente parte de um grupo que precisa se precaver – “a gente não pode deixar isso acontecer” –, pois está inserida numa política que divide grupos sociais de forma polêmica, opinando contra e a favor. Fátima aponta ainda a necessidade de compromisso e de mais organização, não só quando ao processo de seleção, mas nas políticas de permanência e nos grupos que envolvem estudantes cotistas, já que as falhas e as atitudes oportunistas que percebeu, mesmo passíveis de compreensão por sua insipiência, podem fortalecer argumentos de quem se opõe ao sistema.

Em seguida, ela faz interessante observação sobre a perspectiva de gênero, que tem sido transformada no curso de Medicina e lamenta isso não ter sido reconhecido quando ela passou no vestibular, pois foi a única mulher entre os melhores colocados.

Fátima: Quando eu passei no vestibular, o primeiro colocado, os dois primeiros colocados eram homens, né. E eu fui [uma excelente colocada] mulher. Assim... ninguém falou disso, sabe. Ninguém falou. Mas eu observei e me fez bem, sabe. Saber que tinha uma mulher ali entre os três primeiros nomes. É uma coisa que eu... que, assim... que hoje em dia não faz mais, né. Não sei tanto, né, em jornal. Saí, assim, porque era [uma das primeiras] colocadas das cotas. Mas quando eu vi aquilo, eu... eu falei “ah! Tem uma mulher ali”, sabe, “que legal!” E eu vejo que isso tá crescendo. O curso de Medicina é tradicional, né. Blá, blá, blá! E ainda tem, a maioria é homem. E isso é fato: que a maioria é homem. E isso tá, tá mudando. Os próprios professores observam isso e, às vezes, falam e comentam que as mulheres estão crescendo, sabe. E isso é uma coisa muito legal. Pra você ver, ver uma mulher ali dando aula e ver que ela sabe muito, que ela saca muito, que ela é uma ótima professora.. não sei o quê lá... Isso também é uma coisa que eu observo, que eu sinto muito orgulho, sabe: de ser mulher. Eu gosto, assim... acho assim, que é..., que é maravilhoso você ver a pessoa se destacando; você ver a capacidade da mulher, que acho que é incrível. Assim... é... Nossa! Uma luta histórica é muito bonita, assim também. Só que, né... É desde sempre assim. E eu acho que essa fase agora, que a gente tá pegando, o início dos anos, do século XXI e tal, a gente tá vendo alguns... alguns questionamentos que

são muito válidos. E é legal a gente ver esses debates. E a gente tá participando disso e, às vezes, com atos pequenos a gente vai... vai ocupando os espaços. E isso você já contribui, né. Eu acho assim, que... que, eu, por exemplo, não sou do tipo de pessoa que... que se engaja politicamente nas coisas e não sei o quê. Pode ser a característica da minha personalidade. Pode ser... não sei, né... da minha história de vida, porque sempre fui muito centrada. Assim... uma coisa, mas, assim... mas eu sei que de um jeitinho ou de outro eu to participando disso, e isso me faz bem.

Ao mencionar, como mulher, sua colocação privilegiada, Fátima ressalta a conquista feminina que, a seu ver, foi silenciada em detrimento da valorização de sua nota como cotista, vinculada apenas ao grupo negro. A estudante ressalta ainda a importância do crescimento do número de mulheres no corpo docente num curso tradicional como o de Medicina. Dessa forma, coloca a exemplaridade, a importância de ocupar espaços, como estratégia de valorização da identidade de grupo e de favorecer o debate que ela percebe de maneira mais aprofundada no início do século XXI. Sua forma de engajamento, então, se dá não politicamente, de forma direta; ela está fazendo parte do processo de transformação pelo fato de conseguir um lugar, em princípio, relegado aos homens brancos, por meio da dedicação aos estudos, e se orgulha disso.

É firme, como consequência, em seus objetivos para o futuro. Pretende fazer residência, provavelmente em Patologia, e depois sair do País para fazer mestrado e doutorado. Para isso já se esforça, aprimorando o estudo do Francês, e começou a estudar também Espanhol.

3.4. Lara – percepções cambiantes de expressões de racismo

Lara, 23 anos, sempre estudou em escolas particulares do Plano Piloto até ingressar no curso de Enfermagem. Passou três anos fazendo cursinho em colégios renomados, sem sucesso nas seleções, sempre pelas cotas. Queria Medicina. Começou a dar aulas porque estava se sentindo desestimulada e, no quarto ano de tentativas, decidiu marcar Enfermagem no formulário de inscrição do vestibular da UnB e passou. No início, teve medo de ficar um pouco deslocada por causa da idade, pois achou que fosse conviver com uma maioria de colegas recém-saídos do Ensino Médio, mas diz estar bem integrada e gostando do curso. Participa de oficinas em escolas públicas relacionadas à educação sexual. Diz ser espiritualista; talvez por influência dos pais que são espíritas.

Seu pai e sua mãe não eram casados, mas viveram juntos até ela ter onze anos. Depois disso passou a viver com a mãe e com uma irmã mais nova. O pai “casou-se” outras vezes, teve outros filhos e mora numa fazenda. A família do pai é negra, a da mãe é, na voz dela, de “branquelos com olhos claros”. Ambas são nordestinas. A mãe é servidora pública e tem curso superior, e o pai é aposentado e possui ensino fundamental incompleto. Tiveram percursos bem diferenciados até se encontrarem.

Filha de militar, a mãe de Lara passou por várias cidades com a família, até decidir ficar em Brasília. Cabe aqui uma comparação com Carmem, pois trajetórias contrastantes podem enriquecer as percepções da análise. Verifica-se a vinda da mãe da estudante de Enfermagem deu-se também junto a uma família de militar, porém, as duas tinham posições de sujeito bem diferentes. Enquanto a mãe de Carmem, negra, empregada doméstica foi tirada de casa pelos patrões ilegalmente ainda na adolescência, fugiu e conseguiu se fixar na cidade; a mãe de Lara, branca, na posição de filha da família, com poder de escolha, decidiu ficar porque gostou do lugar.

Além de caracterizar a família da mãe como “de branquelos”, Lara descreve a ancestralidade de fazendeiros nordestinos, que, têm a tradição de muito respeito aos empregados – negros, pode-se inferir – transmitida desde a época de seu bisavô:

Lara: Aí assim, tipo... só que a minha família por parte de mãe, acho que, até por vir do Nordeste, toda a raiz dela está no Nordeste, então já tinha um convívio muito grande. Assim, sempre foram pessoas que também tiveram, assim... fazendas ou então trabalhavam com empregados e tal. Só que com muito respeito, tipo uma coisa de... “não é meu empregado, é alguém que me ajuda”. Ta... isso foi passado assim... desde a época do meu bisavô eu escuto que isso era falado pra minha avó que fala pros filhos e os filhos... Isso vai passando. Então, tipo já é um respeito assim muito grande. Tanto que na família da minha mãe eu sou a pessoa mais escura.

Y:Uhum

Lara: E.. Eh... Todos nós somos esse bronze natural, “que inveja! não sei o quê”, tipo enaltecem, nunca teve nenhuma... a ponto de, “ah não, negro!”, “ah, cabelo ruim!”. Nada. Muito pelo contrário, sabe, “é lindo!”, “não sei o quê, podia ser assim”, “porque não sou não sei o quê”, sabe.

Revela-se aqui o tipo de convivência entre brancos e negros, fantasiada de harmonia racial, que se repete no País desde a libertação dos escravos. Nos trabalhos domésticos, principalmente, as formalidades das relações laborais são retiradas como suposta forma de respeito. Deixar de ser empregado para ser “alguém que ajuda”, forja uma proximidade afetiva e uma cordialidade familiar, que

muitas vezes mascara a exploração e naturaliza a opressão. Além disso, os limites dessa convivência ficam claros, apesar de serem simbólicos. A relação patrão/empregado, posições que marcam a dicotomia branco/negro, parece ser quebrada “desde o tempo do bisavô”, somente pela mãe de Lara, que se casa com um homem negro, de diferente classe social, e tem como fruto a mestiça, menina mais escura da família, admirada esteticamente por seu “bronze natural”.

Interessante perceber que seu pai, negro, ocupa justamente a posição de sujeito de empregado de fazendeiros, o que traz a tona a imagem das relações de convívio casa grande/senzala. Com história muito diferente, ele viveu com privações, era filho de vaqueiro e mostra que sofreu preconceito, desde pequeno, também por ocupar essa posição social.

Lara: O meu pai... é... ele viveu, assim, com muita privação. Tipo, era filho de vaqueiro, então, às vezes, a dona... acho que meu pai... acho que daí é que... ta, também, meu pai sofreu preconceito desde criancinha, porque ele era filho do vaqueiro. Então tinha a minha vó e meu vô e quatro filhos e já trabalhavam pra fazenda e tudo mais. E quantas vezes a dona da fazenda ia lá na casa da minha avó pra garantir que ela não tinha pegado leite da vaca! Tipo, era uma fazenda que dava cento e oitenta litros de leite por dia, mas os empregados não podiam tomar o leite das vacas da fazenda.

O fragmento anterior descreve a situação de muitos empregados brasileiros. Vinculada ao ranço escravocrata, determinadas relações de trabalho, principalmente as que acontecem na esfera privada das áreas rurais, são pautadas por vínculos que flutuam entre o trato senhorial e as imposições contratuais das relações de produção modernas. Pinho (2003) defende que é importante definir, nesse sentido, a relação constitutiva entre a persistência do passado, como um fator do atraso sociocultural no contexto do capitalismo dependente e periférico, e a própria estrutura social. O racismo e a discriminação estariam acoplados ao *ethos* brasileiro, na forma específica do ocultamento do racismo por meio de práticas de etiqueta, nossa herança do paternalismo escravista.

Assim, se por um lado, mas nem sempre, pode-se contar com direitos trabalhistas constituídos, por outro, o costume permite que humilhações, hostilizações e maus tratos, inclusive físicos, sejam praticados cotidianamente. É muito provável que a patroa da família do pai de Lara tenha tido sempre um discurso de respeito e afetividade para com os trabalhadores de sua fazenda, como a estudante observa na família da mãe. No entanto, sua desconfiança traz sofrimento

ao pai da jovem, que ele carrega em sua memória, além de um sentimento de injustiça com relação à distribuição dos bens produzidos na fazenda: “era uma fazenda que dava cento e oitenta litros de leite por dia, mas os empregados não podiam tomar o leite das vacas da fazenda”.

Para tentar a inserção social por meio de outras possibilidades de existência, conforme a narração de Lara, em tom jocoso, o pai seguiu o “famoso caminho”: “saiu do nordeste e foi tentar a vida em São Paulo”. A jovem conta como ele, junto com o irmão, sofreram.

Lara: Aí meu pai nasceu numa cidade que chama XXX. Aí casou lá tal teve três filhos foi pra São Paulo; em São Paulo ele passou fome? passou por muito preconceito, assim, também, ele e meu tio que foi os dois lá, tipo tentar a vida em São Paulo.

Y: Uhum.

Lara: famoso, né (risos) nordestino veio pra São Paulo tentar a vida.

Y: você falou de algumas situações de preconceito que seu pai já te contou e tal. Tem alguma que você pode compartilhar?

Lara: Não... Assim, lembro muito das histórias que... Vejo que os dois, o meu tio e o meu pai, não gostam muito de falar, porque, tipo, lembra muita tristeza, muito sofrimento. Mas já contaram. Isso que não contaram, meu tio contou pros meus primos e eles me disseram, né. Que tipo assim, que eles passaram fome mesmo, porque chegaram lá não tinham onde ficar, ficaram na rua, comiam quando tinha, se conseguia um bico, comia. E, assim... Teve um dia que tava o meu pai, meu tio, acho que eles estavam sentados, não sei se era numa calçada ou era numa porta de uma loja, e aí, parece que passou um grupo de pessoas. Eles achavam que eram estudantes, eram jovens, estavam com livros e tal, e passou xingando, tipo, graças a Deus não tocou neles, mas passou xingando. Acho que eles pediram dinheiro também, tipo estenderam a mão, não sei como é que foi direito. Mas é que eles xingaram "ah, seus pretos fedidos! Saíam daqui!" e um tentou se aproximar como se fosse dar um chute no meu tio, mas não chegou a fazer. Não sei se alguém gritou de longe, tipo "ah saí daí", ou "deixa esses infelizes aí"... alguma coisa assim.

Y: Uhum...

Lara: Mas, assim... Eh, falaram que, às vezes, até pra conseguir emprego, eh... Não davam emprego, principalmente pro meu tio – meu tio é mais negro –, então, pensava que era ladrão, que ia roubar, que era bandido, sabe.

Y: Uhum...

Lara: ... Que ia dá trabalho. Então não dava emprego pra ele e tal. Pro meu pai também não, mas ele sofreu um pouquinho mais, assim. Meu pai é assim da minha cor. Aí, assim, deixa eu ver... Meu pai teve uma época de natal, natal sempre ta muito lotado o supermercado, tudo, né. E meu pai ama peixe, gosta muito de peixe. Ele tava na fila pra – já aqui em Brasília, não tem muito tempo que isso aconteceu. Ele tava na fila e tinha um peixe que ele gosta e tinha **um** só, um peixe só. E aí ele foi, como ele já tava, assim, chegando e ninguém nem tinha olhado pro peixe, ele foi lá pra **pegar o peixe**, porque era o último, era o único daquele que tinha...

Só pra segurar, ficar com ele, assim, pra garantir o peixe que ele queria.

Y: Uhum...

Lara: Aí o cara meteu o tapa assim no peixe, um murro mesmo, pra cair. O peixe caiu no chão. Aí o meu pai tomou um susto, assim, aí parece que o cara falou assim “tira a mão daqui, seu...” Só que ele se segurou, mas acho que ele ia falar alguma coisa em relação à cor, né?

Y: Uhum...

Lara: ..."Seu preto", sei lá. Aí, ele completa "fala o que você ia falar". Aí ele ficou com muito ódio, mas não falou nada. Mas aí parece que a esposa do cara também chegou atrás dele e segurou o braço dele. Aí, meu pai só falou, assim “meu filho, eu demorei nove meses pra nascer e nasci pobre e eu não vou ficar brigando com você por um reles peixe, isso é ridículo” e aí saiu da fila e tal. Aí todo mundo da fila achou o cara idiota também.

Lara remete-se primeiramente ao silêncio em relação às situações de preconceito vividas pelo pai e pelo tio: “o meu tio e o meu pai não gostam muito de falar, porque, tipo, lembra muita tristeza muito sofrimento”. Muitas vezes velado também no lar, o racismo aparece nas fendas das memórias familiares. No espaço que contradiz a afirmação de democracia racial que ecoa com suas diversas máscaras em todas as instituições nacionais. Ao evitar falar da violência sofrida, os dois irmãos vão ao encontro do que afirma Cavalleiro (2006): a família, muitas vezes por proteção, protela por um tempo maior o contato de seus integrantes mais novos com o racismo na sociedade e com as dores e perdas dele decorrentes, e, assim, silencia um sentimento de impotência ante o racismo, que se mostra hostil e forte; silencia a dificuldade que se tem de falar em sentimentos que remetem ao sofrimento e o despreparo do grupo para o enfrentamento do problema, que aprendeu o silêncio e foi a ele condicionado na sua socialização.

A narrativa ainda faz notar que o tio de Lara, por “ser mais negro” – ter a pele mais escura que a do irmão –, sofreu ainda mais em situações de preterimento no trabalho “não davam emprego, principalmente pro meu tio – meu tio é mais negro –, então, pensava que era ladrão, que ia roubar, que era bandido”. O imaginário negativo em relação à raça negra se verifica nas relações de trabalho e a gradação cromática evidencia o racismo de marca, como o denomina Oracy Nogueira (1985), baseado nas caracterizações fenotípicas, e ainda na cultura do embranquecimento, em que se valoriza o afastamento da negritude, tanto por traços físicos quanto por aspectos culturais.

Cabe aqui uma digressão sobre as considerações de Pinho (2003) em relação a São Paulo como símbolo de *mainstream*, que, desde a leitura de autores

como Florestan Fernandes, é campo para a compreensão do processo de transformação do negro, de escravo em trabalhador, e, assim, poderia prefigurar o processo mais amplo de modernização da sociedade brasileira, oferecendo um modelo para o desenvolvimento futuro do Brasil rumo a uma sociedade “de contrato” e não estamental como a escravista.

De acordo com o autor, é importante entender como a relação entre raça e classe se apresentou classicamente, principalmente na Escola de Sociologia Paulista, nesse momento de formação desse campo de observação – década de 1930 –, uma vez que a interpretação desenvolvida revelou-se muito influente e definiu uma perspectiva determinada e forte para leituras subseqüentes em relação à inserção do povo negro na sociedade de classes. São Paulo seria, assim, local de incorporação da mão de obra, o pólo dinâmico do capitalismo brasileiro e o lugar onde a nova sociedade de classes estaria sendo forjada. A leitura, ainda conforme Pinho, era de que a marginalização do negro era consequência inevitável, pois ele veio egresso da escravidão sem condições de competir com o imigrante europeu em um mercado de trabalho “livre”. Não possuiria capacidades técnicas, nem o hábito da submissão às regras do trabalho livremente contratado. A escravidão havia transformado o trabalho em uma maldição, algo humilhante e marca evidente da inferioridade, para o negro.

Pode-se dizer que construções teóricas podem fixar significações que são determinantes de relações sociais e institucionais e que podem contribuir para cristalizar representações que acabam por se estabelecer no senso comum. Sendo assim, tal leitura parece ter contribuído para que um imaginário de incapacidade, de desvantagens culturais e de malandragem tenha se mantido nas relações trabalhistas da “livre” competição, pautada pela lógica do mérito, que deposita apenas no sujeito e não no processo de interação entre avaliadores e avaliados, com toda a subjetividade que tal interação envolve, os quesitos para o sucesso profissional. A expressão popular “serviço de preto”, que designa que algo foi mal feito, se mostra como rastro desse imaginário impregnado nas mais diversas esferas sociais.

Tanto a idéia, trazida como marca da infância, de que eles poderiam roubar o leite da fazenda, quanto a que, na construção da narrativa familiar, está por trás da dificuldade de conseguir trabalho em São Paulo – “não davam emprego, principalmente pro meu tio – meu tio é mais negro –, então, pensava que era ladrão, que ia roubar, que era bandido” – revelam uma compreensão diferenciada das

relações laborais. O que eles entendem é que há algo, além da capacidade e da integridade na prestação de serviços, contribui para a desconfiança e para as barreiras nas tentativas de ingresso e de projeção no mercado de trabalho.

Essas barreiras trazidas pelo racismo são percebidas no caso da família de Lara. Muitas vezes, no entanto, tal preterimento recai sobre o próprio sujeito negro, o que interfere na autoestima e no próprio desempenho diante das tensões estabelecidas num ambiente competitivo.

Outro aspecto a ser levado em conta é a sobreposição da identidade nordestina à identidade negra. Apesar de não ter sido apontada no relato como importante, sabe-se da atitude “xenofóbica” que muitos paulistas, bem como naturais de vários estados brasileiros do centro-sul, têm em relação aos/as nordestinos/as, com a suposição de que eles/as estão ocupando espaços já escassos, no mercado de trabalho.

Verifica-se, ainda, como situações cotidianas, nesse caso a disputa por uma mercadoria no supermercado, revelam ou fazem aflorar embates raciais, normalmente escondidos atrás de gestos de polidez. A situação vivida, já em Brasília, em que junto ao bruto gesto vem sugerida a designação “seu preto” e a reação das pessoas na fila “Todo mundo da fila achou o cara idiota também” faz lembrar os dados da pesquisa realizada pelo Datafolha, em 2008, de acordo com a qual 91% dos/as entrevistados/as consideraram que os brancos têm preconceito de cor em relação aos negros, mas apenas 3% admitiram eles/as mesmos/as, ter preconceito³⁷.

O ramo branco da árvore genealógica de Lara, de alguma forma, ilustra tais dados. Não há como determinar que exista alguém preconceituoso; pelo contrário, ela nega esse tipo de comportamento por diversas vezes. Quando questionada se a família da mãe teve problemas com o pai, o discurso do respeito impera com relação aos atributos referentes aos aspectos raciais.

Y: E ele (o pai) já comentou com você alguma coisa dele com a família da sua mãe? Uma família de brancos, como você falou. Assim, houve algum momento de estranhamento?

³⁷ A pesquisa identificou também que caiu significativamente, de 1995 a 2008, o grau de concordância da população com frases como “negro bom é negro de alma branca”. De acordo com Schwarcz, em entrevista para a Folha de S.Paulo (23/11/2008), contudo, as coisas mudaram, mas nem tanto; o que mudou foi a popularização do discurso politicamente correto e as pessoas reagem mais às frases preconceituosas, como se já estivessem vacinadas. Para a historiadora, é positivo ver que há maior consciência, mas é preocupante constatar que a ambivalência se mantém. Parece que os brasileiros jogam cada vez mais o preconceito para o outro. “Eles são, mas eu não”.

Lara: Não... Assim, o único estranhamento que teve nunca foi em relação à cor, à posição social, nunca assim. Minha família tem, tipo, ensinamento... Assim, uma coisa bem de “vamos respeitar todo mundo mesmo” desde muitas gerações. Porque meu pai era uma pessoa difícil e continuou sendo uma pessoa difícil. Cresceu, é um adulto difícil, tanto que ele já casou várias vezes, então, ele é muito mulherengo e tal. Então, a implicância da família da minha mãe com ele era em relação a essa questão, né.

Y: Ah, tá.

Lara: De “será que pode confiar mesmo?”, “será que ele é fiel?”, “será que vai te fazer sofrer?” Coisas assim. Mas em cor não, nada disso.

Não há aqui uma intenção de desdizer a narrativa de Lara, tampouco de defender uma atitude masculina pelo simples fato de proceder de um homem negro. Há apenas a suposição bastante plausível de que é pouco provável que uma família tradicional de fazendeiros e militares nordestinos não tenha restrição alguma em relação a um jovem negro, pouco letrado e de origem pobre tornar-se parte dessa família pelo casamento com uma de suas integrantes. Independentemente do comportamento do pai da jovem, muitas desconfianças que giram em torno de atitudes pessoais podem ser ampliadas pelo imaginário que gira em torno da rejeição de algumas famílias brancas a relações afetivas dos/as filhos/as com negros/as.

Na tradição da lógica do embranquecimento, “enegrecer” é ir ao contrário das possibilidades de ascensão. O progresso social está ligado à proximidade tanto com os aspectos culturais europeus quanto com traços físicos brancos. Tal critério de classificação parece estar associado também ao maior ou menor grau de preconceito ao qual as pessoas são submetidas.

Ao ser questionada sobre a ocorrência de algum momento marcante em que ela se percebeu como mulher negra, Lara expõe uma comparação entre ela e uma colega também negra e o diferente tratamento que elas tinham na escola:

Lara: Acho que isso, assim... Acho que isso pra mim nunca foi assim problema. Tipo assim, até porque meu eh... eh, meu pai... eh... meu pai é negro e tal. E acho que também – um dia tava conversando isso com uma amiga minha que é negra também –, só que, assim, muitas vezes os traços ajudam a que a pessoa seja mais ou menos, eh.. vítima de preconceito.

Y: Uhum.

Lara: Por exemplo: nós estudamos juntas até a oitava série, eu e essa menina. Nós duas... Nós duas somos da mesma... não, acho que ela é um pouquinho... não, acho que nós duas somos da mesma cor, só que qual era a diferença? Ela tem boca maior que a minha, o nariz largo, sabe, aquelas características mais do negro. E ela dentro da escola era vítima de brincadeira de mau gosto que eu não era.

Y: Uhum.

Lara: E eu ficava assim... “mas eu sou tão negra quanto ela. A gente não é diferente”. Só que, aí até meus colegas falavam: “mas tem uma grande diferença de você pra XXX. Sua pele é muito fina, seu cabelo é muito fino, apesar de ser cacheado é extremamente fino – realmente é cabelo de nenê –, a boca é carnuda, mas é carnuda que tantos têm, normal. Não é aquela coisa que chama atenção e tal.”

Y: Uhum.

Lara: O nariz é pequeno. Porque já o nariz do meu pai é grande, é chapado, assim... espalhado e tal. Então vejo por essas características físicas, assim, eh, por exemplo, um exemplo pequeno assim, que muitas vezes quando uma pessoa tem um amigo já logo dá, ou vai se referir a ele, “o negão”... “O negão”, nem é por maldade, mas, assim, associa como se fosse automático isso. Vejo muito com meu pai, muitos amigos dele, “ah, que o negão não sei o quê...”, ou, então, alguém que ia contar uma história. Meu pai ri disso, mas tanto que é engraçado, mas quer contar uma história, por exemplo, tinha um grupo de pessoas, alguém de fora ia se... por exemplo, a gente tava num grupo de pessoas aí eu vou contar uma história de um dia que a gente estava juntas. Aí eu falo assim: “ah, porque o XXX”, é o nome do meu pai, “tava lá com a gente”. A pessoa fica: “ah... mas quem é XXX? Não, é aquele moreno? Não sei o quê...” A pessoa não lembra aí a pessoa fica: “não lembro. “É um moreno bem engraçado”. Aí a pessoa não lembra, aí a pessoa fala “é aquele **preto que tava lá**”. Aí a pessoa lembra! Sabe, tipo, é muito engraçado. E meu pai, ele conta e cai na gargalhada. Mas é meio a visão das pessoas. Tipo, tem gente que, ah, porque é negra e tal, já separa assim: “ah, é o negão que tava lá”, “aquela preta estava lá.”

A jovem explica, com a exemplificação de sua própria convivência com uma colega de mesma cor, que não só o tom da pele, mas os “traços” determinam o grau de negritude e, pautados por um padrão estético eurocêntrico, impõem um limite de normalidade que torna mais acessível o trânsito em certas esferas sociais: “tem uma grande diferença de você pra XXX, sua pele é muito fina, seu cabelo é muito fino, apesar de ser cacheado, é extremamente fino (...) a boca é carnuda, mas é carnuda que tantos têm, normal. Não é aquela coisa que chama atenção.”

As “brincadeiras de mau gosto” dos/as colegas, assim, são justificadas por características que constituem uma diferenciação entre as duas jovens. É interessante verificar que a própria Lara, de certa forma, estabelece essa diferenciação em relação ao pai. Ao justificar que não tem problemas com a questão racial, ela inicialmente pondera “meu pai é negro”, colocando-se como exterior a negritude “em si”, ou pelo menos, num interlugar, que se marca, posteriormente, na comparação entre o nariz de um e do outro “O (meu) nariz é pequeno. Porque já o nariz do meu pai é grande, é chapado, assim... espalhado e tal.”

Percebe-se, então, que a identificação com a raça negra ocorre num campo conflituoso e conjuntural, dado em meio a significações que transitam entre sentidos

estabelecidos historicamente por meio de processos de estigmatização, resistência e ressignificação. A mestiçagem significa não só a mistura de características físicas, mas a mistura entre percepções diferenciadas acerca da configuração racial do País.

Numa pesquisa sobre a identidade racial na comunidade que denominou de “Morro do Sangue Bom”, Sheriff (2001) mostra que, em grande parte, as pessoas concordam que muitos termos relativos à raça/cor são considerados pejorativos. Vários dos seus informantes, no entanto, afirmaram que o sentido é dependente do “jeito de falar”. Dessa forma, palavras como negro ou preto ultrapassam a mera descrição, não se referem de maneira neutra ou meramente informativa à cor de uma pessoa, mas partem de uma escolha com a intenção de “tratar uma pessoa” de determinada maneira, com todo o rastro de significação que delas faz parte, abrindo múltiplas possibilidades de negociação do sentido no processo de interação, construído de forma contextual, podendo configurar carinho, admiração, hostilização, preterimento.

Por exemplo, a atribuição “negro” ou “preto”, que, em fragmento anterior, mesmo sem ser abertamente mencionada, causou revolta no embate na fila do supermercado, como atitude preconceituosa, nesse ponto da narrativa causa riso ao pai de Lara, como caracterização atribuída por amigos. Tal caracterização do pai, contudo, evoca na jovem um questionamento sobre como a categorização racial se torna o componente essencial da identidade: “tem gente que, ah, porque é negra e tal, já separa assim: ‘ah, é o negão que tava lá’, ‘aquela preta estava lá.’” A identidade negra passa a ser “a identidade”. “Separar”, assim, pode ser lido não simplesmente como segregação do indivíduo, menos ainda como simples descrição, mas como componente identitário que se associa a um imaginário determinado pela afrodescendência e cria concepções sobre atributos de personalidade pré-concebidos por estereótipos e estigmas, que servem, por vezes, como única forma de identificação.

No contexto das políticas focalizadas, revela-se ainda certa negociação sobre raça, que conduz a uma associação política ao grupo negro com fins de mobilização social. Entram aí também novas possibilidades de identificação e conflito, que permitem ou não o pertencimento racial. Cabe destacar que Lara, desde o primeiro vestibular, optou pelo sistema de cotas e ficou sabendo dele pela internet, pelo jornal e pelos comentários do cursinho. Em meio à grande polêmica, uma das grandes discussões à época – e que se estende ainda hoje – era como definir quem seria considerado negro num país mestiço como o nosso. A jovem narra um embate

com sua própria mãe, a quem teve de explicar por que ela é pertencente à “raça negra”, e outro com uma colega, muito clara, que teimava em dizer que pertencia a essa categoria racial:

Lara: Assim, tanto que acho engraçado que, quando começou esse negócio de cotas, aí eu falei pra minha mãe: “mãe, eu vou fazer a inscrição pra cotas”; aí ela “como assim?”.. “Ué, cotas pra negro”, como é que eu falei? Cotas pra... acho que foi a palavra que usei que foi engraçada: “mãe são cotas pra pretos”, eu só falei assim, mas era negros e pardos, né. Ela virou assim pra mim: “ué, mais você não é preta, não é negra”. Aí eu falei: “mãe, mas eu sou da raça negra”, eu falei... não, aí eu fui explicar direito: “não, são negros e pardos” e acaba que nesses pardos, nossa, entra muita gente, porque como que você vai dizer que a pessoa é purinha, clarinha. É meio complicado. Aí, o resto que não é branco, o resto todo mundo é pardo, né. Muita gente podia entrar no sistema de cotas. Achei engraçado, porque tem uma amiga minha que ela é, assim, tem cabelo mais claro e ela começou a brigar porque ela queria entrar no sistema de cotas, só que ela é muito clara. Ela falou assim... Eu falei: “vai lá, XXX, e passa uma base bem morena, chega lá tocando Timbalada e tal. Aí, quem sabe, você não entra”. E ela: “ah, mais eu tenho anemia falciforme, que é dos escravos, né, uma doença. aliás, é má formação”. Aí ela: “ah, eu vou levar lá pra comprovar que eu tenho descendência negra”. Eu: “XXX, por favor, né! Pelo o amor de Deus!” Só, que, assim, virou brincadeira, porque, sério, na época que começou isso, muita gente se maquiava pra vir tirar foto, raspava a cabeça pra conseguir... tipo, pra ficar mais moreno (risos). Impossível! Assim, eu morria de rir. Não, meu, que engraçado! Virou piada o negócio.

Verifica-se, na discussão de Lara com a mãe, uma flutuação do significado de “negro”. Há, por um lado, a equivalência entre “negro” e “preto”, que exclui os pardos, e a equivalência entre “negro” e “raça negra”, que exclui apenas o que é branco. A grande abrangência dessa última categorização, no discurso da jovem, parece facilitar a justificativa dela para a mãe por posicionar-se como negra em função da política de cotas.

Uma compreensão possível, assim, é que, se a lógica do embranquecimento afastava os pardos dos pretos “indisfarçáveis” (MUNANGA, 2006), em função dos privilégios que a “branquitude” oferece, as cotas, em princípio, podem reaproximá-los na abrangência da categoria negra, com o benefício da política reparatória. A situação é, no entanto, mais complexa, quando lembramos o relato de Carmem sobre os/as estudantes brancos e pardos que entram pelo sistema de cotas, mas não se vêem como negros e “se perdem”. A possibilidade de trânsito dos/as pardos/as e a sobreposição de aspectos que contribuem para determinar a negritude acabam por indeterminar as possibilidades objetivas de categorização, pois, além do fenótipo, e,

no caso dos/as pardos/as, isso se exacerba, a classificação se dá por meio de pré-concepções cambiantes, contextuais e instáveis ³⁸.

Para a amiga “clara”, a anemia falciforme era a forma que ela tinha, como marca genética, de mostrar suas raízes negras e, assim, de poder incluir-se no grupo passível de concorrer pelas cotas; o que não parece importar para Lara, que a ironiza. Definindo-se como parda, dona ainda de possibilidades fenotípicas de identificação, a jovem apresenta como piada a receita do tornar-se negro, usada por alguns, na tentativa de conseguir disputar a reserva de vagas: usar base bem morena, tocar Timbalada, raspar o cabelo.

Orgulhosa de suas características, quando fala da influência da sua identificação como mulher negra para a seleção, ela ressalta sua beleza e a beleza do povo negro e aponta a manutenção dos cachos como algo que incomoda a algumas pessoas, desejosas por transformá-la:

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

Lara: Foi. Foi, mas, que pra mim eu acho lindo... acho. Acho o povo muito bonito. Me acho muito bonita. Gosto muito da minha cor, da minha pele, do meu cabelo.

Y: Uhum.

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

Y: Risos.

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

Y: Uhum.

Lara: Tem gente... Não, assim, que eu sou contra quem muda o cabelo, não. Mas a pessoa ta com tanta vontade de mudar. Ótimo!

³⁸ Cabe relatar uma discussão pessoal com alguns/mas colegas que haviam participado das entrevistas para a seleção pelo sistema de cotas. Todos/as estavam comentando a grande dificuldade de definir, em muitos casos, se o/a candidato/a poderia ou não concorrer como negro/a. Uma colega provocou a todos/as com a instigante constatação e com o questionamento: “em muitos casos eu percebia que a banca esperava uma história triste dos/as candidatos/as e era frustrante quando eles/as se mostravam felizes. Será mesmo necessário ter uma história triste para ser negro?”.

Mas não é o meu caso, né. Gosto, gosto de como eu sou. Assim. Não tenho problema.

Lara, de forma semelhante ao que expressou Fátima, mostra incômodo à insistência de algumas pessoas em alisar ser cabelos. Da mesma forma que a estudante de Medicina, ela evidencia como os cachos fazem parte de quem ela é, de quem ela nasceu para ser, e como manter-se firme diante das insistências para alisá-los é afirmar parte marcante de um conjunto que faz parte de sua identidade, da qual ela gosta muito. A aceitação de outras pessoas, no trabalho – “todo mundo (...) acha os meus cachos lindos” –, no entanto, parece também ser importante para que ela não tenha problemas. Mais uma vez, evidencia-se um limite estético aceitável institucionalmente, que contribui para a introjeção do que é ou não belo.

É interessante perceber que a jovem não fala mais profundamente sobre a importância de sua participação como mulher ou como negra na Universidade, como fazem Carmem e Fátima, no sentido de perceber a hegemonia acadêmica masculina e branca. No que se refere à relação de gênero, cabe destacar que a Enfermagem é um curso majoritariamente feminino. Quanto à política de cotas, verifica-se que seu posicionamento é mais próximo ao de Teresa, pois ela também evidencia a reação dos/as colegas na competição por meio da comparação das notas. Ressalta-se que ambas nunca participaram de reuniões com grupos de convivência ou de pesquisa na Universidade ligados aos/as estudantes negros/as ou a movimentos sociais mais engajados, como o Afroatitude ou o próprio CCN. Ambas se posicionam de forma mais contrária ao sistema, com a justificativa de que ele não está atingindo seu objetivo com relação às classes sociais mais baixas.

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

Lara: Ah, eu... Eu sinceramente não concordo muito. Assim, porque é... o problema da educação no País é uma coisa que tem que consertar da base e daí por diante. Então, Ensino Fundamental, Ensino Médio público, né, tudo público e daí a faculdade. Porque se você capacita as pessoas de antes, desde antes a terem o mesmo grau – de competência mesmo – de compreensão da prova pra fazer um vestibular e passar em qualquer um dos cursos que seja aqui na UnB. Ela vai ta de igual... vai ta, assim, vai ta igual como qualquer pessoa que tem estudado na escola particular... ou tenha feito um cursinho assim mais caro e tal.

Y: Uhum.

Lara: Ter se dedicado, assim, mais. Porque, assim, acho que as cotas... acho que se as cotas fossem, por exemplo, baixa renda, não que eu ia concordar cem por cento, ah, o certo é que “vai resolver todos os problemas do Brasil”, porque não é. Mas eu já concordaria um pouco mais, porque realmente, às vezes, uma pessoa de baixa

renda, às vezes, tem uma dificuldade muito grande pra ter contato com estudo ou então tem que parar de estudar pra trabalhar e aí acaba ficando prejudicado, né, perto de algumas pessoas que tão com cem por cento do tempo disponível pra estudar e o resto se divertindo, acaba perdendo assim. Mas.. Eh... Assim, eu não concordo com as cotas por eu... eu, por exemplo, eu vejo, assim, muitas das pessoas que estão passando, inclusive, pras cotas, não se é bem o que o pessoal queria atingir. Porque, assim, se for pensar em Brasília, quase todo mundo aqui tem uma vida, é tipo, não que é rico e tal ou que é classe média, mas vive bem. Dificilmente você vai conhecer várias pessoas ou pobres ou miseráveis, assim, vai ter contato (com elas). E as pessoas que passam são, são as pessoas assim... às vezes, até com algumas dificuldades, mas, assim, de repente nunca passou fome... sempre pôde estudar, nunca teve que trabalhar para se sustentar em casa... é um caso ou outro, mas eu não sei se é bem essas pessoas que estão sendo atingidas com o sistema de cotas, eu não vejo assim.

N: Uhum.

Lara: Vejo muita gente, que estudou comigo, que estudou em colégio particular e ta entrando pelo o sistema de cotas.

Lara defende que a educação precisa ser consertada na base e desloca completamente a dificuldade de acesso de estudantes negros/as ao Ensino Superior para a desigualdade de oportunidades na Educação Básica e para a pobreza. Não vê, assim, diferença em seu próprio posicionamento no que diz respeito às relações raciais pelo fato de ter ingressado pelo sistema de cotas. Nesse aspecto, a estudante de Enfermagem não tem a percepção de Carmem, da Geologia, que diz firmemente que, se não fossem as cotas, ela agiria como branca e seria jogada na Universidade, a estudante não percebe mudanças no âmbito acadêmico, pois considera que o sistema não está atingindo quem deveria atingir.

Dessa forma, ela coloca o preconceito racial como algo exterior à vivência acadêmica e reproduz um discurso predominante na mídia e na própria Universidade que, ao silenciar a hierarquização social em função de critérios raciais de classificação, prega o universalismo que se liga à “igualdade formal” (Gomes, 2003), sem levar em conta o “reconhecimento” (Fraser, 1997) como fator significativo para a efetiva inclusão.

A estudante diz que nunca sofreu ou presenciou diretamente situação alguma de preconceito na Universidade e também exalta a nota alta dos/as candidatos que passaram pela seleção por cotas como componente importante para que a adversidade não exista em seu curso:

Lara: E, assim, e tem os cursos que essa... eu não sei, tipo, como ser injusta, assim, porque, por exemplo, se você pegar o curso da

Medicina, a nota dos que entram por cota e do normal quase não tem muita diferença, então, eles são totalmente nivelados. No meu curso agora parece que a nota das cotas foi o dobro da nota do normal – outra coisa esquisita. Então, po, tava pensando: tem que ser boa mesmo pra passar, porque, se fosse assim, né, não vamos colocar os excluídos lá, né, dentro. Não ia atingir, não ia adiantar. E já tem cursos que têm uma nota muito, assim, alta pra passar e pelas cotas a nota é negativa. Dentro do curso gera uma super-revolta. Então gerar esse desconforto, assim, acho prejudicial. Eu nunca... eu, assim, nunca presenciei e nem fui vítima, nem vi, assim, nenhuma sei lá... intriga, assim, dentro de turma. Mas já ouvi falar de revolta de pessoas: “poxa, tirei muito mais que ele. E ele entrou com nota negativa e eu não.”

(...) ah, fica revoltado, dizer que não adianta nada, como que acha que uma pessoa tirou uma nota dessas vai conseguir levar um curso desse a diante? Isso parece que já aconteceu foi na Engenharia: deu grande diferença assim da nota, e é um curso puxado, tem o seu grau de dificuldade.

Seu comportamento como universitária se alia ao dos/as estudantes advindos do sistema universal e percebe-se que, de acordo com seus argumentos, o nivelamento das notas do vestibular ou, por outro lado, a discrepância entre elas é determinante para a aceitação ou a revolta em relação aos/as que ingressaram pelo sistema de cotas.

Tais reações parecem ocorrer com base em sentidos diferenciados que se constroem para certos/as cotistas em determinados cursos, como já visto no curso de Engenharia Elétrica, que Teresa descreve. No primeiro caso, o trânsito dos/as estudantes se dá com maior tranquilidade para os cotistas com maior rendimento no vestibular, porque o mérito, determinado pela nota equiparada à do sistema universal, retira certa negatividade da significação do/a cotista e, por conseguinte, da negritude que se agrega a essa condição. Da mesma forma que na infância de muitas crianças negras, o desempenho, nesse caso, contribui para o processo de socialização. A expressão “é feia, mas é inteligente” pode ser lida como “é cotista, mas é capaz de tirar mesma nota que eu”.

Já no segundo caso, a adversidade se manifesta porque o espaço acadêmico é ameaçado por quem entra no lugar de outrem e que, por ter passado com nota inferior, não teria condições de acompanhar o curso de forma satisfatória.

Assim, sem maior aprofundamento contextual, e sem contato com discursos que demonstrem outras possibilidades de enxergar as relações raciais e as ações afirmativas, dois argumentos aparecem muito difundidos: ou as cotas são desnecessárias, pois estudantes que integram a reserva de vagas podem tirar notas

iguais ou maiores que as dos que ingressam pelo sistema universal; ou injustas e prejudiciais, pois tiram a vaga de estudantes que realmente têm mérito para permitir a entrada de quem “pode prejudicar a qualidade da Universidade”.

Além disso, contrariando o que a jovem observa em seu curso, há ainda idéia de que uma política que discrimine positivamente a população negra agrava o conflito racial, num país que é conhecido pela mestiçagem e pela “harmonia” das relações raciais:

Lara: A pessoa, ta, tipo, pega, fala que ia gerar era mais preconceito dentro da faculdade, mas era uma pessoa que não tava aqui dentro, ficou fora e tava revoltada.

Y: Uhum.

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

Nota-se que Lara, mesmo não enxergando esse tipo de atitude em sua vivência acadêmica, reproduz o discurso do medo do acirramento racial e do preconceito em relação a profissionais que se beneficiem das cotas. Ela percebe, desde o cursinho, como as cotas podem ser usadas para hostilizar e desmerecer as pessoas negras por suas conquistas. Para falar do seu receio em relação à expansão da política para outras instâncias da sociedade, ela traz o exemplo da fala de um professor do pré-vestibular:

Lara: Ah, assim, porque o meu medo, assim, o que eu penso sobre esse sistema de cotas é, de repente, ele acabar gerando uma desagregação mesmo. Assim, porque não sei se já tem ou se tem nos Estados Unidos cotas pra alguns serviços públicos, concursos pra negros, acho que tem, né. Não sei se tem, né.

Y: Não sei.

Lara: Eu acho que tem e eu lembro até que esse meu professor citou, assim, de uma maneira bem horrível falando da Condoleesa Rice, né. Já se referiu a ela, "aquela neguinha safada, que só ta na Casa Branca porque tem cotas pra..." e, assim, gente, essa pessoa não sabe o que ta falando, não tem noção do tanto que a mulher estudou, como que ela tem influência, eh... uma personalidade forte, porque chegar aonde ela chegou! Que ela fosse loirinha dos olhos azuis! Teria muita personalidade e batalhado muito mesmo. E, tipo, eu ficava: “Nossa Senhora! Nossa Senhora!”

Lara: (...) Aí que eu penso se, de repente, a sociedade não menosprezaria, porque aí já ia falar: “ah, mas entrou lá nas cotas”, “ele ta lá no tribunal num sei o quê, sei o quê, ganha quinze mil reais, mas, ah, porque ele entrou pelas as cotas”. Porque tem gente que usa isso como justificção: “se não tivesse as cotas, ele não estaria lá”... já fala assim.

Y: Uhum.

Lara: Não to mentindo. Então, na verdade, iria acabar aumentando esse tipo de... de fala, de preconceito, né, de demonstração do preconceito.

A posição de sujeito que um/a professor/a ocupa é legitimada socialmente como fonte de conhecimento. Nesse sentido, é privilegiada na construção e na cristalização de sentidos. Percebe-se que a jovem repudia as palavras do seu professor, mas é a reverberação da voz do professor que ela projeta na sociedade e traz para uma possível realidade brasileira no trato com pessoas que por ventura ingressem no mercado de trabalho por meio de reserva de vagas.

Pode-se notar também que os atributos “neguinha” e “safada” se agregam à imagem de Condoleeza Rice, para que a sua competência seja questionada. Lara contrapõe “neguinha safada” a “loirinha dos olhos azuis” e sugere que, independentemente de cotas, o posicionamento do professor em relação a uma mulher com essas características seria diferente e ele valorizaria a personalidade e a batalha da profissional em posição de liderança.

A seguir, no entanto, ao falar sobre a relação entre mídia e preconceito, a jovem explora a discriminação sobreposta por classificações relacionadas a raça, orientação sexual e classe social e diz, por exemplo, que ninguém chamaria Pelé de “aquele negão safado” em função da sua projeção internacional:

Y: Você mencionou a televisão agora, porque as pessoas veem na televisão. Como você acha que a televisão, a mídia de modo geral, trata a história do racismo, o preconceito de modo geral?

Lara: Ah, eu acho, assim... acho complicado, porque até um dia desses fiz uma... um trabalho de Sociologia... escrevi sobre isso: o racismo, apesar de nós sermos um país negro. Assim, historicamente a construção da nossa população é negra, também de outra (raça), mas é negra também

Y: Uhum.

Lara: Mas parece, assim, que sempre foi um problema, e, não sei, e parece que vai continuar sendo um problema. As pessoas maquam e parece que esse... "vou maquiar isso aqui" ta muito ligado a se a pessoa tem outro tipo, tipo de, vamos dizer de ascensão. Por exemplo, até na minha redação... coloquei, assim: se a pessoa nasce branca com condições, não necessariamente rica, mas com condições, sendo heterossexual, ela não... não que a vida dela vai ter problemas, mas ela tem mais facilidade de passar por todos os meios sem maiores obstáculos, falando do meio social. Agora, se ela nasce ou negra, ou pobre, ou homossexual – e piora se juntar alguns desses –, a vida dela é um inferno. É um inferno. E, às vezes, o negócio é um pouco maquiado se a pessoa ascende em algum deles – por exemplo: ela era pobre, agora ela é rica –, e eu sempre penso... O Pelé: ninguém vai virar e falar “aquele negão safado”. Ninguém vai falar uma coisa dessas, porque é o Pelé. É o

Pelé, um cara conhecido internacionalmente e tal. Mas se ele fosse um pedreiro, com certeza ele iria ser visto de uma forma completamente diferente. Então, assim, preconceito pra mim ta enraizado, ta enraizado, assim tipo, eu não sei... acho que desde a infância. Já dá pra ver se até os pais, né, falam muito, não sei o quê, dá pra ver. Eu nunca vi mesmo.

Ao falar do trabalho de Sociologia e respondendo uma questão relacionada a um tipo de racismo que é exterior a sua própria vivência, ela apresenta um discurso que, de certa forma, procura historicizar o racismo ao apontar suas formas sutis de existência e de associação a outras categorias sociais para operar como elemento de hierarquização. Ao citar o exemplo de Pelé, ela aponta para a possibilidade de maior trânsito social, se a ascensão em determinado espaço institucional é grande o suficiente para “amenizar” a rejeição aos que pertencem à raça negra.

A contraposição entre Pelé e Condoleezza Rice, que também tem projeção internacional, contudo, levanta outra questão: quais são as posições de projeção social consideradas “legítimas” para serem ocupadas por negros/as sem que se provoque estranhamento num tipo de visão que se projeta por meio de estereótipos secularmente construídos? O exemplo da projeção de Pelé como jogador de futebol – tanto quanto sua eventual “insignificância”, caso não se tivesse atingido tão grande fama como atleta –, se devem a um talento natural, em contraste com a capacidade intelectual, ligado à virilidade, que é atributo relacionados ao imaginário que se tem do negro, desde a escravidão. Existe, assim, uma justificativa para o reconhecimento conquistado pelo jogador – porque ele permanece na esfera do que é considerado seu atributo natural –, mas, quando se trata da mulher negra ex-secretária de Estado, atribui-se ao favorecimento de um sistema de cotas e não a sua capacidade e seu mérito a possibilidade de ocupar um cargo de destaque na esfera do poder político – do qual tanto o feminino quanto o negro têm sido historicamente alijados³⁹.

Lara ainda coloca o racismo como um problema que sempre existiu e que vai continuar existindo, maquiado, enraizado, mas, no campo pessoal, demonstra que não conseguiu desvelá-lo, de forma clara, em sua própria reflexão, pois acaba por dizer nunca tê-lo visto. Verifica-se em sua narração que, na percepção de sua

³⁹ Cabe aqui lembrar que Pelé também exerceu cargo político, como ministro dos Esportes entre 1995 e 1998, no governo Fernando Henrique Cardoso. Gabando-se de sua contribuição para a democracia racial do País em razão da nomeação do jogador, o presidente, em entrevista a Roberto Pompeu de Toledo (1998), fez ver como são feitas as associações entre posições sociais e negritude: “nomeei, talvez, o primeiro ministro negro da nossa História. É verdade que ele é Pelé, é rei. Ninguém nem lembra, mas é negro” (www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/RACIAL1E.HTM).

infância, algumas experiências poderiam estar incluídas no que ela mostrou entender como racismo.

A jovem fez o Ensino Fundamental num colégio de freiras, pequeno, e vê aquela época como “a mais massa, de união mesmo”, evidenciando que o tempo de permanência na escola contribuiu para que uma “família” fosse constituída naquele ambiente. Muito boa aluna, ela teve posição de destaque durante todas as séries do “primeiro grau”:

Y: Vamos mudar um pouquinho o foco. Vamos lá para a sua trajetória escolar. Você até já comentou um pouquinho, mas como é que foi a sua vida escolar, desde a infância? Momentos importantes...

Lara: Ah, eu sempre foi muito boa aluna, principalmente no primeiro grau. Ganhei muitos prêmios, assim, de olimpíadas e tudo que eu ganhava, acho que, assim... Acho que eu era muito assim... Eh, acho que ia até perdendo a exclusão, mas eu era muito concentrada. Então, às vezes, eu nem estudava muito, mas o tempo dedicado era totalmente voltado para aquilo e o resultado era muito bom, assim.

Y: Uhum.

Lara: Durante o primeiro grau todo, praticamente todas as séries, eu fui a primeira aluna. Sempre. Assim, escolhi ser representante de turma também e tal durante uns três anos, acho, seguidos. Aí, quando chegou ao segundo grau, aí acho que já tava numa fase, assim, de dispersar mais, de descobrir coisas novas, aí começa a namorar...

Y: Aham.

Lara: Vai sair, não sei o quê, aí então dispersa...

Lara, como Carmem, aponta seu destaque na escola como forma de socialização, descrito num interessante jogo linguístico como elemento que faz com que ela vá “perdendo a exclusão”, ou seja, as notas altas e os prêmios faziam com que ela perdesse ou amenizasse características que poderiam colocá-la na posição de excluída.

Ao contrário das outras entrevistadas que também se destacavam na nota, no entanto, ela mostra-se integrada, e escolhe ter posição de liderança, assumindo, inclusive, a representação da turma por três anos. Tal integração e motivação para os estudos parece se dissolver no Ensino Médio tanto pela descoberta de novas possibilidades fora da escola, quanto pela mudança para um colégio maior, com “muitas pessoas diferentes”:

Lara: No segundo grau fui pra um colégio enorme: muitos alunos, muitas pessoas diferentes do que eu tava acostumada a conviver.

Porque eu acho assim, o colégio aonde a gente tava, como é um colégio de freira e ele criava muito esse vinculo de família e tal, assim então tinha muito respeito, um sempre se preocupava com o outro (...). Aí fui pra um colégio maior... conhecendo pessoas muito diferentes, aí, às vezes, começa a dar aquelas grandes diferenças. Às vezes, você estuda com pessoas que tem muitas dificuldades e que ta lá porque conseguiu uma bolsa e tem aquela pessoa que é podre de rica que ta lá e humilha os outros. Aí comecei a ver as grandes diferenças das relações, daí tirei pouquíssimas amizades. Assim, me aproximei de pouquíssimas pessoas e eu falo: não gostei muito do meu segundo grau. Ah, de falar, assim, foi uma fase, tanto que eu não quis participar da viagem que tem, né, quando ta formando.

A estudante mostra ter sentido diferença entre os colégios em razão do tamanho e também da atmosfera familiar e de respeito para com o outro que percebia no Ensino Fundamental e não reconheceu no Ensino Médio. A diversidade, principalmente em relação à classe social, foi reconhecida como fator gerador de humilhação. A percepção dessas grandes diferenças fez com que encontrasse dificuldades de aproximação com os/as colegas e tivesse estabelecido “pouquíssimas amizades”. Seu desempenho também se tornou inferior e ela não mais atingiu posição de destaque, apesar de afirmar ter ficado “estressada para correr atrás dos estudos”.

Quando responde a questionamentos sobre demonstrações de preconceito naquela época, diz que nunca o sofreu diretamente. No Ensino Fundamental, comenta que, apesar do vínculo quase familiar, “rolava umas brincadeiras, umas sacanagenzinha, mas não era nada grave, nada de... sei lá de... espancar, nada, assim, nunca... não tinha nenhuma história assim, esdrúxula”. Acaba por relatar ainda uma situação em que o menino se referiu a ela como “neguinha”, impedindo-a de entrar na brincadeira.

Y: E situações de preconceito, você ou sofreu ou presenciou em algum desses momentos?

Lara: tipo assim, eu, diretamente, eu nunca passei assim por um preconceito, acho que, assim, eu lembro, assim, de uma coisinha ou outra mais isso é mais besteira não chega a ser preconceito. Porque assim, o preconceito, ele nasce da pessoa pequenininha mesmo, né. Às vezes é até porque é ensinado em casa, não sei, mas às vezes tem criancinhas que já vê uma pessoa negra e fica...

Y: Uhum

Lara: Assim, acha, ou, então, negra com rasta assim, olha e acha superesquisito, né.

Y: Aham

Lara: Eh... só que, assim, quando eu era criança aconteceu, mas acho que, assim, aconteceu uma vez só, porque eu tinha o cabelo muito curto, então parecia um menino. Então, era bem morena com cabelo curto, parecia um menino, assim. E tinha um menininho lá,

tipo de uma série maior que a minha assim, e ele era todo desses que quer falar de todo mundo, quer ser o esperto e tal, é o que sabe mais. Aí, uma vez só, o jeito que ele se referiu a mim, tipo a gente tava jogando, aí ele virou pra mim e falou “ah, não deixa essa neguinha aí, ela não sabe brincar não”. Só que, assim, como ele era filho de uma professora, eu fiz questão de fazer rapidamente com que a mãe dele soubesse daquilo, né, e a mãe dele era totalmente contra, tipo assim, tanto que nenhum dos outros irmãos dele não era.

Y: Uhum

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

Há, na percepção de Lara, inicialmente, o que é considerado grave, esdrúxulo, e está no âmbito da violência física – “espancar”. As possíveis agressões verbais são postas, como “brincadeiras”, “sacanagenzinhas”. Mais uma vez, a violência simbólica parece ser deslocada como forma de eufemização das manifestações de preconceito racial. Em sua própria narrativa da trajetória escolar, ela faz notar uma situação em que a palavra “neguinha” sai da esfera metarreferencial para tornar-se uma adjetivação que estimula a segregação. O “jeito” e de falar, e não a palavra em si, é aqui também exposto como o que promove o ato discriminatório e torna o termo “neguinha” como algo ligado à ofensa e à rejeição. A justificativa dada para a atitude do menino é o fato de ela ter cabelo muito curto e parecer um menino, ou seja, a falta de um atributo que hoje ela tem como marca do gostar-se. Percebe-se, novamente, o cabelo como referente na construção do ethos negro, no caso de Lara, importante para a imposição de sua beleza e feminilidade e, conseqüentemente, de sua aceitação.

A jovem defende ainda que o preconceito nasce em casa e, assim, de certa forma, exime a escola da responsabilidade de questionar, reconstruir significados produzidos socialmente, em diversas instâncias. A queixa não foi para a professora ou para algum/a profissional envolvido/a no processo de ensino, mas para a mãe do garoto, que, por acaso, lecionava naquele local.

O outro relato sobre atitudes discriminatórias na trajetória escolar trata de um professor negro⁴⁰, já no cursinho, que ela considerava muito preconceituoso:

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

Lara: Não muito, assim, a questão racial mesmo não muito assim, tipo... Até você falou, é, pediu pra eu lembrar... Tem um professor... Um professor que eu tive... foi até no cursinho, que eu acho muito esquisito, mas foi uma das pessoas que eu tive contato mais

⁴⁰ Destaca-se que é o mesmo professor que proferiu os comentários sobre as cotas e Condoleesa Rice.

preconceituosas e, estranho que ele era negro. Ele era muito preconceituoso, tanto que eu não gostava da aula dele, porque, po, a pessoa vai pra aula pra dar aula ou vai lá e dá aula, não, fica, sei lá, instigando qualquer tipo de debate ou debochando de alguma coisa. E ele tinha preconceito racial, preconceito econômico e ele demonstrava isso, mesmo preconceito sexual, né, de opção sexual, tinha muito preconceito. Eu até falava assim: “gente, como iria conviver?” Não tinha nenhum contato com ninguém desse nível e ele, e o mais incrível: ele era negro. E ele era uma pessoa que tinha sofrido muito preconceito, porque ele foi morar na Dinamarca uns anos. Então, pensa, um negro vai para a Dinamarca, ele foi confundido com ladrão. É, foi xingado, foi preso.

Y: Uhum

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

Y: Uhum

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

Y: Uhum

Lara: Aí falando assim, aí, ah... você já foi pra Fortaleza e lá o que você viu... aí, tipo... assim, num... só foi esse jeito de chamar. Só que com esse menino, ele enchia o saco mesmo. Ele... “e aí pagodeiro, não sei o quê”, coisas desse tipo. E todo mundo acha ridículo aquilo, todo mundo reclamava “professor, vai ficar fazendo isso?”

Lara era, junto com um colega, a “mais morena da sala” e se mostra incomodada em relação às “brincadeiras” do professor com “certas pessoas da sala”, porém, não se coloca como alvo das provocações dele. Em suas observações, ela o aponta como uma das pessoas mais preconceituosas que conheceu. É interessante verificar, no entanto, que na hora da exemplificação, ela flutua em sua acusação “ele falou assim pra ser engraçadinho, mas não com preconceito, mas ele falou assim (...) ‘você que é mais chegado na cor’”.

O “jeito de chamar” fica no espaço de definição entre “ser engraçadinho” e “pegar no pé mesmo”. Nessa tênue diferença encontra-se a possibilidade de lançar o racismo para o ato de interpretação, e descompromissar-se com o sentido construído. Lara diz que o menino não reagia, nem a instituição. Como em muitas narrativas, situações de humilhação e de deboche caem na ambivalência, já que o “jeito de chamar” ofensivo é de difícil comprovação, pois, efêmero que é, o ato de enunciação se esvai e deixa rastros de significação que são envolvidos pelo poder que rege a luta pela imposição de sentido. A mesma expressão pode configurar

carinho, hostilização ou brincadeira. Essa última possibilidade, no entanto, é utilizada muitas vezes para dissimular fortes enunciados racistas ou sexistas “se talvez perguntasse diretamente pra ele, iria falar que, lógico, não tinha preconceito, mas ficava com brincadeira com certas pessoas dentro da sala”.

A partir do exemplo que se impõe nesse espaço educacional, Lara questiona a diferença entre dar aula e ficar instigando qualquer tipo de debate ou debochando de alguma coisa. Nesse sentido, são elucidativas as considerações de Segato (2006) sobre a sala de aula como um espaço público. De acordo com a autora, a lição de cidadania deve antecipar e acompanhar a transferência dos conteúdos disciplinares e isso significa desenvolver a capacidade de convivência nesse espaço público entre pessoas muito diferentes entre si. E, nesse processo, a exemplaridade que emana do professor deveria ser a didática por excelência. Portanto, palavras depreciativas, menosprezo e agressão não sinalizam um caminho para a convivência pacífica, e merecem ainda reflexões em torno do respeito aos Direitos Humanos no exercício de autoridade no ambiente institucional. No relato de Lara, tal exemplaridade, que se manifesta negativamente, causa mais espanto ainda por tratar-se de um professor que ela percebe como negro.

Verifica-se, dessa forma, que a percepção da estudante em relação ao racismo é cambiante e transita entre discursos hegemônicos e vivências cotidianas que provocam questionamentos em relação à efetividade deles.

No que diz respeito às suas perspectivas futuras, Lara explica que já entrou na UnB trabalhando como professora e gostaria de continuar trabalhando até se formar, para ter sempre seu próprio dinheiro. Pensa em fazer concurso em banco, pois o horário é reduzido e, assim, conseguiria conciliar com o curso. Futuramente quer passar num concurso na área. Pensa ainda em trabalhar com medicina alternativa e fazer mestrado fora do País.

3.5. Rosa – condição para que o povo negro levante e fale: “criolada, não!”⁴¹

Rosa, hoje com 20 anos, estudou em boas escolas particulares em Taguatinga, cidade satélite em que nasceu, no Distrito Federal, e em que ainda

⁴¹ Essa entrevista foi feita por Maria Auxiliadora Gonçalves, na Faculdade de Direito da Universidade e também analisada por ela em sua dissertação de mestrado (GONÇALVES, 2008). Apresenta alguns problemas porque foi feita no pátio, repentinamente invadido por barulho de pessoas conversando. No entanto, não perdeu seu conteúdo principal e boas considerações sobre as representações raciais e sobre o sistema de cotas puderam ser dela extraídas.

mora com os pais e fez cursinho num conceituado colégio particular do Plano Piloto antes de ingressar no curso de Direito da Universidade de Brasília, onde completa seu primeiro ano acadêmico. Diferentemente de grande parte das outras trajetórias familiares, seu pai e sua mãe nasceram em cidades satélites do DF. Foram seus avós que migraram de sua terra natal para Brasília em busca de melhores condições de vida.

Procedente do Nordeste, a família paterna – da qual o avô era o “negro mesmo” – passou por muitas dificuldades, mas todos conseguiram estudar. O pai é servidor público de nível superior e ela destaca o exemplo de um tio, que “sofreu muito”, mas fez pós-graduação no exterior e hoje é professor da própria UnB. Os avós maternos da estudante, conforme informa sua narrativa, “lutam” até hoje como feirantes. A mãe tem nível médio completo, é vendedora e ganha salário fixo mais comissões. Ela caracteriza, assim, seu núcleo familiar como “burguês novo”. Considera-se privilegiada, pois só se dedica ao estudo e, para se manter, recebe dinheiro dos pais, de acordo com as necessidades que variam de transporte e alimentação a xérox etc. Chega a ter problemas com a família da mãe que “inveja” a sua situação, que é um pouco mais confortável.

Suas respostas são longas e detalhadas e ela faz notar em sua fala integração e engajamento na vivência universitária. Participa do Promotoras Legais Populares (PLP), projeto desenvolvido por alunas do curso de Direito, com atendimento a mulheres da comunidade de Ceilândia, cidade satélite de Brasília, oferecendo a elas orientação para a garantia dos direitos de cidadania. Além disso, faz parte do programa UnB Extramuros, trabalho de extensão em que desenvolve ensino jurídico popular.

Ao falar de sua trajetória, a jovem relaciona “a questão de ser negra” ao reconhecer-se como negra e, por meio do exemplo do que ocorre em sua própria experiência familiar, combate o discurso defendido por “muitas pessoas” de que o racismo foi superado:

Rosa: 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... 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.

Rosa percebe hostilizações na comunidade em que vive, direcionadas à sua avó. As atitudes dos meninos, sobre as quais a avó fala rindo, conforme ela relata, são argumentos que podem mostrar que o racismo ainda existe. Provocar a senhora negra, que vive seu cotidiano de “velhinha esportista” fazendo suas caminhadas, por meio da imitação de macados, inferioriza. Tal sentido é apenas possível e pode causar risadas e revolta porque, no nosso mapa de representação, há, lembrando Fanon (1983), resquícios de um discurso colonial que desumaniza e animaliza o povo negro, que, por sua vez, passa a se perceber também de acordo com essa matriz enunciativa.

Observa-se que ela menciona a vizinha muito branca, descendente de italianos. Essa remissão evidencia uma marcação da diferença em termos da relação não só entre negros/as e brancos, mas entre descendências que se constituem no corpo. Além disso, verifica-se a diferenciação de cor numa comunidade que pode ser considerada de baixa renda. Pode-se, assim, concordar com Segato (2005) que é o fenótipo que determina a diferenciação, mas são características corporais ligadas principalmente à origem africana e ao imaginário constituído em relação ao povo negro que, em nossa sociedade, contribuem para a hierarquização. É o significante negro, nesse caso, que é lido e que revela as matrizes de dominação da história constituída com as marcas da escravidão.

Mesmo considerando-se “burguesa” em relação a tios/as e primos/as e mesmo à comunidade em que vive, Rosa mostra que observou a diferenciação racial em sua vivência e na vivência de pessoas próximas, e como as marcas corporais determinam formas de inserção social. Como o fragmento a seguir evidencia, a mudança de traços numa mesma pessoa ao longo da vida pode servir como forma de trânsito dado pela negação ou pela aceitação social ao pertencimento de grupo. O irmão mais novo da jovem nasce claro, o que levanta dúvidas nos vizinhos sobre a consanguinidade entre os dois:

Rosa: E, assim, eles tratam mesmo, a gente diz... 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 **camisa** diferente. A minha mãe, família falava, "ah, a vizinha, quando você nasceu, falou 'ele, aqueles ali não são irmãos não, nasceu diferente', 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, a mãe não ia querer, sabe... de presenciar esse tipo de coisa.

Há na relação familiar da jovem, uma diferenciação que se dá em relação ao próprio irmão e se determina em função da comparação da aparência de um e outro ao nascerem. A contraposição branquinho/pretinha de filhos da mesma mãe informa que a mestiçagem tem os seus meios de segregação. Na divisão binária, não é apenas a caracterização de cor que separa, inicialmente, os irmãos; os traços físicos são valorados – “olho claro, cabelo lindo, cacheadinho”. As formas que aparecem e se acentuam com o passar do tempo – “nariz achatado, de negro, cabelo mais crespo” – parecem aproximá-lo da irmã “pretinha” e dos homens negros rejeitados pelas famílias da comunidade nas relações afetivas de suas filhas.

Verifica-se o que Teixeira (2003, *apud* JESUS 2006) chama de o jeitinho brasileiro de discriminar, o qual inclui desde a relativa aproximação social até a proibição expressa de famílias brancas ao casamento com negros. A não aceitação das relações inter-raciais pela família das duas jovens que pertenciam à sua comunidade faz parte de sua compreensão de como o espaço para as relações afetivas se restringe em função da cor das pessoas. “Presenciar esse tipo de coisa” para ela é, assim, observar que é ser negra, pode com referenciais de negação e preterimento em diversas esferas da vida. Quando fala, por exemplo, de sua trajetória escolar, a jovem também faz uma reflexão sobre o papel da escola na reprodução de várias formas de exclusão e relata sua própria vivência do preconceito.

Rosa: A escola é uma reprodutora de todos os preconceitos da sociedade. Acho que na forma mais límpida, porque criança não tem aquele que o pai tem, né. Aquele... não, fala pelas costas, ou age de uma maneira oculta, né, até pela questão social. Então, ela reproduz todas as formas de preconceito possível. A gente fala, a gente tava até discutindo a questão da..., tem um programa no 2, sobre as pessoas deficientes, né. E a gente tava discutindo a questão da inclusão: somos iguais, mas os deficientes, bem longe da gente. Aquelas pessoas com síndrome de Down: somos todos iguais, mas em outra escola, bem longe da gente, né. Alguns, eu tava lendo os argumentos, alguns acham que a inclusão é impossível, aí eu, eu afirmo que não, a gente tem que colocar as pessoas pra conviverem

sim, porque você precisa ver que elas são iguais. Talvez pelo distanciamento, você começa a criar uma série de mitos, né, e ao ter contato não, você vai ter a oportunidade de ajudar a pessoa que tem dificuldades, de ver que ela é normal, com suas deficiências, como eu tenho as minhas deficiências, muitas deficiências, podem não ser físicas, mas eu tenho as minhas deficiências, como todo mundo tem as suas deficiências. Eu acho que tem que ter esse contato, os argumentos daqueles que defendem que tem que ter uma escola específica pra essas pessoas é de que a inclusão é utopia. Aí eu parei pra analisar, peraí, e a minha experiência, foi realmente de quem ganhou um título de que é uma utopia? Eu não acredito, acho até uma posição muito forte, né, porque eu sempre vi foi aquele que é diferente vai ser o alvo da união de quem é igual, né, então eu vou me unir, a partir do momento que eu excluo o outro. Então se você é homossexual, pode esquecer, que você vai ser apedrejado, porque você vai ser o motivo de todas as piadas, de todos os comentários, sabe, assim você... Sabe, aquele menino que tem uma voz mais..., que tem uma voz mais fina, ou... aquele ali já é gay. Hoje é uma pessoa que discute. Eu sempre fui assim excluída, porque eu sempre me acostumei, porque eu era *nerd*, CDF. Porque a minha posição era a seguinte "eu não estou nem aí pra vocês". Eu sentava no meu lugar, eles falam "ah, você é alienada". (inaudível) de alienação. Porque pra mim, não é nem dizer que não existia, assim... eu tinha os meus colegas e..., sabe, inclusive em posição de eu negar aquilo que me exclui, de afirmar o meu valor, o que possa falar o que não possa falar contra as pessoas de todas as formas possíveis, contra as pessoas pobres... Acho que todo esse tipo de preconceito possível eu vivi, hoje, todos. Me excluí 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, inclusive as piadas de gay, piadas de papéis femininos partiram deles (...). Porque você tem uma questão pedagógica na escola, mas acho que eles são extremamente... ficam perdidos. Eles não sabem qual é o papel social deles, qual o papel psicológico, pedagógico, de inclusão ali dentro. Não interessa, o que importa ali dentro é você passar o conteúdo, que o estudante passe no vestibular, ou que você finja estar passando esse conteúdo, né. A família é que se vire em casa.

Rosa mostra que percebe como os processos de diferenciação e de identificação são construídos. Ela aponta a escola como reprodutora dos preconceitos e vai além, ao pensar como a exclusão é construída com máscara de inclusão – somos todos iguais, mas com o outro, o diferente, bem longe da gente. Ao diferir o adulto “pai” da criança, a jovem evidencia como, ao longo do tempo, diversas formas de preconceito vão sendo introjetadas e, ao mesmo tempo, ocultadas no convívio social – “Aquele... não, fala pelas costas, ou age de uma maneira oculta, né, até pela questão social”.

Sua argumentação caminha por um crescente reflexivo. Por meio do exemplo de como são tratadas as pessoas com Síndrome de Down, ela defende que a

convivência é a maneira de ver que as pessoas são “iguais”, mesmo com suas “deficiências” e de desfazer uma série de mitos criados pelo distanciamento. Questionando os que defendem escolas especiais e pensam a inclusão como utopia, Rosa pensa sua própria situação e se pergunta se não é ela mesma uma utopia. Assim, ela mostra que, de certa forma, seu próprio processo contraria o que sua vivência poderia determinar. A estudante explica, de forma ampla, como, a seu ver, os mecanismos de identificação são construídos pela exclusão – “eu sempre vi foi aquele que é diferente vai ser o alvo da união de quem é igual, né, então eu vou me unir, a partir do momento que eu excluo o outro” – e descreve sua própria exclusão no ambiente escolar. Para isso, traz ainda o exemplo dos homossexuais “apedrejados”, “motivos de todas as piadas”, mas que hoje são pessoas que discutem. Dessa forma, a estudante ressalta a sua atitude de “se acostumar” como algo que contribui para manifestações de preconceito. A construção “me excluí”, nesse caso é interessante, pois demonstra a passividade diante de possibilidades que ela teria de afirmar seu valor.

A jovem não aponta claramente, mas pode-se lembrar aqui a vontade que muitas crianças negras têm ainda hoje em dia – como revela Carmem sobre os sentimentos de sua sobrinha – de serem brancas e de pertencerem a um padrão correspondente ao aceitável como belo ou como qualquer atributo que se impõe como critério de normalidade para o favorecimento do trânsito social. Vítima de “chacotas” e segregada de confraternizações entre colegas, Rosa afirma ter vivido todo o tipo de preconceito possível. Ela, então, reconhece como preconceito, em sua vivência, atitudes por vezes naturalizadas: o possível “fechamento” ou “timidez” atribuído à própria personalidade dos/as estudantes em outras narrativas é para ela “acostumar-se” e possíveis caracterizações vistas como brincadeiras são “chacotas” que inferiorizam e segregam.

Os/as professores são abertamente acusados por ela de incentivarem tais formas de hostilização e de serem eles mesmos autores de piadas discriminatórias. Na opinião da jovem, perdidos de seu papel social, eles/as não compreendem que a produção do conhecimento escolar vai além dos conteúdos necessários para que o/a estudante passe no vestibular. Assim, Rosa mostra que vê na escola a responsabilidade de exercer funções psicológicas de inclusão, relegadas à família.

Observa-se que ela se posiciona criticamente diante das relações supostamente neutras e harmônicas que se constituem no ambiente escolar, com o

afastamento necessário para que se possa insurgir contra representações naturalizadas, e combater a força unilateral de imposição de sentidos. Num movimento de desconstrução, a estudante desvela a artificialidade da coerência de posições sociais estabelecidas em meio às lacunas na cristalização de significações; o que torna possível abrir caminhos para impor a si mesmo/a e aos/às outros/as formas diferenciadas de existência no processo interativo de construção de identidades.

Assim, pode-se verificar que Rosa toma a si mesma como referência para perceber o funcionamento da dinâmica social e pensa seu posicionamento como sujeito, ao narrar-se. Para relatar como foi informada sobre o sistema de cotas, a estudante rapidamente ressalta o dilema que foi para ela, estar num bom colégio particular e participar da seleção:

Y: Como foi que você ficou sabendo do vestibular com cotas?

Rosa: Como foi que eu fiquei sabendo? Foi bem divulgado. Assim, eu acho que é um grande dilema pra mim, ter vindo de uma escola particular, ter feito, eu não, não é uma coisa que eu me sinto à vontade, quando alguém me pergunta: “ah, mas você veio de uma escola particular e entrou pela cota”, sabe. Eu não me sinto à vontade quando me perguntam. E eu entrei assim: minha vizinha, ela fez, tava todo mundo fazendo, então tava todo mundo tirando foto, entendeu? Eu já tinha recebido, já tinha ficado sabendo pela imprensa, né. Aí, tava todo mundo tirando, aí ela falou “vai, vamos lá tirar”. Eu falei “vamos”, era perto de casa, eu fui lá e tirei a foto. Mas pra mim, não é uma coisa à vontade de dizer. Assim, eu tive que parar e refletir muito: qual é a minha visão sendo uma estudante que entrou pelas cotas, sabe, que veio de um colégio particular? E quando eu disse que eu viria, aí vocês viriam me entrevistar... “mas você não é negra”. Ou então quando eu faço uma escova: “você está se rejeitando!” É, eu escuto muito, e quando eu vou fazer uma escova, eu vou, mas eu vou bem mal, já venho com raiva – “que é que você tá olhando” – já. E os meninos da minha sala chegaram já, vários a falar “você não deveria fazer escova”, sabe, de me cobrarem que eu assuma uma postura realmente de ser negra e de ta com o cabelo crespo, sabe, de cobrança mesmo. Acho que se eu fizesse... também não, de pintar o cabelo, também não, sabe. Acho que muito... Na UnB, tem, acho, que se afirmar aqui dentro, tem muito de se afirmar, sabe, questão de afirmação (...) Mas eu parei pra refletir, qual é minha função como estudante de cotas, por que que eu vou fazer cotas, por que que eu vou querer entrar dentro de um sistema diferente do sistema universal, que a nota de corte, vai ser uma nota, não sei se é uma nota menor, mas são sistemas diferentes, você vai competir com aqueles negros, aqueles que foram no sistema, então pode ser uma nota menor, não necessariamente diferente do sistema universal. (...) Eu acho que, enquanto negra, por ser filha de negro, por mais que eu faça uma escova, eu continuo sendo negra, negra nagô. E me reconhecer enquanto negra e falar, aqui dentro eu vou defender os negros. Aí as pessoas me questionam “mas não seria melhor não pra negro,

mas pra pobre? Não passar numa cota social por renda?” São coisas diferentes, é pra reafirmar a posição do negro, pra se defender, pra você poder dar voz pra esse negro, independente que ele seja rico ou que seja pobre. Pra que ele tenha voz. Pra quando um professor, você sabe como é, diga "criolada", levante e fale "criolada, não", sabe.

Ao contrário de estudantes como Lara, que apontam o problema da manutenção de uma elite financeira na Universidade, mas não se incluem diretamente nesse processo reflexivo, Rosa coloca sua condição de estudante cotista como dilema em sua própria vida e vê que é necessário tomar um posicionamento para justificar a opção por esse tipo de seleção. Foi necessário que ela fizesse a dissociação entre preconceito racial e social para entender outros aspectos significativos de inclusão do povo negro, que não apenas aos relacionados à pobreza. Ela assume, assim, nesse processo reflexivo, que ser negra vai além de possuir certas características físicas e socioeconômicas e significa uma função, destinada a “reafirmar a posição do negro” e a abrir espaço. Esse espaço, verifica-se, está ligado à possibilidade de defesa, de enfrentamento de representações disseminadas em sala de aula com as quais os/as estudantes não se identificam e não querem mais aceitar como interpelação. A defesa é, dessa forma, poder recusar-se a continuar carregando determinados significados secularmente legitimados no espaço educacional: “pra se defender, pra você poder dar voz pra esse negro, independente que ele seja rico ou que seja pobre. Pra que ele tenha voz. Pra quando um professor, você sabe como é, diga 'criolada', levante e fale 'criolada, não', sabe.”⁴²

O fato de a jovem não se sentir à vontade ao optar pelo processo de seleção pelas cotas pode também ser pensado em razão da forte associação entre raça e classe, a qual contribui para o sentimento de pertença ou não à população negra. Sabe-se que o programa de cotas da Universidade de Brasília não tem critérios de classe, é específico para negros/as. Assim, sentir-se menos ou mais merecedor/a do benefício advindo da política pode ter a ver com o que a classe social contribui para o sentir-se mais ou menos negro/a. A própria forma como a política foi e ainda tem sido divulgada contribui para que ela seja pensada como simples forma de

⁴² Pode-se fazer uma leitura da fala da estudante como remissão ao caso, muito difundido pela mídia, ocorrido na Faculdade de Ciência Política da UnB, em 2006: um aluno da turma de pós-graduação acusou o professor Paulo Krammer de racismo e a queixa se deu justamente em função do fato de o professor ter se referido ao povo negro como “criolada” ao explicar as políticas afirmativas. Ao retomar o tema na aula seguinte e afirmar que termo era pejorativo e que causava constrangimento, o aluno foi acusado pelo professor, em sala de aula, de racista negro e membro da “Ku Klux Klan negra”.

democratização do acesso em função de um déficit educacional pós-escravagista, que teria contribuído para a manutenção da população negra à margem dos meios que capacitam para o acesso à graduação e ao mercado de trabalho. Pouco ou nada se fala, principalmente na mídia, sobre práticas racistas que, ainda hoje, operam na base das interações, tanto no espaço escolar quanto nas instituições laborais e em outras instâncias de disputa por emprego.

Dessa forma, para que Rosa crie para si própria uma coerência entre seus atributos negra e “burguesa”, ela revê não só sua trajetória escolar, mas o espaço acadêmico e projeta nele a possibilidade de questionar representações disseminadas em sala de aula. Verifica-se, assim, que a entrada na Universidade, assumindo uma posição de cotista, assim como em Carmem, causa na estudante uma redefinição de seu posicionamento como estudante negra por meio de uma nova compreensão da identidade de grupo.

Na afirmação dessa identidade, depara-se novamente com a noção do cabelo crespo como o ícone de negritude. Fazer uma escova pode significar carregar ou não a identidade negra. No entanto, para Rosa, estando crespo ou escovado, o cabelo não a torna menos ou mais negra e seu posicionamento assume o caráter de função social, de ação política. Por meio de um olhar voltado para si própria, ela enxerga refletida a história do povo negro e se coloca como voz que buscará se manifestar em nome da coletividade – “enquanto negra, por ser filha de negro, por mais que eu faça uma escova, eu continuo sendo negra, negra nagô. E me reconhecer enquanto negra e falar, aqui dentro eu vou defender os negros”.

Para ressaltar esse tipo de consciência e para que consiga elaborar coerentemente argumentos que contrariam o senso comum sobre as relações raciais, sobre a própria forma como a seleção por cotas é feita e divulgada e sobre outras formas de exclusão, a estudante mostra também a importância de ter tido contato com estudos que desmecanizam o olhar e dão a ela formas de explicação que a ajudam a entender sua própria inserção social, a argumentar a seu favor e, conseqüentemente, a favor do povo negro, nela corporificado.

Y: Tu acha que as cotas, eh... poderiam ser ampliadas? Devem ser ampliadas? Pra outras instâncias, outras instituições?

Rosa: Brasília é precursora, Universidade de Brasília é precursora das cotas. Eu acho que sim, mas eu acho que tem que ser de uma forma clara, sabe, de uma forma, porque o que que acontece? A UnB em nenhum momento ela se dirigiu à sociedade pra falar sobre

os seus critérios de seleção. Quem vai amanhã? Acho que você conhece o XXX.

Y: Do CCN?

Rosa: É. Ele vai, amanhã, falar sobre homossexualidade, né. Aí ele falou que qualquer coisa, se a gente precisar falar de cotas – eu até preciso fazer um trabalho –, e ele disse que eu posso ir lá conversar com ele, né. Ele vai fazer um trabalho sobre as ações afirmativas na sala de aula, se você quiser participar, né.

Y: Eu passo [lá].

Rosa: Uma discussão com a turma. Aí eu acho que tem que ser de uma forma clara, tem que ser baseado em pesquisa, a gente tem que mostrar, por exemplo, aquele, aquele, um gráfico muito, que pra mim foi muito chocante: as pessoas nas mesmas condições de ensino, nos mesmos cargos, e aí a curva da remuneração dos homens era aqui, das mulheres era aqui. Dos homens brancos então era aqui, das negras era... Então, não se justifica pelo fator econômico, já que eles têm as mesmas condições de, que, comparando, né, e mesmo assim são de, é o mesmo estudo. Mas os mesmos empregos, mesmos cargos, tá lá, mas por que o salário é mais baixo? Então, tem que ser de uma forma científica, sabe, tem que mostrar a necessidade sim, gente! Das necessidades ao aparato legal, constitucional, que justifique as ações afirmativas. Mas acho que tem que ser por meio de uma pesquisa. Acho, você tem que justificar por meio de uma pesquisa, não pode ser uma coisa nós vamos fazer, e acabou. Acho que não tem que ser assim, sabe, eu acho que tem que ter pesquisa, tem que ter esclarecimento, tem que envolver discussão com a comunidade negra, com a comunidade branca, sabe, eu acho.

Rosa contrapõe “uma forma clara”, que é como ela pensa que os critérios de seleção por cotas deveriam ser veiculados, à maneira como a Universidade se relaciona com a sociedade “A UnB em nenhum momento ela se dirigiu à sociedade pra falar sobre os seus critérios de seleção”. Dessa forma, ela se posiciona de maneira diferenciada em sua concepção sobre o funcionamento das cotas e sobre a própria representação do País, dando a entender que seu contato com pessoas do CCN e com dados que evidenciam como o preconceito racial permeia nossas instituições contribuíram para esse posicionamento.

Por meio de informações que considera “chocantes”, ela passa a entender a desigualdade social por outro viés. Um gráfico em que se comparam salários de homens e mulheres brancos/as e negros/as faz com que ela veja, em certo sentido, o ranço histórico de que fala Pinho (2003), já mencionado na análise da narrativa de Lara. Ao comentar os esforços de se substituir a força de trabalho negra pela do imigrante estrangeiro e as consequências desse processo, o autor afirma que não foi a incapacidade cultural do povo negro que dificultou sua inserção, mas principalmente as barreiras levantadas pelo racismo, pois os senhores trouxeram da

escravidão o medo e desprezo ao negro e ao trabalho como coisa de negros, contribuindo para sua exclusão.

A jovem percebe, pois, que há algo nas relações raciais do País que “não se justifica pelo fator econômico” e que existe uma possibilidade científica de mostrar a necessidade de transformação de uma ordem estabelecida à sociedade. A ciência, assim, pode ser vista como mecanismo que pode contribuir para desestabilizar formas cristalizadas de compreensão e da própria inserção social e a Universidade deveria atuar para que isso acontecesse.

Mesmo mostrando ter tido sempre uma postura crítica, é como universitária que Rosa passa a ter informações que a sociedade como um todo, de acordo com ela, não tem e é a partir dessa condição que conseguiu espaço para expressar seu engajamento:

Rosa: A questão assim, de engajamento, eu acho que eu sempre tive muito essa postura, sabe, de me engajar. Tanto que eu to arranjada agora nesse semestre, porque eu peguei um monte de projeto de extensão pra fazer. E to doida, chego em casa, to 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? Assim, a minha avó, ela apanhou do meu avô. Então, ela sempre contou dos meus tios pequenininhos, eles saírem na rua pra ir gritar, de não poder ter uma assistência, assim, de não poder ir à delegacia falar aos policiais. Assim, aí, “ele ta me batendo”, que “me proteja”. Ah, eles vão pensar: “você deve ter feito alguma coisa, né”. Porque antes era assim, tudo privado. Marido e mulher não mete a colher. Então, ela fala que ele batia a cabeça dela na parede. Sabe, ela conta tudo. Aí, acho que eu fui desenvolvendo engajamento, até por olhar e perceber que não era o mundo que eu queria, sabe, de perceber. Eu não acho que tem que haver esse tipo de discriminação com mulher. Eu acho que elas têm que ser valorizadas. Eu quero ser valorizada e não admito que não me valorizem. Nem questão de negro, nem questão homossexual. Questão até de me afirmar assim, até aconteceram algumas coisas, houver imposição mesmo que seja contra homossexual, sei lá, A pessoa “ah, você é homossexual?” Não, gente. Eu acho que, como minoria, eu tento defender as outras minorias, senão, como eu me afirmo como minoria, não é? Aí, eu nunca tive oportunidade de expressar esse engajamento. Agora, na Universidade aqui eu tenho, eu acho que isso é muito legal, de uma forma séria, né. Acho que por isso eu gosto tanto da UnB, tanto da extensão, faço parte do Extramuros, que é um grupo de... eles que conseguiram associar crédito a extensão, porque antes era só engajamento social mesmo, sabe, de promover essa aproximação da sociedade com o mundo acadêmico, né.

A estudante mostra a relação entre participação, envolvimento acadêmico, engajamento e esforço por bom desempenho para o ingresso em grupos de pesquisa. Percebe-se que a Universidade, por meio de grupos de extensão e de

discussão dos quais ela participa, foi catalisadora de uma força crítica que já caminhava com ela. Em sua relação familiar, a violência sofrida pela avó foi o que a fez ver que não era esse o mundo que ela queria. É sintomático que o grupo de extensão escolhido seja de atendimento às mulheres para a garantia de seus direitos⁴³. O Extramuros é importante não só como local de discussão ou compreensão teórica da violência, mas de efetiva atuação na transformação do mundo e, principalmente, do universo feminino.

Rosa diz o tipo de realidade que quer: “eu quero ser valorizada e não admito que não me valorizem”. Observa-se um posicionamento individual apoiado na identidade de grupo. Ela que ser valorizada como minoria e, dessa forma, solidariza-se com outras minorias, mostrando a consciência de um espaço hegemônico opressor pelo qual se é constituído/a e contra o qual é preciso afirmar-se. Assim, a Universidade revela-se mais que um local em que se pode adquirir conhecimentos acadêmicos ou um diploma, é espaço de conflito, afirmação identitária e fortalecimento das possibilidades de atuação para criar diferentes formas de interação.

Quando questionada sobre as suas impressões no primeiro dia de UnB, ela faz um movimento entre suas impressões anteriores, o que ela projetava em relação à instituição, às suas possibilidades de intervenção, e as experiências que efetivamente teve. Mesmo reconhecendo a existência de “panelinhas”, ela vê a abertura de um espaço para que ela discuta de igual para igual, diferente do tipo de relação entre professores/as e estudantes que ela imaginava encontrar:

Rosa: Eu acho que primeiro eu podia falar como era minha impressão antes de entrar aqui. De uma, de uma questão bem hierarquizada, sabe, os professores estarem em uma posição superior aos alunos, que não haveria essa interação, que não haveria esse universo crítico, que é, sabe, de você poder chegar, sentar com o professor e discutir de igual pra igual, pensei que ia ser aquela coisa bem e não foi assim. No primeiro dia, eu já tinha vindo assim na UnB, a gente vinha pra andar no Minhocão de bicicleta quando eu era pequena. Aí, mas no primeiro dia foi no, na tenda, uma reunião com todo mundo, todos que tinham ingressado naquele semestre. Olha, acho que eu me senti acolhida, foi bom, foi gostoso estar assim perto de gente que compartilha das mesmas

⁴³ Cabe mencionar o comentário de uma pesquisadora do Geraju, que ingressou na Universidade por meio do sistema de cotas. Conforme a estudante “é muito difícil que a Universidade proporcione o engajamento por si só. Se a pessoa não vem com algum envolvimento político de casa, ela não procura grupos de convivência”. No entanto, como se pode observar em outras narrativas, a inserção nem sempre é motivada pela consciência e vontade de participação social ou engajamento acadêmico. No caso de Diana, a ser analisada em seguida, sua participação no Afroatitudo se deu, em princípio, pela necessidade premente da bolsa para continuar o curso; posteriormente, a partir das discussões no grupo, outras possibilidades de enxergar a sociedade foram construídas.

idéias, os mesmos ideais, gente que não compartilha também, quando sentar e discutir. Agora quanto à questão específica do preconceito, assim, da, 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 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 falavam: “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 quê”. 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 a condição de vida baixa e podem ser extremamente talentosos, mas que... 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 onde eles vão, sabe, pelas viagens, às vezes você para pra conversar, um mundo assim muito diferente. A maioria de nós, assim..., mesmo, vieram do XXX, e dentro mesmo do XXX, eu já me sentia estranha, eu falava das meninas, que gente, porque assim a maioria deles já tinha... Eu lembro que uma vez no auditório, um 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, têm até vergonha de ser alemães – a Segunda Guerra até abalou a autoestima 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 (risos) Distrito Federal (risos)?” Aí eu ri, assim, eu nunca saí não (risos). Sabe, todo mundo já tinha essa... (...) 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.

A estudante tinha a impressão da Universidade como um local hierarquizado, mas mudou de opinião e considera que pode discutir de igual para igual, que há um espaço crítico. Percebe-se, no entanto, que tal espaço é condicionado por ela em suas escolhas e criado por meio de sua postura combativa e questionadora. Cabe lembrar a importância que ela atribui à voz dos negros que precisa ser levantada, quando professores/as proferirem enunciados como “criolada”.

Assim, o que a jovem consegue atingir são possibilidades de questionar o próprio universo acadêmico e a hierarquização social que o permeia por meio do contato com grupos de luta contra-hegemônica. Além de perceber a diferenciação de maneira mais ampla – “na UnB tem cursos que são pra ricos, tem cursos que são pra pobre” –, ela menciona “os excluídos” no próprio curso, dos quais diz fazer parte. Por meio de uma exemplificação, ela evidencia que ainda vive o mesmo tipo de situação da infância. Deixar de ser chamada para o amigo oculto de páscoa com a turma mostra-lhe um limite de convivência estabelecido em sala de aula. Nesse caso, além das “panelinhas”, que selecionam quem pode ou não estar incluído na convivência festiva da Universidade, o ovo de chocolate de uma marca cara é símbolo de segregação – “tem gente na sala que não pode, eu não posso, pagar (...) por mais que eles convidassem, eles já estariam excluídos”.

Na Universidade, no entanto, Rosa se alia a colegas que se veem na mesma situação que ela e busca criar soluções para a socialização. A observação “ué, mas eu também sou da turma”, é acompanhada da negociação sobre como criar meios de fazer com que todos/as possam custear momentos de confraternização. Ao contrário de Lara, da Enfermagem, ela percebe a existência de “gente simples” na UnB e, ainda reconhecendo-se como de família “burguesa”, ela constata a existência, desde o cursinho, de mundos diferentes do dela, com maior acesso ao capital cultural em razão da possibilidade de frequentar determinados espaços: “você percebe, pelos lugares onde eles vão, sabe, pelas viagens, às vezes você pára pra conversar, um mundo assim muito diferente”. Mais uma vez agindo criticamente, a estudante procura meios de pensar e transformar a realidade universitária junto ao grupo Universidade Nova.

Observa-se o engajamento, que o envolvimento acadêmico tem favorecido por meio dos grupos de extensão e de discussão, interfere na maneira que a aluna enxerga seu próprio curso e na maneira pela qual pretende direcionar seu futuro profissional:

Rosa: Assim, geralmente, como as pessoas vêem o Direito, né, sempre numa posição muito elitizada, ou então não, não incentiva assim, não incentiva: “ah, o Direito é bom. Você passa num concurso público e não precisa trabalhar muito e recebe muito”. Eu não vejo assim, eu vejo o funcionalismo público como uma oportunidade de transformação social, por mais que o Direito não seja muito uma ferramenta assim de transformação, enquanto na questão mesmo instrumental, né, você pode transformar, na medida que você vai fazer uma política social, se tivesse cultura de poder, na elaboração de uma lei. Acho que o Direito em si mesmo, em si ele não t- acho que ele não tem essa força de transformação. Você

tem ali um código, se disser que você vai ter que prender uma pessoa que teve que vender o seu rim, e levar morrendo de fome, teve que se dispor... A pessoa não tava lá na hora de ajudar. Vamos dar assistência. Vamos dar assistência. A pessoa teve mesmo que se vender pra poder comer. O Estado vai ta lá, presente pra falar “eu não tava presente na hora de te alimentar, de te dar um auxílio, mas na hora que você vender seu rim, eu vou ta lá pra te prender”. E se for assim a lei, vou ter que fazer, eu não posso me opor à justiça, eu não posso me opor ao que a sociedade decidir, eu acho que tem um poder de transformação sim, sabe. Eu acho que tem princípios constitucionais, eu acho que há uma garantia assim, sabe, eu gosto muito do Direito, gosto do... acho que os alunos são muito engajados, sabe. Engajados no sentido de discutir, acho que a gente tem essa noção de social muito forte, sabe. Essa questão de enxergar o Direito dentro do paradigma democrático, como um instrumento de promoção da democracia. Por mais que eu tenha colegas que se oponham a essa visão, assim, colegas que são de uma linha mais tradicional, que são mais... estão contra cotas, ao meu ver, a cota é uma ação, é o princípio básico da Constituição: a igualdade, se, a igualdade formal e a igualdade material. Igualdade só é igualdade quando você expõe a condições iguais, se não vai ser usar a igualdade pra promover a desigualdade. Quer dizer que você tem uma situação de desnível na sociedade, aí você fala “ah não, todo mundo é igual”, então, você meio que garante que a desigualdade efetiva continua. Eu não posso promover políticas de ação afirmativa, porque senão vai ser prejuízo pro quem ta lá em cima, pro branco. Então, vai continuar, a igualdade usada pra promover a desigualdade. Ao meu ver, é mais ou menos isso, sabe. Eu não gosto muito da posição com que veem os profissionais do Direito. Aí fala “ah, você faz Direito?”, “nossa! você faz Direito!”, sabe, aí fica numa posição assim de elite, de... acho que o profissional de Direito é um dos que mais ta a serviço da própria sociedade, na hora de construir os maiores salários, na lista dos que mais ganham, inclusive dos que são sempre os mais ricos. A gente pegou, o quadro dos ricos, ricos... até um mestrando daqui. A listinha lá tava lá, um dos principais, são as relaç- as principais profissões que mais recebem dinheiro são profissões relacionadas ao Direito, mas eu não acho que tenha essa posição de, já coloca numa posição de elite mesmo, de, sabe, eu não gosto, por exemplo, de como vêem o profissional de Direito: como um ser distante. Muito pelo contrário, tem que ser um ser que mais tente se aproximar da sociedade, que tenha que ir pra..., porque você vai julgar, mexer na vida das pessoas, que às vezes, não vai, especialmente, que não vai fazer parte do seu mundo, porque quando você se forma você vai, você vai pra elite e lá você vai julgar o que é pobre. Mas você conhece a realidade de pobre, de ficar na favela? Não conhece. Então eu acho que é um dos profissionais que mais tem que se aproximar da sociedade, então, vai numa postura de que, numa postura daquele que veste. Eu acho ridícula aquela roupa, que os juízes (risos).

Rosa faz novamente uma contraposição entre como as pessoas veem e como ela vê os fatos sociais. Assim, ela destaca sua opinião do senso comum e apresenta uma maneira de enxergar o Direito e o serviço público como instrumentos de transformação social e atribui à postura profissional tal possibilidade. Mais que o

“código”, em seus usos punitivos, a estudante vislumbra um poder de interferência pautada na garantia dada pelos princípios constitucionais – “eu acho que tem um poder de transformação sim, sabe, eu acho que tem princípios constitucionais, eu acho que há uma garantia assim, sabe.”.

Dessa forma, contrariando o que ela chama de “linha mais tradicional” e que provavelmente refere-se à tendência mais conservadora do Direito, ela usa o argumento da legalidade para defender as cotas e as coloca como “princípio básico da Constituição” e tem junto a ela os/as colegas que veem “o Direito como promoção da democracia”. Para fundamentar seu discurso, Rosa contrapõe conceitos teóricos como igualdade formal e igualdade material para combater um argumento amplamente utilizado contra as cotas de que, pelo princípio da igualdade, a medida é inconstitucional.

Uma postura para a atuação dos/as próprios/as profissionais de sua área é posta como parâmetro. A jovem determina que “é um dos profissionais que mais tem que se aproximar da sociedade” para que conheça a realidade do que pode vir a ser julgado, ou seja, para que se saia de uma elite e se compreenda formas diferenciadas de ver mundo e de agir sobre ele. Rosa, assim, propõe que a prática do Direito, tanto no sentido de aplicação quanto de elaboração legislativa, sem a consciência de sua função social, não tem poder de transformação da realidade atual, e contribui para que a prática do Direito e a elaboração de leis mantenha-se nas mãos da elite. E, mais que isso, torna-se excludente pelo desconhecimento do que é alheio à vivência dos membros dessa elite. Ela transpõe seu sentimento de pertença à raça negra para o exercício profissional, revelando a pretensão de dar significado social à sua carreira.

Ao narrar cenas da vivência acadêmica, Rosa revela visões acerca do que significa ser negro/a no País, que conflitam no campus e mostra as estratégias que utiliza para reafirmar seu posicionamento:

Rosa: Eu acho que um ponto muito importante... Que a gente indo pra van. Lá em cima a menina falou: “mas todo mundo é negro! A maioria do povo, da população brasileira é mestiça, tem a genética negra, né”. E aí, beleza quando a gente tava indo. Quando a gente tava voltando, a menina virou, falou, a gente tava com ela, “ah, conta aí uma piada”. Ai a menina virou, “ah”, falou, “eu só sei contar piada de preto” (...) Aí ela virou assim, a mesma que tinha dito isso “não tem problema não, não tem nenhum preto aqui”. “Todos não somos negros? Como é que é que não tem nenhum negro aqui?”, né, falei. Não, tem que ta lá dentro pra se defender enquanto negro, não é enquanto pobre, é enquanto

negro, pra, pra que assumo a visão, pra não deixarem que achem que o racismo não existiu, ou que o racismo não existe mais, porque existe, e quem é negro sabe que existe. Quem se reconhece como negro, sabe que existe, sabe. E é diferente da questão meramente econômica. Precisa ter voz enquanto negro, enquanto negro sem nenhum outro fator, sabe? Pra se afirmar, acho que, às vezes, às vezes, é até minha opinião... é interessante, esses dias a gente discutiu sobre fogo no CEU, não sei de você sabe, né, que colocaram incêndio no... aí, a gente discutiu, se tudo que envolver negro vai ser racismo, às vezes se eu brigar aqui com você, porque pisou no meu pé, é porque eu sou negra. Aí a gente discutiu, será que vale uma, uma, um julgamento assim, sem antes você saber o que de fato aconteceu, será que ao julgar assim de uma forma tão indireta, você não estaria sendo racista ao julgar assim? Você não estaria sendo racista com você? Aí a gente levantou um dos principais suspeitos, né. Era um negro também. Então, será que eu posso fazer um julgamento tão precipitado, tão determinista assim? Aí um dos meninos levantou, negro né, e falou assim: “eh”, ele falou assim, “aí, enquanto negro, eu estudei um pouquinho sobre isso e não vejo a necessidade de imposição, de como negro, estudar e saber sobre o negro”. Aí ele falou que todo mundo, se você fizer uma pesquisa, todo mundo fala “ah, racismo existe”. Aí você pergunta: “mas você é racista?” Aí a pessoa responde: “não!” Então, o Brasil é um país onde se reconhece que tem racismo, mas não tem racistas. Aí ele falou, até, a gente riu, falou do posicionamento, né. Que a avó dele é negra, e que aí ele presenciou a avó dele chamando uma vizinha que ela tinha, de macaca. Aí ele perguntou: “eu pensei em processar a minha avó, né”, (risos) a gente riu, brincando (mais risos), e que falou que ele é que era preconceituoso com ele, que pra sab- . Muito interessante, né. Que traço se aceitar, era um processo. Porque ele tava procurando se aceitar, todos os dias ele lutava contra ele mesmo, sabe, de pegar, de “não, mas eu sou negro e quero ser aceito, mas eu não gosto muito de negro”, “qual é o que eu quero? É a loirona branquela?”, “eu não me aceito, meu cabelo, eu não quero nem saber, eu raspo”, então “eu deixo crescer o negócio grande mesmo”, assim, “eu tenho que procurar alguém, eu procuro me vestir com roupa, por exemplo, Zumbi, com roupas que tenham esse engajamento, sabe, de, pra mostrar que, um exercício de autoaceitação”, acho muito interessante a gente ta discutindo isso mesmo.

A partir de uma situação cotidiana, a estudante reverte o discurso de que o problema do Brasil é social, e evidencia a importância da abertura discursiva no âmbito universitário. Ao dizer novamente que é importante colocar-se como negra, ela fala de uma voz dissonante do discurso hegemônico na universidade. Ao dizer que “precisa ter voz enquanto negro, enquanto negro, sem nenhum outro fator”, Rosa cria um espaço de identificação dessa voz que deve se insurgir contra significados personificados na “menina” com a qual ela discutiu na van. Estão ali a idéia de mestiçagem, a forjada relação de cordialidade e, ao mesmo tempo, o poder de classificação e um lugar de fala do branco, estabelecido isoladamente para poder

pronunciar-se: “eu só sei contar piada de preto (...) não tem problema não, não tem nenhum preto aqui”.

Outro ponto levantado pela estudante, que foi discutido no próprio campus, é a racialização das relações sociais. É interessante perceber a reflexão entre os/as colegas do que pode ou não ser considerado racismo e a construção de argumentos baseada na própria vivência e na vivência do cotidiano acadêmico. O exemplo do fogo na Casa do Estudante Universitário (CEU)⁴⁴, em que um estudante negro foi considerado suspeito; os dados da pesquisa, que evidenciam que “o Brasil, é um país onde se reconhece que tem racismo, mas não tem racistas”; e o fato contado divertidamente, em que a avó negra de um estudante chama a vizinha de “macaca”, mostram que racismo é uma maneira de ver, e também pode significar a introjeção pelos próprios negros de um imaginário, que se legitima pela interiorização daquilo que inferioriza. Daí, para Rosa, a necessidade de afirmação da negritude e da autoaceitação como fundamentais para a transformação. Cabe retomar o seu discurso sobre a infância em que ela fala que “eu sempre fui assim excluída, porque eu sempre me acostumei”. Sua grande mudança como universitária é justamente mostrar-se e “discutir” formas de inclusão e tal atitude projeta-se na maneira com que ela enxerga sua possibilidade de atuação profissional.

Para o futuro, Rosa é cheia de planos. Quer atuar como advogada em várias áreas depois que se formar. Pensa em fazer concurso para promotoria de justiça, quer fazer muitos cursos e gostaria de trabalhar na ONU um dia, para levar o Promotoras Legais Populares para os países de língua portuguesa da África.

3.6. Diana – o papel das cotas no autorreconhecimento da identidade negra

A estudante do 3º ano de Ciência Política, Diana, de 24 anos, transitou entre escolas de três cidades satélites do Distrito Federal, sempre públicas. Morava em Planaltina, mas, por ser muito perigosa, quando começou a fazer cursinho, foi morar com primas em Taguatinga, mais próxima de seu colégio. Ela afirma que até a 6ª série teve algum acompanhamento dos pais na escola, mas depois ressalta sua independência para resolver assuntos escolares. Ambos vieram de um estado do Nordeste. O pai estava sem emprego e veio antes, porque familiares que moravam aqui lhe conseguiram um trabalho, e depois buscou a família. O pai era zelador e

⁴⁴ Episódio acontecido na Casa do Estudante Universitário da Universidade de Brasília, em 28 de março de 2007, em que apartamentos onde moravam estudantes africanos foram incendiados.

quando ela tinha 18 anos, ele se separou da mãe; constituiu outra família e deixou de participar financeiramente da casa. A mãe é dona de casa e hoje, já idosa, faz faxinas de quinze em quinze dias. Ficou doente desde a separação.

Em sua narrativa, observa-se um trânsito constante entre a vivência em família, a trajetória escolar e a experiência acadêmica. Foram muitos os problemas familiares relatados. Sem demonstrar amargura, no entanto, a jovem deixou transparecer como lançou na Universidade a esperança para a superação de muitos deles. Destacou sua participação no Afroatitude⁴⁵ e no Núcleo de Estudos sobre Cuba (NESCuba), como formas de sustento e integração no meio acadêmico; além da moradia de estudante que conseguiu logo no primeiro semestre. A entrevista caracterizou-se por respostas longas, com tom emocional e com risadas que oscilavam entre o bom humor e a ironia. Ela chegou a dizer que parecia estar numa terapia, porque não tem muito com quem falar; ficou à vontade, inclusive, para discorrer amplamente sobre suas relações amorosas.

Em sua infância, Diana diz não ter sentido preconceito algum e justifica a sua possível falta de percepção pelo fato de ela ser “muito devagar”. Destaca ainda que teve muitos amigos de sua cor e que onde morava todos tinham “o mesmo nível de vida”.

Diana: (risos)... Ela (a mãe) fala desse jeito, que eu sou muito devagar para perceber as coisas. Mas, assim, nem de leve eu nunca senti isso por causa da minha cor, pra mim era uma pessoa como qualquer outra. Por cor não, até que tive muitos amigos assim da minha mesma cor e tudo. Então, não sentia nenhuma diferença não. (...) Lá em Planaltina que a gente não via mesmo diferença nenhuma, né. Que lá é todo mundo do mesmo nível de vida, então, assim, o pessoal de lá é de classe baixa e tudo, então, lá mesmo que eu não via diferença nenhuma, nem comigo e nem com colegas, assim, sabe, de algum preconceito com outro colega, não via.

O padrão socioeconômico familiar se constitui, no contexto descrito, como principal elemento definidor da identidade. Ser uma pessoa como qualquer outra,

⁴⁵ Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros (Brasil Afroatitude) era uma parceria entre o Programa Nacional de DST e Aids do Ministério da Saúde e universidades que adotam o regime de cotas para negros/as. Vigorou entre 2005 e 2007 e fornecia bolsa de estudos para alunos/as que desenvolvessem pesquisas com temáticas em torno da questão racial e problemas relacionados a doenças sexualmente transmissíveis e à Aids. Além da possibilidade da produção de conhecimento transversal sobre as doenças e diversos aspectos sociais, a proposta do programa se ligava à conquista da autoestima e do respeito próprio dos/as estudantes cotistas por meio do envolvimento em pesquisas de qualidade e maior possibilidade de permanência deles/as em decorrência da ajuda de custo. De acordo com o Programa Nacional DST/Aids, houve em junho de 2008, no VII Congresso Brasileiro de Prevenção às DST e Aids, um encontro para a retomada do Programa, mas a falta de sustentabilidade financeira não permitiu sua nova edição.

assim, aqui significa compartilhar características de identificação centradas na “classe baixa”. O fato de ter muitos amigos da mesma cor sugere também maior facilidade no processo de interação e relaciona a sobreposição raça/classe social. Ao contrário de Rosa, que percebe a diferenciação racial no local onde vive, não há, para ela, uma exterioridade, um “outro” que constitua a diferença no que diz respeito à sua percepção de cor. A demarcação identitária se dá pelo contraste que se estabelece entre periferia/centro; classe baixa/classe alta.

Quanto à escola, Diana tinha uma relação amigável; diz sempre ter ido atrás das coisas e achava os professores prestativos. Ela relatou por alto, pois não se lembrava com precisão como o fato ocorreu, uma ocasião em que uma colega reagiu a uma provocação de cunho preconceituoso, mas nada mais é evidenciado em sua trajetória como sentimento de diferenciação na escola em função da cor. Não se lembra de discussões ou trabalho algum sobre diversidade. Ressalta que mencionavam a abolição da escravatura, mas nunca colocaram o racismo como uma questão a ser resolvida.

Y1: Eu só queria acrescentar, os professores de alguma maneira, a escola tratava sobre preconceito, sobre a diversidade?

Diana: Nunca, no primeiro e segundo grau não, nem ouvia falar, na verdade, nem no pré-vestibular. Porque a gente fala sobre a abolição da escravatura, escravos, né, só isso. Agora, sobre... eles podem até citar uma coisa ou outra, mas não trabalhar, né, porque eu acho que um trabalho é mais, assim, como o que eu estou tendo agora, né, mais conhecimento. Agora, tipo assim colocar isso mais como uma questão a ser resolvida e tudo; uma questão é... bem mais de profundidade, não, nunca.

A jovem faz uma contraposição entre duas maneiras de enxergar a questão racial. O processo reflexivo de colocá-la como uma questão a se resolver e a sua restrição à escravatura como simples remissão factual a um passado distante. Percebe-se que ela menciona um “agora” universitário como local em que o conhecimento pode se aprofundar e que a lançou ao desafio de ter um problema a solucionar. Nesse sentido, a Universidade exerce não só o papel de ampliar as informações obtidas no Ensino Médio e Fundamental, mas de questioná-los, mostrando formas possíveis de perceber as relações sociais, conseqüentemente, de se posicionar em meio a elas.

Ao ser questionada sobre o primeiro dia na UnB, a estudante recorda as dificuldades que a família passava em função da falta de dinheiro e as brigas com a

mãe e mostra como o Ensino Superior faz parte de um universo distante em certos contextos sociais.⁴⁶

Diana: Ela [a mãe] quer dinheiro em casa para comer e ela sofre muito porque ela teve uma casa no Piauí, aí meu pai vendeu e não deu o dinheiro para ela (risos). Então, ela sofre muito por causa de aluguel, é esse o sofrimento dela, sabe. Então, assim, passamos por toda essa dificuldade e eu não trabalhava, não ajudava em casa, então, assim, elas me criticavam muito, falando que eu estava fazendo como se eu fosse filha de rico, que eu só queria estudar e tudo mais. Assim, hoje eu sou o orgulho delas, sabe, meu pai também todo cheio. Mas, assim, na época de dificuldade era isso que elas viam, assim. Porque a gente vê, assim, o que ta mais perto, né, tipo assim, elas queriam saber mesmo de algo para casa, para dentro de casa e isso foi muito difícil para elas, assim, para elas aceitarem.

Reconhecendo que hoje conquistou o respeito da família, ela recorda que foi criticada por um tempo que passou sem trabalhar para se dedicar ao cursinho, pelo fato de ela não cooperar para colocar “algo” dentro de casa, ou seja, por não contribuir financeiramente com as despesas. O fragmento mostra como a Universidade, em função das condições socioeconômicas, às vezes nem passa pelo imaginário familiar. Ao caracterizar a dedicação ao estudo como atitude de “filho de rico”, a mãe evidencia a delimitação de um espaço restrito a um campo de possibilidades que não faz parte daquela realidade familiar.

Em seu processo de busca para atingir a meta de passar no vestibular, então, Diana destaca a influência marcante de dois professores; um que a estimulou a continuar estudando e a buscar perspectivas maiores, e outro que dava aula de História, mas tinha formação em Ciência Política, que serviu como exemplo para a escolha do curso. Ela persistiu. Fez estágios e conciliou por muito tempo o trabalho com os estudos, até perceber que precisava de maior dedicação se quisesse

⁴⁶ Valverde (2008) realizou grupos de discussão com alunos/as de Ensino Médio de uma escola em Brasília e outra de Ceilândia, cidade satélite do Distrito Federal. A autora constatou que os/as jovens que estudam na escola de Brasília e moram no entorno vêm na UnB uma maneira de romper com o meio social em que vivem, ainda que por meio de cursos de baixo ou médio prestígio. A circulação pelo “centro” seria uma forma de ampliar as suas visões de mundo e perspectivas. Já para os/as estudantes circunscritos em Ceilândia, que, por vezes, se restringem a transitar somente entre a escola e o local de domicílio em função da violência da cidade, a Universidade se mostra fora do alcance tanto física quanto simbolicamente. O desejo é limitado por muitos fatores. Além da própria dificuldade de deslocamento, o trabalho é demanda maior que o Ensino Superior. Dessa forma, o que a pesquisa verificou nesses/as jovens foi maior preservação da continuidade com o meio social de origem familiar; as metas após o término do Ensino Médio são prioritariamente passar em concurso público, seguir carreiras orientadas para profissões já exercidas por membros da família ou cursar uma faculdade apenas depois do ingresso no mercado de trabalho.

ingressar na Universidade. Após quase quatro anos de cursinho, foi aconselhada por um colega a fazer um curso mais fácil ou a tentar bolsa do Prouni em faculdades particulares, mas seguiu na decisão pelo curso de Ciência Política e pela UnB. As cotas apareceram como a ampliação de suas chances de ingresso; assim eram as informações dadas pelo cursinho. Hoje, avalia o sistema como importante, mas cogita a possibilidade de um critério social ser suficiente para abarcar também as pessoas negras e é incisiva em defender melhores condições de permanência para os estudantes, destacando a luta para a manutenção do Afroatitude.

A estudante não deixa de valorizar, porém, o aspecto racial e ressalta que começou a declarar-se negra em função das orientações recebidas, já que antes nunca tinha parado para pensar em sua cor. O isolamento em casa, em função da violência do local de residência é apontado como razão para que ela nunca tivesse se percebido em relação aos outros:

Y1: E o vestibular sobre cotas, como você ficou sabendo desse vestibular? O que você acha dessa proposta?

Diana: Bom, como eu fiquei sabendo... Foi um alvoroço lá no Alub, tudo que saía, os professores vinham e diziam, explicavam, né. Explicavam o que acontecia, como que era. Aí, assim, a primeira imagem que a gente teve sobre o sistema de cotas é que era mais fácil, até os professores passaram isso para gente, porque era mais fácil de entrar e tudo. Então, todo mundo queria uma chance, eu que estava ali há quatro anos, uma graduação lá dentro, quero entrar o mais rápido possível, então. Aí, assim, então, eu peguei e fiz o pedido uns dois semestres antes de eu passar foi homologado e assim eu entrei. Eu comecei a me declarar negro por causa disso, eu nunca tinha pensando na minha cor, porque para mim eu nunca sofri preconceito nenhum, até mesmo porque onde eu vivia desde que eu me conheço por gente, onde que eu vivia no Goiás, lá é uma cidadezinha pequena, sabe, perigosa e tudo; até as mortes de lá são bem banais, é muito violenta, sabe. Então, a gente saía de casa e tinha que voltar antes de ficar escuro. Então, assim, a gente não tinha muito contato com muita gente, era só o pessoal da escola e tudo. Eu nunca tive essa coisa de cor, assim, para cor, nunca tinha pensado, sabe. Então, eu vim pensar porque eles explicaram "oh, você vai marcar bolinha como sendo negro, mas aí você fala se você é de cor preta ou de cor parda". "Então, pardo entra?", eu peguei e coloquei como sendo de cor parda. Eu me declaro negra de cor parda.

Verifica-se aqui a política de cotas como um marco para o reconhecer-se negra. A raça como componente identitário, então, se evidencia como investimento discursivo e político que ultrapassa características fenotípicas. A definição de sua representação racial se dá por uma "bolinha" marcada em um formulário no ato da

inscrição no vestibular, em que dizem a ela que ela é parda, não preta, e que pertence ao grupo negro. Tal reconhecimento significou um enquadramento institucional que dava a ela maior possibilidade de sair de um mundo onde “todo mundo era como ela” no que se refere à “cor”. Observa-se que o caminho de diferenciação trilhado foi o contato com a Universidade. No Distrito Federal, isto é ainda mais simbólico pela própria caracterização geográfica da instituição. Nota-se que a estudante vivia num duplo isolamento; o da própria cidade em que morava em relação ao DF; e da cidade, pois vivia circunscrita quase que somente à sua casa e ao ambiente escolar. Constituir-se negra, aqui, contraditoriamente, significou a possibilidade de saída desse isolamento, mas ao mesmo tempo construir em significação seu pertencimento a ele. A exterioridade que ela não percebia na infância, pois “se sentia uma pessoa como outra qualquer” em seu meio, começa a se fazer notar, com seu deslocamento da escola para a Universidade; a sua percepção negra, para o benefício da política, a informa, conseqüentemente, que existe um “mundo de brancos” que contrasta com o dela.

Acrescenta-se que esse momento de percepção se dá envolto pela única informação de que é “mais fácil”. A primeira imagem que ela tem sobre o sistema de cotas é a de uma chance dada, de forma descontextualizada, e não o de uma conquista, de uma política pública derivada de um histórico de luta de um grupo. O laço que passa a ligá-la ao povo negro é, no primeiro momento, um favorecimento obtido sem que uma razão seja dada de forma a valorizar o processo de representação racial; dessa forma, pode-se contribuir para um imaginário de incapacidade e oportunismo que passa a fazer parte dos próprios sujeitos beneficiados em seu posicionamento na condição de estudante cotista. É comum vermos estudantes que se envergonham de sua condição ou que têm resistências à política por considerar que ela pode prejudicar o ensino, como se faz perceber na narrativa de Teresa.

Com Diana, entretanto, a vivência acadêmica transformou sua percepção em relação à raça. Verifica-se um processo reflexivo sobre sua constituição como sujeito social. Percebe-se a importância da participação no Afroatidade e da disciplina “Pensamento negro contemporâneo” para tal posicionamento:

Y1: Você falou, interessante, que você nunca tinha parado para pensar na sua cor e fez a sua declaração como negra parda, né. O que você achou dessa declaração? Mudou alguma coisa para você, da sua identidade, da sua percepção...?

Diana: Ah, mudou com certeza. Sabe por que mudou? Porque até a maneira de eu pensar de outra forma. E, agora, muito mais, porque além de eu participar, de pessoas, porque é... assim, o Afro é, assim, é um programa que tem muita dificuldade e as pessoas dentro do programa também têm pensamentos muito divergentes e tudo. Então tem gente que é muito revoltado, que tudo é racismo, tem gente que não, é mais relaxada. Só de ver aquela pessoa assim te mostrando outra idéia, te mostrando outro olhar... Eu estou também fazendo uma matéria também esse semestre, que é o pensamento negro contemporâneo – é uma professora negra –, e são outras coisas assim, eh... realmente para preencher mais, para eu pensar de outra forma. Assim, sabe, pra eu não ser só, ah, não sei, só para ser mais uma. Eu acho que agora já me identifico de uma forma melhor, assim talvez, por antes, por não pensar isso. Eu não pensava, assim, em quem vinha, nos meus ancestrais, eu não pensava nisso. A minha mãe, ela não é da minha cor, minha irmã ela é um mais escurinha que eu, mas ela não chega ser assim de cor preta, né.

Y1: Uhum.

Diana: Ela disse que o meu tio não conheço, por que vim do Piauí com quatro anos. A gente, a família toda é de lá, mas eu vim de lá com quatro anos. Mas ela disse que o meu tio é preto, preto, preto, assim, de cor preta. Então, assim, a gente passa a pensar nessas pessoas assim, sabe, e acho que isso me acrescentou muito, assim, por que me deu uma forma de me identificar, de me caracterizar, sabe. E agora é assim, por exemplo, quando você faz uma pergunta dessa eu até tenha alguma coisa pra responder. Antes eu ficava assim “ah, eu não sei”. Me identifico, assim, por causa das cotas e agora mudou, mudou por outra importância do Afro. Vai ver eu estou fazendo propaganda aqui do programa, mas é por que, assim, é até da matéria mesmo pensamento negro. Por que, assim, você entrar em uma universidade com esse tipo de programa e ter base também para identificar as pessoas até. Porque até falam assim, que tem gente usa das cotas por oportunismo, né. Mas é bom programas assim dessa forma, por que aquela pessoa que está usando de oportunismo pode até mudar, sabe, e realmente ter uma identidade, uma coesão dentro da população negra. Eu acho que agora, agora sim, eu sou ciente do que eu sou, assim, sabe. Agora sim.

A estudante entra em contato com várias formas de lidar com o racismo e parece valorizar o conflito que se dá dentro de um escopo de solidariedade de grupo que caracteriza o Afroatidade, já que ela o coloca como elemento que proporciona a “coesão dentro da população negra”. Como parda, passou a valorizar a ancestralidade e mudou sua relação de pertencimento. Nota-se que ela faz uma classificação cromática, ao se comparar com a mãe, de cor igual à sua, com a irmã, mais escurinha e com o tio, que é “preto, preto”. Tal gradação caracteriza o processo de diferenciação pela marca, que, conforme Nogueira (1985 *apud* MUNANGA, 2006), ao ser combinado com a situação sociocultural dos indivíduos, prejudica a solidariedade entre pretos e pardos. Seu novo posicionamento,

entretanto, parece fazê-la retomar os laços que a ligam ao tio, dando a ela uma nova forma de identificação.

Quanto à sua vivência acadêmica mais ampla, Diana diz sentir preconceito em função de sua condição financeira e mostra certo isolamento por não poder ter acesso a bens culturais que seus colegas têm.

Y1: E você já sentiu algum preconceito aqui na UnB?

Diana: Não... Você está falando de cor? Qual que é?

Y1: É, ou por ser cotista ou por ser mulher.

Diana: Não, eu acho que preconceito que eu sinto é talvez por falta de dinheiro, porque eu não tenha, porque talvez eu não tenha condições de comprar um livro, um livro que eu queira muito, talvez de não ir aos lugares, porque sabe que a cultura, a arte é tudo caro ainda mais aqui em Brasília, né. Então, eu acho, ah, não sei, talvez seja por isso, assim, tenha mais dificuldade, talvez preconceito seja por causa de eu realmente não ter condições financeiras, e isso eu vou resolver, com fé em Deus!

A cor, assim, não parece ser o principal problema para o trânsito da jovem na Universidade, porque também é associado à condição financeira. Ela destaca, inclusive, que namora um menino branco, que faz o mesmo curso que ela, e que se mostra interessado pelas discussões do Afroatitudo e assiste com ela a filmes sobre a temática racial. Para a estudante, a falta de acesso a bens materiais que fazem parte da vivência de jovens com os/as quais convive é o marco de diferenciação. Ressalta-se que a juventude como signo se manifesta também a partir de recursos materiais e simbólicos que se articulam por meio de consumos diferenciados (MARGULIS, 2001). Sendo assim, a vivência plena da condição universitária, como parte importante da construção da juventude, se completa por experiências que dependem de capital financeiro. A rede social estabelecida fora do espaço acadêmico é também fundamental para as formas que se estabelecem a integração na universidade.

Diana tem clara noção disso e vê as dificuldades financeiras que tem como passageiras, pois tem planos ambiciosos para o futuro, frutos de sua dedicação aos estudos: “meu projeto de vida é passar no Rio Branco”.

3.7. Ana – conflito sobre cotas em sala de aula e reação contra o silenciamento

Ana, de 20 anos, cursou o Ensino Fundamental em escola particular e o Ensino Médio numa escola filantrópica em Ceilândia antes da faculdade de

Sociologia, da qual cursa o 1º ano. Para ingressar na UnB, ela fez um cursinho pré-vestibular em dois colégios diferentes, um mais popular e o outro mais elitizado. Fez dois vestibulares para Medicina, mas depois desistiu e ficou entre Ciências Sociais e História. Participava de um projeto social e achou que Sociologia era mais abrangente e ia ao encontro do que ela queria para a sua formação.

A jovem somente estuda, tem a ajuda dos pais para os gastos com a faculdade. É, espírita e há nove anos, ela integra um grupo religioso de evangelização infantil e faz parte de um grupo jovem, que se encontra três vezes por semana no “Grupo Espírita Irmã Celina”. Lá participa atividades de teatro e ajuda na biblioteca.

Tem uma irmã bem mais nova, que ainda faz o Ensino Fundamental e mora com a família numa cidade satélite de Brasília. Seu pai nasceu em Minas Gerais e sua mãe é goiana. A mãe, que tem o Ensino Médio completo, trabalha como diarista. O pai tem o Ensino Médio completo e trabalha como Técnico em Comunicação. Sua narrativa girou, principalmente, em torno de um episódio acontecido numa aula da UnB. Mesmo que o conflito não tenha sido diretamente com ela, tomou grande parte de sua fala e foi o momento em que mais se mostrou estimulada com a discussão sobre raça e mais próxima dos sentimentos que podem estar relacionados à discriminação racial. Os longos trechos foram deixados na íntegra propositalmente, pois, em alguns momentos, ela tinha dificuldade de sintetizar suas descrições e reflexões sobre as situações relatadas.

A estudante diz nunca ter tido problemas de preconceitos em sua trajetória escolar. Ela destaca que a escola filantrópica era fraca em conteúdo, mas importante para o convívio social e para a construção de sua individualidade, pois localiza-se numa comunidade carente e oferece cursos para as pessoas que vivem nas redondezas. Os/as professores/as e todos/as os/as funcionários/as foram descritos como acessíveis e afetivos e muitos debates eram promovidos, ao tratar de assuntos como diversidade e racismo.

Ana: Assim... eu já tive debates, assim, muito em salas de aula e tal, falando sobre essas coisas... Então, os professores, eles tinham uma maneira bem tranquila de lidar com esses assuntos, sabe: conversava e tal, Não tinha aquela eh... maneira “ah, eu vejo o meu mundo aqui”, então, sabe, eles eram muito abertos, assim, pra escutar e tal e pra falar. Assim, nunca foi uma fala assim de certa forma que desrespeitasse, assim, ou pelo fato de você ser branco ou pelo fato de você ser negro, assim, não. Por exemplo, eh... eu

nunca vi..., por exemplo, um professor que eu tinha que ele era negro e nenhum instante ele, tipo quando você parasse pra discutir algum assunto, ele ia achar que só os negros que têm razão e que os brancos estão excluídos do processo, sabe. Nunca vi isso..., assim, também nunca vi um professor que fosse branco excluir, sabe, alunos por ser negro, sabe. Discussões nunca, assim, que eu tenho a lembrança não.

Ana, da mesma forma que Diana, não menciona sequer brincadeiras em relação à raça, mostrando ter a lembrança de um ambiente sem diferenciação, na infância e na adolescência, dentro da escola. Diferentemente do que relata a estudante de Ciência Política, no entanto, não é mencionada a homogeneidade de cor entre os alunos. Os/as professores/as parecem criar um ambiente de abertura de respeito às diferenças. No entanto, deve-se levar em conta o destaque da jovem para o fato de a escola estar localizada numa comunidade carente; o que pode indicar que não há um descolamento dos/as estudantes negros/as das posições sociais que lhes são atribuídas, como acontece em escolas particulares, ou mesmo em escolas públicas localizadas no Plano Piloto, de mais elevado padrão econômico, onde se observa, pelas narrativas, um estranhamento em relação aos/as negros/as, que se manifesta por meio das mais diferentes formas de tratamento: do silenciamento à hostilização.

Percebe-se também que ela tem na memória a imagem de um professor negro e para ela é relevante que ele, assim como professores/as brancos/as, não tenha diminuído ou excluído algum/a estudante branco por causa da cor. Tal consideração é importante, pois se relaciona à crítica que Ana faz, mais adiante, ao professor da UnB por sua postura diante dos/as estudantes negros e dos grupos minoritários de forma geral.

A memória da jovem sobre sua educação escolar é, pois, de afetividade e ela não se aprofunda em situações em que a idéia de raça apareça com maior destaque. Apenas ao falar sobre como foi informada sobre o sistema de cotas, a estudante menciona a polêmica gerada pela implementação da política e as discussões em sala de aula.

Ana: Eu fazia cursinho pré-vestibular e no lugar que eu fazia cursinho saiu as cotas. Aí o pessoal lá fala muito pra você fazer né, fazer o vestibular pelas cotas e tal, porque na UnB, né, e, assim. É o discurso que no cursinho, né, assim, por exemplo, existe algumas aulas que são entre como (funciona) o vestibular como (funciona) o sistema de cotas, na-na-nã... esse tema, a forma como é divulgado

esse tema de cotas, é “pra você passar”, não porque teve uma forma de inclusão e tal, não é esse tipo de...

Y1: Abordagem.

Ana: É... de abordagem que se tem, né, no cursinho. E, assim, eles incentivam mesmo, sabe, pra você fazer o vestibular pelo sistema de cotas e tal, mas, assim, pra você passar, né, tão preocupados mais pra você passar. E eu lembro, assim, no primeiro vestibular que eu fiz, foi o vestibular com cotas, então, eu... primeiro vestibular que eu fiz e eu lembro que, quarta-feira, assim, tava começando a falar e tal que ia sair, que realmente ia ter o sistema de cotas e tal – foi o maior rebuliço, né, porque papo de vestibulando é só vestibular (risos). Aí, eu lembro que... a galera, teve muito, assim, ficou indignada, assim, "aí, que não sei o quê. Esse pessoal não vai nem ter condições de se manter na faculdade. Não tem condições de passar pelo sistema normal. Não tem como se manter na faculdade e tal". Então, assim, é um discurso muito recorrente, né... e... eu comecei um, tipo assim, é mais voltado, assim, do que seja a proposta das cotas, né, inclusão e tal. Foi assim porque com... que eu participava, assim, eh... a gente... muito discurso e não ia, né, e tal. E teve até uma época que foi uma integrante, assim, do EnegreSer, né. Ela era do EnegreSer, aí ela foi lá no Projeto inclusive falar, né, sobre o movimento negro e tal, e abordou as cotas, né, sobre o sistema de cotas e tal... conversar com algumas pessoas e tal. Aí é... foi quando, assim, realmente comecei a achar interessante, né, e, assim, começar a integrar com amigos: “essa é uma oportunidade de pessoas que meio estavam excluídas do processo que seriam incluídas do processo” e... todo mundo falava, né, a respeito de se manter ou não e tal, e não sei o quê... é que... eu não acredito, assim, que... primeiro eu não acho que o vestibular seja um fator realmente de avaliar, né, você realmente saiba, assim, porque eu não acredito nesse tipo de avaliação. É o que tem que passar, né, mas, assim, não seja uma coisa na qual acredito e que não meça realmente e tal. E que eu acredito que seja muito válido, assim, o sistema de cotas e eu tenho, acho que três, colegas passaram no vestibular, passaram pelo sistema de cotas e inclusive o que passou pelo sistema de cotas passou em primeiro lugar pro vestibular que passou pro curso dele, né. Então, assim, que é um discurso que não cabe mais sabe nessa “no que fez passar”. O sistema de cotas, acho que não é um discurso que caiba mais, que se enquadra e que se encaixa porque, sabe, já ta... já ta provado que já tem muitas pessoas que entraram e comprovou realmente que não significa o fato de você fazer um sistema específico que você não vá acompanhar um rendimento, que você não vá se destacar. Eu acho interessante o assunto.

Para Ana, o contato no Ensino Médio com uma ativista do EnegreSer⁴⁷ é decisivo para que ela tenha uma compreensão diferenciada do sistema e possa ter argumentos mais significativos para “integrar com amigos” e dar a si mesma uma justificativa pertinente, para que ela se sinta valorizada politicamente e não simplesmente usuária da benevolência de uma política assistencialista.

⁴⁷ Coletivo Negro no Distrito Federal e Entorno, que surgiu em 2001 em resposta às práticas sistemáticas de racismo nos vários espaços da sociedade brasileira. Desde então, o grupo desenvolve atividades que buscam pautar a luta anti-racista tanto dentro quanto fora da Universidade de Brasília – UnB. Disponível em <http://enegreser.blogspot.com>.

No cursinho, no entanto, observa-se mais uma vez que a informação foi dada de forma descontextualizada. A política é mostrada apenas como oportunidade mais fácil de ingresso e não como mecanismo de inclusão social. A discussão que Ana relata evidencia indignação pautada no pressuposto de que os/as estudantes que ingressam na Universidade por meio do sistema de cotas não conseguem acompanhar o curso: “a galera teve muito, assim, ficou indignada assim “aí, que não sei o quê. Esse pessoal não vai nem ter condições de se manter na faculdade. Não tem condições de passar pelo sistema normal. Não tem como se manter na faculdade”.

A estudante questiona, inclusive, o vestibular como avaliação, e mostra conhecimento de dados que “provam” que não há associação entre nota no vestibular e desempenho acadêmico; o que contrariaria a fala de seus colegas do cursinho. Dessa forma, percebe-se que ela consegue criar argumentos substanciais para a sua defesa como cotista.

No fragmento seguinte, Ana aponta ainda as cotas como espaço fértil para a discussão e para o conflito, que devem, de acordo com a jovem, preceder a transformação social:

Ana: Eh..., Bem, assim, eu acho mais importante de tudo é você conversar sobre isso, né, discutir sobre as coisas conversar com as pessoas né porque eu, eu acredito assim que o conflito ele pode ser sabe um bom momento de você discutir sobre as coisas de você chegar a uma conclusão de você sabe conversar com as pessoas que pensa uma coisa diferente de você faz mudar sua opinião ou você não é essa mesma minha opinião acho que é... cabe as diferentes opiniões ponto de vista e tal é... eu acho que muito importante na construção dessas coisas, assim, por exemplo, é... de você conversar com alguém que porque eu sou totalmente a favor das ações afirmativas (dessas questões assim) super a favor de conversar sobre os preconceitos, assim, sabe. Eu acho superinteressante porque eu acho que muitas vezes ta assim meio escondido nas nossas relações, né, (...) acho que são questões que eu acho interessantes pra a gente meio que despertar e tal e sobre as ações afirmativas eu acredito assim que ela... ela existe porque em algum momento tem alguém que ta sendo negado né então você de certa forma precisa assim (você é aquela pessoa que só ta te negando) que ta fortemente negando você não se afirma em nenhum momento, você meio que desaparece do contexto social em algum momento né então acho elas são super válidas... de você e assim e ao mesmo tempo que elas existem, elas chamam a atenção pra problemática e gera um campo superfértil pra você conversar sobre o que sejam elas quais são as propostas delas e quais são os fins, e pra que elas foram construídas assim porque, por exemplo, as pessoas... eh... por exemplo, a questão das cotas, né, assim, se existisse uma equiparação entre as pessoas não existisse essa diferença entre as pessoas de tratamento com as pessoas de oportunidades com as pessoas você não insistiria numa

necessidade de ter ações afirmativas né porq- se existe ações afirmativas porque em algum momento alguém ta sendo negado né (dentro do processo) e alguém ta sendo deixado de lado né então assim é: porque tem muitas pessoas que acham que acham que é só uma questão de bondade, sabe, não... é questão, pelo contrário, como uma questão de cidadania, é muito importante, você se reconhecer enquanto parte de alguma coisa né, eu acho que na construção do próprio ser humano isso é muito importante, então, assim, se enxergassem a necessidade no contexto social que a gente vive né, no... sei lá, nos preconceitos (vividos) em nosso país que as vezes os preconceitos que existem em outro país e existe em outro né, então acho que conversar sobre isso eu acho que é uma coisa certa, sim, pra gente. Acho que às vezes sabe só pra você ter a noção do que ta acontecendo, sabe, mais do que você transformar, eu acho que antes de você transformar você tem que falar sobre isso, né, porque as vezes as pessoas querem transformar sem discutir, sem existir um (ponto) de conflito sobre as opiniões e tal. Então eu acho que, sabe, o que deve preceder tudo, antes tem de ter a discussão sobre essas coisas e tal pra você chegar a algum lugar.

Y1: É preciso falar sobre...

Ana: É, exatamente... é preciso falar sobre, (risos) porque as vezes é uma coisa velada, assim, né, em muitas relações, às vezes você não consegue.

Ana entende como “mais importante de tudo” a conversa, o conflito, poder falar sobre “essas coisas”. Tal possibilidade de abertura é usada como argumento favorável à política de cotas. A jovem percebe-se imersa num momento produtivo de discussão, em que se conversa sobre preconceitos que, por vezes, estão “escondidos” nas relações sociais. “Despertar” sobre as ações afirmativas é também despertar sobre os processos de exclusão – “ela existe porque em algum momento tem alguém que está sendo negado”; “desaparece no contexto social”.

Nota-se, assim, que sua visão sobre as cotas é pautada numa compreensão do funcionamento social e nos mecanismos de hierarquização, de negação e de silenciamento. Ana, da mesma forma que Rosa, contrapõe o que “muitas pessoas acham” à sua maneira de ver, em decorrência das informações com as quais entra em contato. Bondade e construção da cidadania são duas possibilidades opostas que se conflitam na percepção do funcionamento das ações afirmativas: “tem muitas pessoas acham que é só uma questão de bondade, sabe, não... é questão, pelo contrário, como uma questão de cidadania, é muito importante, você se reconhecer enquanto parte de alguma coisa, né”.

Reconhecer-se como parte de alguma coisa é, assim, reverter a negação, que, para ela, dá razão à política de cotas, por meio da cidadania. A estudante entende ser preciso que as pessoas percebam as relações sociais de outra forma –

“se enxergassem a necessidade no contexto social que a gente vive né, no... sei lá nos preconceitos vividos em nosso país (...) só pra você ter a noção do que ta acontecendo”. Assim, ela evidencia que há, por trás de uma idéia de representação que se impõe como verdadeira, uma realidade que precisa ser reconhecida, discutida, para ser transformada.

Ana ressalta ainda que há um fechamento para que a temática racial seja explicitada e debatida: “é preciso falar sobre, (risos) porque as vezes é uma coisa velada, assim, né, em muitas relações, as vezes você não consegue”. Querer falar e não conseguir pode ser visto aqui como silenciamento; como impossibilidade de fala, como forma de dominação em que o sujeito é excluído, ficando sem voz e sem sentido (ORLANDI, 2005, 1997).

Portanto, a jovem constata que determinadas esferas sociais impossibilitam sua fala, que é também a fala do grupo negro. Na UnB, contudo, ela verifica que a discussão tem sido possível, em seu curso e em áreas afins:

Y2: Você acha que a- o campus da UnB como um todo oferece isso [a possibilidade de discussão sobre preconceito] pra você?

Ana: Assim... no espaço que eu to convivendo assim é (um assunto) que a gente tem debatido muito sabe a gente sempre conversa muito..., assim é... as pessoas, grande parte das pessoas que eu tenho contato, né, e tal... e, assim, a gente discute muito sobre isso esses assuntos e assim e dentro da Sociologia, por exemplo. Tanto dentro em Antropologia como em Sociologia a gente tem seminário sobre esses assuntos, sobre questões raciais, sobre questões de gênero, sabe, sobre as questões - sobre as questões da diferença, sabe, do outro, do eu, de reconhecer no outro ou não se reconhecer no outro, né. Assim, eu acho que em Ciências Políticas o povo conversa sobre isso e sobre afirmações também, então, assim, eu to inserida nele, assim, as pessoas tentam conver- é uma relação muito recorrente, assim, nas nossas conversas.

Observa-se que no campo das Ciências Sociais há espaço para que a discussão sobre a diversidade, o preconceito e as políticas de cotas ocorra, tanto entre os/as colegas com os/as quais ela tem contato, quanto em atividades acadêmicas, por meio de seminários. Como política social, as ações afirmativas parecem perpassar como temática o cotidiano universitário de Ana.

No entanto, é justamente a atitude de um professor em relação ao discurso de grupos minoritários o acontecimento que mais marcou negativamente sua vivência até agora em seu curso:

Y1: Tem alguma coisa, algum fato, alguma grande coisa que te marcou no curso até agora? Um grande acontecimento.

Ana: Ah sei teve um... éh... eu tenho uma aula, assim, meu professor é meio complicado. Assim, é meio complicado você lidar com ele quando você, sei lá, quando você para pra pensar sobre certas coisas, assim, quando você fica prestando atenção no que as pessoas dizem e tal. Quando você realmente se detém na aula dele ele é uma pessoa bem intrigante porque, assim, é... tem dias que ele resolve soltar umas pérolas, assim, durante a aula com questões dele, né, que eu acredito quando você ta num ambiente, assim, que é tão plural, né, as pessoas são tão plurais e tal, você corre um certo risco de você acabar ofendendo alguém, né. E ele fala certas coisas, assim, sobre negros, sobre mulheres, sobre homossexuais e eu acho muito estranho as idéias dele, né. E teve um dia desses teve um aluno no curso que ele já é veterano inclusive ele ta terminando ele é da Antropologia já está quase se formando. Aí quando tava tendo sabe aquele seminário que teve "A Universidade contra o preconceito"? que tiveram vários negros e tal

Y1: Sei.

Ana: Foi na semana daque- daquele seminário. Aí foi colado pela universidade toda uns cartazes e tinha um cartaz que traz assim grandes pensadores e filósofos e tal e frases preconceituosas né e eles colocaram assim no *slogan* "Nem grandes nem pensadores" porque eles fazem parte daquela coleção grandes pensadores né. Aí eles colocaram "Nem grandes nem pensadores" e colocaram a frase e colocaram o nome assim e tinha vários tinha Hegel tinha Nietzsche deu pra entender né esse cartaz e tal. Aí, até que um dia ele chegou na sala muito indignado mesmo. Falando, né, que não sei o quê, que não concordava com isso, que isso era uma onda que tava tomando a Universidade, que ele não enxergava aqui no Brasil preconceito, que no Brasil é o paraíso da miscigenação, sabe. Inclusive ele é um profundo admirador do Gilberto Freire, né, ao Brasil miscigenação Gilberto Freire (risos)é Gilberto Freire mesmo no caso Grande Senzala, né?

Y1: Casa Grande e Senzala.

Ana: Exatamente. Inclusive um grande admirador desse livro também né. Aí ele falando que no Brasil não existia preconceito, que não sei o quê. Se for comparar o Brasil com os Estados Unidos na-na-nã... um monte de coisas que não tinha nem comparação e tal ,né. Aí falou, assim, que ele nunca tinha estado num lugar e tinha percebido que, por exemplo, um garçom, um atendente numa loja, um vendedor ele nunca, assim, percebido de ninguém preconceito contra homossexuais, contra negros, contra mulheres. Ele disse que no Brasil não existe isso aí, não. Aí eu lembro que muito polêmica foi a primeira aula (risos) assim [inaudível] e teve uma discussão muito grande e tal assim levaram muitas coisas, por exemplo, a fala dele, né, que o preconceito que existe no Brasil nem se compara com o preconceito que existe nos Estados Unidos, com Apartatheid na África do Sul. Primeiro que eu acho que preconceito é uma coisa que não se mistura, né. Então eu acho que a fala dele é muito duvidosa, né. Ele falar e ele julgar todo mundo, né, o mundo a complexidade do mundo, a complexidade das relações pela visão dele, assim né, pelo que ele vê. Ele, no mundo dele, enxerga o que ta a fim de enxergar. Porque eu acredito que tem muita coisa que a gente enxerga se a gente quiser enxergar porque se não quiser eu acredito que não enxerga né. Então assim eu achei éh... muito duvidosa essa fala dele e muito complicada, porque você corre, no extremo, o risco de ofender muita gente, né. Eu acho assim que

apesar da liberdade que a pessoa tem de falar ele inclusive tem uma certa garantia por ser professor pode dar a opinião dele e tal, mas mesmo assim, eu acho que o limite e o respeito sempre deve existir né. Então nesses dias que eu via que ele falava isso eu fiquei assim porque é uma coisa que eu jamais pensei escutar de um professor de XXX né nunca pensei escutar de um professor de história porque assim professor de XXX professor de geografia e tal porque assim eu acho que ofen- assim teve pessoas muito engajada assim conversa sobre esse tipo de tema e tal então assim eu acho que o meu costume com pessoas principalmente com da área de humanas né e discutem essas temáticas e tal então assim eu não pensei que o professor de história professor de humanas eu escutaria um comentário desses né. Aí depois teve uma aula mais na frente e tal aí ele falou que tudo que escreviam sobre o Movimento Negro sobre o Movimento das mulheres sobre o Movimento Gay tudo isso ele falou que era panfletagem chegou na sala falando que isso aí era panfletagem e tal e falou uma série de outras coisas assim meio absurdas e tal aí teve um menino que ficou muito indignado nesse dia ele retirou né aí ele falou no outro semestre ele tinha começado a fazer a disciplina dele só que ele tinha trancado, não tinha ficado até o final por causa das pérolas que ele soltava na sala éh... das coisas que ele falava na sala, que ele achava que era muito preconceituosa, que se ele tem esse tipo de visão que ele guardasse pra ele, não ficasse emitindo essas opiniões, porque acaba ofendendo muita gente, né .

Com argumentos pautados na idéia de democracia racial, o professor impõe uma visão relacionada às representações raciais e de gênero – “ele não enxergava aqui no Brasil preconceito; que no Brasil é o paraíso da miscigenação” – que, percebe Ana, pode ofender determinados/as alunos/as. Ela ironiza o posicionamento do professor, chamando de “pérolas” pronunciamentos que diminuem pessoas e a luta de movimentos sociais.

A estudante acha duvidoso o fato de ele julgar a complexidade das relações unicamente por visão dele e fala de uma forma de ver que precisa partir da vontade de enxergar, de ir além de uma visão unilateral e perceber os fatos sociais de outra forma: “porque eu acredito que tem muita coisa que a gente enxerga se a gente quiser enxergar, porque se não quiser, eu acredito que não enxerga, né”

Ana questiona ainda o que pode ser chamado de liberdade de cátedra e que, por vezes, é utilizado como defesa diante de pronunciamentos de professores/as que são acusados de hostilização em relação a estudantes pertencentes a grupos sociais específicos: “apesar da liberdade que a pessoa tem de falar, ele, inclusive, tem certa garantia por ser professor, pode dar a opinião dele e tal, mas mesmo assim, eu acho que o limite e o respeito sempre deve existir, né”

Segato (2006) argumenta que mais que liberdade de expressão, ou de cátedra, o respeito à diversidade deve ser valorizado em sala de aula, pois, principalmente nas áreas sociais, é um local de construção da cidadania. De acordo com a autora, uma fala que coíbe ou maltrata a diversidade de presenças, depreciando os não-brancos, os que praticam uma religião de origem africana, os membros ativos de um movimento social, os que têm uma orientação sexual não heterossexual ou as mulheres, não tem o direito a se manifestar em sala de aula, pela voz de autoridade do/a professor/a, porque o direito à pluralidade de presenças está sendo comprometido.

Observa-se que mesmo que haja indignação por parte de um estudante, que reage e busca sua defesa, sua voz é silenciada pelo espaço autoritário criado pelo professor, pois ele abandona a sala de aula. Agindo de acordo com o que argumenta Rosa, a estudante de Direito, ele levanta a voz em sala de aula para defender-se, para defender o povo negro. No entanto, acaba por trancar a disciplina, o que revela a recusa em identificar-se com as representações impostas em sala, mas a ausência de poder para negociar tais significações com o professor, para fazer-se ouvir.

O fragmento seguinte detalha a discussão em sala de aula:

Ana: Falou que no semestre passado o professor tinha falado, assim, pra ele éh... ah não, inclusive, o professor teve uma fala assim que o professor falou, assim, né, que não se sentia na responsabilidade de ficar se envolvendo com esses movimentos sociais porque ele não ia discutir. Ia fazer parte do movimento das mulheres, se ele não era mulher? Por que que ele ia fazer conversar sobre movimento de negro, se ele não era negro? E por que que ele ia ficar levantando bandeira que é da liberdade sexual, se ele não era gay, né? Aí, ele falou- ele falou isso. Aí, inclusive, o garoto falou "não, realmente é professor. Eu to começando a achar que você acha que gays, mulheres e negros não têm direito não, né". Aí ele falou não, não, é isso que eu to dizendo não. Viver pode né. Só que aí eles têm que viver, viver no seu canto. Têm que aguentar [inaudível] tem que aguentar. Você tem que aguentar visões preconceituosas e tal. E com isso ele se exaltou e o professor ficava sem jeito de falar, sabe. O professor não conseguiu fazer ele parar de falar, sabe. Acho que ele falou por todos os alunos e todas as turmas que já tiveram aula com esse professor tinham vontade de falar pra ele, sabe. Aí inclusive ele falou pro professor se ele conhecia tipo como é que é a fama dele na Universidade. Aí o professor "não, não conheço, não". "Pois é... pois eu vou te falar agora qual é a sua fama na Universidade: que todos os seus alunos acham você preconceituoso. Pelo menos grande parte dos alunos que eu conheci acham você preconceituoso. Acham você muito preconceituoso". "Assim já que você ta aqui pra dar aula... você podia se limitar, dar o seu conteúdo e não emitir sua opinião" e tal. Falou um monte de coisas, aí o professor ficou meio (risos) abalado

(risos) nesse dia, né, aí depois que o rapaz falou tudo que ele queria dizer e tal aí ele respondeu a chamada e foi embora né. Aí o professor ficou se justificando dizendo que tinha muita dó desse aluno, que não sei o quê. Que tinha muita dó, porque ele achava que podia rodar o mundo com esse discursinho dele. Que o mal era esse discursinho. Que todo mundo ficava fazendo esse discursinho, ficar conversando, jogando essa bandeira de consciência de negro, consciência de mulheres. Que não sei o quê e tal, porque o Brasil tinha que ser um só. Que as pessoas tinham que... que as pessoas tinham que ter um... tinham que ter um mesmo, assim, sobre identidade cultural tal. Que ele tava falando que o brasileiro sempre tem uma identidade cultural. Que não tem que ficar tendo essas divisões não e tal. Que ele achava que aí ficou falando num monte de coisas, meio que tentando se justificar, dizendo que essa concepção que o rapaz, né, o aluno tinha falado aqui não era verdade, sabe. E foi um dia assim um grande rebuliço, assim, então, foi marcante.

O professor marca seu posicionamento hegemônico, distanciando-se dos movimentos sociais. Constrói, assim, sua identidade pela negação das identidades negra, feminina e homossexual em si e exime-se de responsabilidade de envolvimento com a luta desses grupos – “o professor falou, assim, né, que não se sentia na responsabilidade de ficar se envolvendo com esses movimentos sociais porque ele não ia discutir. Ia fazer parte do movimento das mulheres, se ele não era mulher? Por que que ele ia fazer conversar sobre movimento de negro, se ele não era negro? E por que que ele ia ficar levantando bandeira que é da liberdade sexual, se ele não era gay, né?”.

A contestação ríspida do aluno acaba por ser, de acordo com Ana, a voz de todos/as que de alguma forma já se sentiram hostilizados. Ele sai do seu canto, contrariando a idéia do professor de que as pessoas têm que suportar visões preconceituosas – “Viver pode né, só que aí eles têm que viver, viver no seu canto tem que aguentar, tem que agüentar você tem que agüentar visões preconceituosas”.

Mesmo tendo seu discurso inferiorizado como “discursinho”, a atitude do estudante revela que outras formas de ver estão sendo verbalizadas e começam a criar força, pois uma fama foi estabelecida, a qual coloca o professor como preconceituoso. O trancamento da disciplina evidencia uma escolha feita pelo estudante, a não aceitação tanto de um determinado tipo de tratamento em sala quanto de uma concepção de sociedade. Percebe-se que há um espaço de construção da verdade delimitado pelo professor relacionado à visão que ele tem de nação – “não tem que ficar tendo essas divisões” –, mas que começa a ser desestabilizado.

Levando-se em conta as considerações de Foucault (1996), relacionados à vontade de verdade, pode-se dizer que a ordem de discurso acadêmica começa a ser, de

certa forma, desestabilizada por epistemes até então silenciadas. A própria Ana diz que nunca sentiu preconceito diretamente, mas que foi atingida pela ofensa do professor à coletividade e menciona um discurso possível sobre o Brasil que difere do dele.

Y2: O que você sentiu nessa hora?

Ana: Assim primeiro eu fiquei... como eu falei, né, pessoa, assim que, sei lá, tem esse tipo de formação nas Humanas, né, justamente curso de XXX, no curso de Sociologia, né, geralmente é diferente, né, tanto que o contato mas aí isso- assim ,aí tem aquela que a pessoa desrespeita tanto as outras, né. Não mede as consequências e tal e aí começar a ter mais respeito e tipo de formação que você tem e a outra não diz nada pra você fazer porque é a tua consciência mesmo que te orienta. É... são os ciclos de vivência que você tem, é o que você acredita de mundo, é a sua visão de mundo que te orienta, né. Então, até aquele momento acaba que é o consenso, assim, em História tem um certo possível de discurso sobre, por exemplo, sobre o Brasil que é totalmente diferente da visão que ele tem, né, e depois de eu conhecer ele eu descobrir, sabe, me alertaram assim pra isso. É, se- é você que dita por você assim não na sua formação, não certas coisas que ditam por você, é você mesmo na sua relação com o mundo, né. O tipo de coisas que você acredita, eles não tão necessariamente determinados, aliás, eles tão, às vezes determinados. Por exemplo, ele disse que nunca viu, mas, assim, mas se é esse nunca ver dele é que o ambiente que ele frequenta, simplesmente não frequenta é uma pessoa- não frequenta muitas mulheres, não frequenta muitas pessoas negras, não frequenta muitas pessoas homossexuais, né, dessas coisas, né. E, assim, eu sinto indignação pela falta de respeito, não é nem pela cor sabe, assim, é pela falta de respeito. Eu acredito que é um elemento essencial de qualquer relação, assim, né, então, assim, o que mais me chama a atenção nisso tudo é essa falta de respeito dele, tá...

A jovem, assim, se solidariza ao grupo. Ela percebe outro discurso possível sobre a nação e mostra consciência de que a posição de sujeito determina maneiras de enxergar a realidade social. Sua indignação pela falta de respeito do professor também reflete, de certa forma, a reverberação de vozes que contrariam a “verdade” imposta pelo professor e permitem, assim, contestar sua fala de autoridade no jogo de significação que se estabelece em sala de aula. Ainda que ele não permita que um diálogo plural se estabeleça, os significados constituídos são resultado de conflito e contradição entre idéias diferenciadas sobre as relações raciais e de gênero do País.

Como perspectiva futura, Ana vislumbra o mestrado. A estudante sabe, contudo, que precisa trabalhar para manter-se, então, começou a estudar para prestar concurso.

3.8. Malu – embates contra a fetichização do corpo negro e a hierarquização intelectual

Malu, 22 anos, faz o 1º ano do curso de Pedagogia e sempre estudou em escolas públicas. Ela relaciona isso à “ideologia de vida” de sua mãe, que trabalhava como professora em uma escola pública e afirmava ser necessário “exercer verdadeiramente” o “discurso” defendido cotidianamente. Sempre morou no Guará, cidade satélite próxima ao Plano Piloto. Os pais vieram de Goiás e se separaram quando ela tinha oito anos de idade. A mãe cuidou sozinha dela e de duas irmãs mais novas; foi empregada doméstica, conseguiu estudar, e faleceu no semestre anterior ao da entrevista como funcionária aposentada da Secretaria de Educação. Sua narrativa, em resposta à pergunta inicial, é longa e detalhada, passa por todas as etapas de sua vida, desde se caracterizar divertidamente como uma “bolinha preta”, quando nasceu, até sua vida na Universidade.

A jovem relata uma trajetória de luta. Destaca sempre a força de sua mãe e faz considerações sobre como se constituiu mulher na ausência da figura paterna, ‘masculina’:

Malu: É que, né, a gente não tinha uma figura paterna em casa então 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 eu acho que eu acho que quando não tem um homem a gente é muito mais livre então a gente sabe então a gente busca mais a gente vai mais atrás sabe 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? Não sei, essa coisa, assim, de coesão do corpo, sei lá... parece que tudo é proibido pra eles.

Na caracterização da família, a ausência do pai é tida como elemento de coesão entre ela e as irmãs e como fator de fortalecimento, já que elas tiveram de “se virar”. O “homem” aparece em seu discurso como figura opressora, que impediria a mulher de ir atrás, de pesquisar, de crescer mais; como aquele que proíbe. A valorização do masculino ocorre quase como desculpa, quando ela o relaciona à reivindicação por direitos iguais. Destaca-se que ela afirma que a mãe foi também uma figura paterna. Toma-se um sentido de uma criação completa, com providência e afetividade, mas esvaziada do caráter opressor que ela vê no masculino.

Logo no início da narrativa, Malu expõe a sensibilidade de sua mãe em relação às experiências de hostilização vividas por ela pelo fato de ser negra e mostra o trabalho de reversão do sentido atribuído a seu cabelo e a seu corpo, valorizando a diferença que era, por vezes, ridicularizada no cotidiano escolar:

Malu: E eu era muito tímida, acho que eu sou um pouco até hoje, eh... eu lembro que os meninos, os colegas, né, porque naquela época, né, nossa senhora, ter o cabelo assim um pouco diferente era absurdo! Aí os meninos ficavam “ah! cabelo de bombril, não sei o quê, na-na-nã...” E aí, eu lembro que eu ficava muito chateada. Chegava em casa, assim, chorando, falava pra minha mãe. E até que a minha mãe, eu acho assim que inconscientemente, ela começou a fazer um trabalho de conscientização de valorização minha da minha figura, do meu corpo do meu cabelo daquilo que eu era e daquilo que ela era também. E ela falava pra eu deixar o meu cabelo muito solto, né, e às vezes eu deixava solto e era aquela loucura, ninguém nem me via, via só o meu cabelo (risos). Mas ela sempre estimulou isso, assim, sabe. E 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 com o cabelo assim”. E eu nem... engraçado que, depois que eu fui crescendo, eu não fui me importando com isso. 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.

Y: Aqui na UnB?

Malu: É aqui na UnB. Acho que também, agora, né, dizem que ta 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!

A jovem liga a valorização do corpo e do cabelo à valorização do próprio ser “daquilo que eu era, daquilo que ela era também”. Deixar o cabelo solto significa, nesse caso, além de romper um padrão estético, afirmar uma identidade e uma ancestralidade, em que a idéia de pertencimento se metonimiza: o cabelo representa o rastro da história do povo negro. É interessante ver como ela resiste a possibilidades de se enquadrar, de parar de ser incomodada, para fazer parte de uma ‘normalidade’. O processo de autovalorização termina por ‘dar resultado’ na vivência acadêmica: a UnB aparece como local de elogio à sua negritude simbolizada pelo cabelo. Destaca-se que ela reconhece o elogio dentro da lógica multicultural de valorização ou fetichização étnica (Hall, 2003): “acho que também agora, né, dizem que ta na moda ser negro, né, então deve ser por isso né. Porque só agora também: “nossa! Seu cabelo é tão bonito, tão diferente!”.

Mais tarde, ao detalhar sua trajetória escolar, Malu pondera se as reações das crianças poderiam se configurar como preconceito, e argumenta para defender que sim. Em seguida menciona uma série de acontecimentos em que se sentiu diferenciada em função de sua cor, e sua reação combativa estimulada pela mãe:

Malu: 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, né... tipo, criança se espelha muito nos pais, com quem ta 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, ce falar "o seu cabelo é ruim". Mas por que que só ele é ruim? Por que ele é enrolado, ele é crespo? Então só o cabelo liso que é bom. Quem foi que disse isso? Aí eles falavam do meu cabelo. E aí diziam que era bombril, era uma bucha. Aí, tipo, quando eu sentava mais na frente, o pessoal ficava, ah né, tipo, "tira a juba do leão pra eu poder enxergar o quadro". Esse tipo de coisa assim. Teve uma vez, eu lembro, que eu fiquei muito chateada foi com a mãe de um menino. Ele era muito amigo meu, só que a irmã dele não gostava de mim, porque na escola ela gostava de um menino e o menino disse que gostava de mim eu tava na sexta série. Aí ela falou assim "eh... eu vou ter que falar com a sua mãe, neguinha, porque isso ta muito errado". E eu não tinha feito nada, sabe, só que, assim, na época eu, eu nem lembro disso, só que a minha mãe disse que quando eu cheguei em casa eu chorei muito. Eu fiquei muito chateada sabe? E os meninos, eles tinham uma coisa de ficar, quando... 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 quando alguém falasse assim era pra eu sentar uma na cara dele...

Y: (Risos)

Malu: ... Falasse assim pra mim que era pra eu me dar o respeito. E, assim, quando eu era criança eu não parava muito pra analisar. Até porque não sei se as crianças de hoje em dia param também. Mas eu não parava, mas eu ficava com muita raiva, com muita vontade de bater nele. Uma vez eu meti a mão na cara do menino. Eu fui tomar água e ele meteu a mão na minha bunda, sabe, falou "nossa! Mas essa pretinha é gostosa". Nossa eu fiquei com muita raiva, muita raiva! Eu cheguei em casa e contei pra minha mãe chorando. Aí, eu tinha metido a mão na cara dele. Aí ela foi lá na escola, né, reclamar. Mas a mãe dele foi lá e a minha mãe também 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.

Y1: E o diretor, como foi que ele reagiu?

Malu: Ah, na época ele ficou "ah, não, mãe calma! não sei o quê... 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", né. "Não estressa não, fique tranqüila". É sempre assim, sabe. Eu acho... eu acho que não tem e não teve na época uma medida, assim, tipo "vai ser feito isso" sabe. Não, nunca aconteceu.

A jovem mais uma vez fala de seu cabelo e faz uma interessante cadeia argumentativa, para caracterizar as atitudes das crianças como preconceito. Ao reconhecer nelas a reprodução do universo adulto, Malu traz a tona o mecanismo de reiteração pelo qual as identidades são construídas e desestabiliza o padrão de normalidade imposto para determinar o que é bom ou ruim. Ao questionar “quem foi que disse?”, ela põe em xeque a origem da significação, como local de verdade; traz a tona as representações como frutos de uma teia discursiva permeada por disputas de poder na fixação dos sentidos. “Quem foi que disse?” no seu posicionamento crítico evoca outras possibilidades de dizer e as coloca em conflito.

Há ainda dois fatos relatados que permitem considerações no que diz respeito à articulação gênero e raça no processo de interação no contexto da escola. O primeiro deles é, a exemplo do que acontece com Teresa, parte da memória familiar que a mãe traz como lembrança de choro e sofrimento da filha na construção de sua história. A designação “neguinha” é usada por uma mãe em defesa da filha na resolução de uma suposta rivalidade adolescente, junto com o recado de que é errado ter a afetividade que a outra, que tem mais direito, quer; de que a outra tem precedência sobre ela, que é “neguinha”.

Num segundo momento, a mulher/menina é vista como “puro corpo” (Corrêa,1996), já objetificada no imaginário infantil. Se comparada aos relatos anteriores, percebe-se que a figura negada como par na relação afetiva é aqui apoderada erotizadamente como forma de satisfação masculina “dá pro gosto”, “pretinha gostosa”. O ato agressivo da menina, incentivado pela mãe, parece ser decorrente da falta de crença em providências institucionais para o tipo de humilhação sofrida pela mulher negra; o que se comprova com a atitude do diretor, tentando amenizar o ocorrido, e com a justificativa da mãe do garoto dando à infância a permissividade para a prática racista. “Dar-se ao respeito” cabe a ela como possibilidade unilateral de valorização e de imposição de outras possibilidades de representação.

Percebe-se, assim, que sua vivência familiar é fundamental para a sua percepção sobre as relações raciais, o que traz consequências para seu posicionamento diante do sistema de cotas. Malu evidencia que o engajamento que ela experienciou em casa é importante para que ela pensasse o sistema de forma contextualizada, entendendo o que é e para que serve, diferentemente de como ele era difundido no cursinho.

Y: Como é que você ficou sabendo do programa de cotas pra entrar na UnB?

Malu: No cursinho. Quando eu fiz cursinho, o primeiro semestre eu fiz cursinho lá no Alub, né. E lá, eles falaram pra gente e tudo mais, mas eles não explicaram, assim, a finalidade, mas como eu, eh... a minha família sempre fomos muito, muito, como é que fala? Assim... inteiradas nesses assuntos sociais, então, tipo eu tinha uma noção, né, do que era, pra que que servia e tudo mais. Aí eu resolvi fazer no sistema de cotas.

Percebe-se que sua resolução por participar da seleção pelas cotas é fruto de ponderações que colocam o sistema junto a outros assuntos sociais, sobre os quais a família se inteirava. Ele é, assim, encarado não como oportunismo, ou apenas uma chance maior de ingressar na Universidade, mas passa a ser visto como uma política pública que possivelmente se solidariza com outras formas de reivindicação estimuladas pela mãe. Dessa forma, ela se mostra fortalecida em sua defesa, que é contundente, permitindo-se provocar: “quem é contra as cotas tem medo de enegrecer a Universidade”.

Y: E o que você pensa da proposta do sistema de cotas?

Malu: Ah, eu acho totalmente válida. No início eu pensei que poderia ser mais uma forma de segregação, mas depois eu pensei melhor e eu fiz algumas pesquisas, assim, tipo, dei umas olhadas, umas lidas em algumas coisas e eu percebi que na verdade não, né, porque tipo quando você quer dar oportunidade pra aquele, pra que aquela pessoa possa, tipo, crescer também, você não quer na verdade segregar. Você quer dar, de repente, uma mão para ele subir também. Engraçado que de uma certa forma, eu não sei porquê, que as pessoas são contra as cotas. Cada um tem uma razão, né, Mas, às vezes, eu acho que é um pouco de medo, sabe.

Y: Uhum.

Malu: ... Das pessoas olharem e falarem nossa, tipo "nós vamos enegrecer a Universidade", sabe. Tipo, e daí se a gente enegrecer, né? Tipo, o que é que tem? O Brasil não é branco, né, o Brasil é, tipo, ele tem todas as cores, ele é diferente, é diversificado, né. E sem contar que, ah, eu não sei... É porque eu não vejo isso como um ponto negativo, sabe. As pessoas acham um absurdo “nossa! Mas desse jeito, nós vamos enegrecer a Universidade”. Qual o problema em se fazer isso? E, tipo, e eu acho que é também uma finalidade do sistema de cotas, que na verdade é uma reparação social que eu acho que é extremamente importante e digna até. Até porque o mínimo que se pode fazer é isso, né, depois de tudo o que os negros sofreram; depois de tudo o que aconteceu e que, infelizmente, até hoje a gente sofre: preconceito e tudo mais.

Há uma mudança no entendimento inicial que ela tinha. Por meio de pesquisas e leituras, ela amadurece sua maneira de ver e compreende o processo

de se discriminar positivamente como forma de inclusão social. Mostra ainda a consciência de que a Universidade é um espaço “branco”, quando aponta o medo que se tem de enegrecê-la e faz menção a dois objetivos que normalmente se atribui ao sistema: a representação da diversidade da população brasileira no universo acadêmico e a reparação histórica em relação ao déficit educacional do povo negro. Lembrando Foucault (1996), pode-se dizer que tal medo está ligado à desestabilização da ordem de discurso acadêmica. A possibilidade de romper a segurança epistemológica liga-se ao rompimento de uma verdade que se impôs como vontade.

Em sua vivência acadêmica, pode-se ver refletido o trabalho cotidiano de fortalecimento da identidade negra, exaltado em toda a narrativa. Malu mostra desapontamento em relação ao que esperava do ambiente acadêmico e, levanta a voz para tentar romper com idéias preconceituosas que encontra:

Y: Que bom. As suas vivências, assim, de modo geral... você já sentiu algum tipo de preconceito?

Malu: (Risos) Aqui? (Risos) 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 cotistas 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 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 incapazes, né?” Aí ela: “eu não to falando que são incapazes. Eles não são inteligentes.” Ah, eu falei, ah, “eu não sei o que eu faço”, né. Aí a professora interveio e falou e deu 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, sabe. Com a mesma idéia. É por mais que a gente falasse, que a gente tentasse convencê-la do contrário – que realmente é o 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.

A capacidade combativa da estudante parece ser favorecida tanto pelo trabalho de base feito em casa, quanto pelo seu histórico de envolvimento, desde criança, em grupos de mobilização social (Movimento sindical junto à mãe, Grêmios

estudantil, Pastoral da Juventude e do Menor). Seu discurso a favor das cotas vai contra argumentações do senso comum, normalmente pautadas pela lógica do mérito e que a própria estudante de Letras trás a tona na discussão sobre multiculturalismo. Pelo contrário, a jovem questiona a instituição de um determinado padrão pelo qual se realiza uma distinção entre adequados e inadequados, entre inteligentes e não inteligentes. Mais uma vez, assim como fez quando criticou a imposição de uma estética em relação ao cabelo, ela evidencia o processo de construção de uma normalidade excludente: “quem pode dizer [quem será adequado]? Quem foi que estabeleceu esse padrão de adequação?”

Na sua relação dentro de sala de aula, Malu é encorajada pela professora, que favorece o debate, a apóia e se posiciona positivamente em relação à capacidade dos/as estudantes que entraram pelo sistema de cotas. No entanto, ela parece se resignar ao perceber que as vozes delas não conseguem fazer com que a colega mude de opinião em relação ao imaginário de que os/as estudantes negros/as não são inteligentes. Indignada, mas sem ver mais possibilidade de ação, ela não conseguiu, mesmo com a ajuda da professora, fazer com que o espaço que deveria “abrir a mente das pessoas” se efetivasse como tal: “eu não sei o que eu faço”, né. Aí a professora interveio e falou e deu 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.”

No exercício de sua profissão, ela pretende fazer a sua parte para contribuir com relações sociais mais justas, trabalhando com educação ambiental e com questões étnico-raciais e de gênero. Seguindo o histórico de sua mãe, quer fazer concurso para a Secretaria de Educação e lecionar em escola pública.

3.9. Jorge – percepções da exclusão e silenciamento

Jorge, hoje com 23 anos e cursando o 4º ano de Geologia, estudou até a 3ª série em uma escola pública; na 4ª série foi para uma escola da Marinha, em que passou apenas um ano, e terminou os estudos em uma escola particular de Valparaíso, Goiás. Considera esse estabelecimento ruim mesmo comparada a escolas públicas do Plano Piloto, no DF, em que conhecidos estudavam. O pai do estudante, formado em Letras, veio para Brasília, com os outros filhos, para

trabalhar na Fundação Educacional do Distrito Federal, e ele veio com a mãe, dois anos depois, encontrar a família. Hoje possuem um pequeno comércio. O estudante fez um ano e meio de Sociologia antes de mudar para Geologia. Destaca-se que o sistema de cotas o favoreceu apenas no segundo vestibular. Tal informação, no entanto, foi obtida apenas no questionário preenchido após a entrevista. Diferentemente de Teresa, de Fátima e de Lara, não é a nota no vestibular relacionada à condição de cotista que parece importar em seu meio, de acordo com sua percepção. Sua construção como estudante se dá em função de sua classe social, de sua cor e de seu local de residência.

Sua narrativa se inicia tímida, com respostas curtas; mas aos poucos ele aprofunda suas reflexões. Diz ter tido uma infância normal e não se prolonga muito em seus primeiros comentários; posteriormente, no entanto, ao falar da relação entre os colegas e já após ter relatado sua vivência acadêmica e ter se posicionado em relação ao sistema de cotas, ele lança um olhar sobre o passado escolar⁴⁸:

Y1: E entre os colegas? Você e os colegas? Você se lembra como era?

Jorge: Hoje, algumas atitudes minhas... Eu olho pra trás assim e eu penso, né, eu acho que poderia ter um certo preconceito envolvido, né, porque também lá pelo fato de eu ser negro e ta numa escola particular. Eu não me dava conta disso. Hoje eu olho pra trás e vejo que, da minha sala, eu era o único negro, né. Mas naquela época, eu não tinha, até porque em casa eu não tive isso, assim... meus pais nunca me abriram os olhos pra isso, então, eu acho que era uma certa ingenuidade, né, achar que... não perceber isso, só perceber depois, né, porque tinha alguma coisa estranha, assim, né, de... sei lá, se eu fosse em uma escola pública era tudo dividido, chegava na particular, não via isso, né, porque eu não tinha visão pra isso, né, nessa época e com certeza por parte deles, dos meus colegas lá, também tinha isso, eles deviam olhar e "pô! Esse é o único negro aqui", pelo menos na minha turma.

Ao “olhar para trás”, o estudante pondera sobre possíveis situações de preconceito, ocasionadas pelo estranhamento dos colegas em relação ao fato de ele ser o único negro da turma. Jorge evidencia um sentimento de desconforto, em que algo estranho acontecia, mas ele não conseguia perceber o que era. O processo de significação desse “algo estranho” em preconceito em função da cor se dá “hoje”, depois da conscientização de sua identidade negra, na revisão do passado e na atribuição de causas para formas de interação, provavelmente sofridas, que não

⁴⁸ A análise busca traçar uma linearidade cronológica que nem sempre coincide com a ordem das respostas na entrevista.

faziam sentido, ou pior, que construíam para ele um sentido dado numa diferenciação velada, que enfraquece a possibilidade de defesa, de resistência e de luta por ressignificação.

A comparação de sua escola com escolas públicas, em que tudo seria dividido, sugere a delimitação de certos lugares, reservados simbolicamente aos/as brancos/as. Há um espaço de 'solidariedade', em que seu trânsito poderia ser mais fácil, e um espaço sublimado de negação. É como se a figura negra fosse descolada do espaço "particular" de ensino, causando incômodo ao insistir em aparecer e sendo abjetada das mais dissimuladas formas. A idéia do senso comum de que o preconceito é social e não racial, ou seja, de que o/a negro/a mais abastado/a não sofre preconceito, é, assim, posta em xeque, já o que se observa em várias narrativas é que há uma espécie de recusa ou ao menos dificuldade de aceitação da presença negra em locais onde supostamente é necessário ter dinheiro para frequentar⁴⁹.

No fragmento a seguir, Jorge faz uma reflexão justamente sobre os mecanismos implícitos de discriminação, sobre a naturalização dos processos de hierarquização e sobre o incômodo causado pela ocupação de certas posições sociais pelo/a negro/a:

Y1: Tem algum momento na sua vivência escolar, assim, alguma situação, assim, que você hoje reconhece como preconceito?

Jorge: Que eu me lembre não. Não tem nada assim explícito, porque eu acho que no Brasil o preconceito também é de ter preconceito né. Se a pessoa tem, mas consegue mascarar, tudo bem, né, mas a partir do momento que diz que tem preconceito mesmo... Então, eu acho que isso, no dia a dia, é aquela coisa, você tem que ficar procurando pra poder perceber, porque as pessoas tentam mascarar, assim, seu preconceito. É raro achar alguém que fale abertamente "eu sou preconceituoso", então, eu não sei de nada, assim, não tem nenhum exemplo que eu diga que "isso aqui aconteceu, eu tenho certeza disso", né. Eu não sei.

Y1: Nem com você nem com outras pessoas?

Jorge: Eu nunca gostei de apelidos que envolvessem isso. Assim, de brincadeira, de piada que envolvesse essa questão racial, porque antigamente, assim, eu participava, mas sem saber. Aí, depois que eu fui..., minha personalidade, sei lá... eu sou contra preconceito de todo tipo: de gênero, de opção sexual e de cor. A partir daí que eu fui me dando conta que no meio que eu tava envolvido aquilo era natural, né. Aí, depois que eu fui perceber. Aí eu falei "não, isso eu não quero. Não quero que seja natural. Eu quero ser contra isso". E eu vejo hoje que as pessoas falam, às vezes não são preconceituosos, mas, de certa forma, é uma coisa condicionada. Não é que ta se explicitando "eu to

⁴⁹ As escolas particulares e os shoppings aparecem como locais das maiores experiências de hostilização em muitas conversas com estudantes negros/as.

dizendo isso, porque eu to demonstrando meu preconceito pela cor do outro”, mas, assim, todo um contexto, e isso aí acaba sendo banalizado. Mas que, no fundo, ta só refletindo o passado, uma coisa que enquanto não for uma postura, uma atitude pessoal, né, de acabar com isso, a pessoa ser contra, isso vai perpetuando, né. Vai continuando mesmo que sejam coisas aparentemente banais assim de chamar o outro... acho que por contexto histórico mesmo, mas o contexto histórico era de discriminação, então, acho que isso no fundo acaba refletindo essa visão geral. Porque eu acho que no Brasil o negro passa a incomodar a partir do momento em que ele migra de classe social. Enquanto for negro, mas for pobre, for um empregado subalterno, aí não tem problema. Mas a partir do momento em que a pessoa, sei lá, vai numa entrevista e um negro ta lá pra recrutar ele, eu acho que isso já incomoda. Então, quando ele tem que reclamar, sei lá, numa loja e o gerente é negro, enfim, quando a pessoa vê quem tem um negro num cargo ali superior ao dele, tudo isso incomoda, né. Acho que no Brasil tudo isso é bem claro. Assim, as pessoas se espantam porque é uma coisa implícita a posição inferior de pessoas negras.

O jovem mostra a lógica que ainda opera nas relações raciais. “O preconceito de ter preconceito” revela a construção de um imaginário de cordialidade em que se nega a diferença (MUNANGA, 2006), e em que se mascara e dissimula o racismo. De acordo com o estudante, é necessário procurar para que se perceba a sua existência. Procurar, nesse sentido, pode significar mais que identificar atitudes enquadráveis no que se pode chamar de discriminação. Significa perceber as múltiplas formas pelas quais a linguagem, em seu sentido mais amplo, age para segregar, humilhar, rejeitar.

Nesse sentido, os apelidos que acompanham muitas vidas, aparecem na narrativa de Jorge como maneira de delimitar um espaço de “normalidade”. Em meio à construção de uma identidade hegemônica no espaço do colégio, que alia marcadores como raça, gênero e posiciona o ‘outro’ em relação a si, a possibilidade de pertencimento é estabelecida. O estudante fala do preconceito no meio em que estava envolvido como “natural” e diz, inclusive, ter participado das “brincadeiras” sem saber. Nesse caso, ele ocupava a posição de agente e objeto do ato, explicitando que a identidade, por ser multifacetada, permite arranjos diversos de aliança e confronto. Assim, por exemplo, negros/as e brancos/as heterossexuais podem se aliar num ideário homofóbico, mas entrar em conflito quando a raça está em evidência.

Nota-se que há um reconhecimento de que existe um processo de condicionamento social que se naturaliza: a percepção de si em meio àquele processo e a decisão de se posicionar contra ele. Jorge evidencia o mecanismo de

reiteração do racismo quando reconhece o “reflexo do passado” que vai se perpetuando por meio de outros operadores não explícitos, que “acabam sendo banalizados”. Para ele, a forma de interromper tal perpetuação é ter uma atitude pessoal contra ela.

Outro aspecto importante no que se refere à representação das pessoas negras é apresentado pelo jovem quando ele expõe em que momento, em sua percepção, o processo de diferenciação se evidencia. Ao dizer que o negro passa a incomodar a partir do momento em que ele migra de classe social, revela-se um ponto que demarca até onde vai a cordialidade nas relações raciais. Jorge amplia ainda o sentido econômico de classe social quando, por meio de exemplificações, fala do ponto em que a relação de subalternidade é revertida causando espanto. A ordem “natural” é rompida, e a harmonia inerente a um imaginário de Brasil racialmente democrático se desfaz, revelando sua artificialidade.

O descolamento da figura negra de papéis sociais normalmente a ela associados e a assunção de outras possibilidades de representação é salientada na participação do estudante em uma peça, em que atuou como Jesus, e na sua própria experiência como estudante da UnB:

Jorge: (...) Eu lembro que eu participei de uma peça, fiz o papel de Jesus por acaso, porque era um outro cara lá. Só que na última hora ele desistiu, aí por acaso eu tava lá, aí eu falei “ah, eu quero”. Aí acabou sendo a melhor peça naquela época lá na escola (...)

Y1: Interessante. Como você se sentiu no papel de Jesus?

Jorge: Eu não me dei conta do que aquilo representava pra mim, era só ir lá e participar da peça, poderia, ser Jesus ou qualquer outra coisa. Hoje que eu lembro disso e falo “pô! Que legal!” Ainda mais que foi uma coisa boa. Assim, foi uma peça que os professores e todo mundo gostou. Foi eleita a melhor e eu fazendo o papel principal lá. Aí, hoje eu me dou conta, assim, de que aquilo, pela questão do preconceito mesmo, mesmo que existisse implícito, esse tipo de coisa eu acho que muda, né. Por mais insensível que a pessoa seja, eu acho que muda sim, um pouco. Da mesma forma que eu passar na UnB, que, “pô! Tu estuda na UnB!”, esse tipo de surpresa, assim, das pessoas, né. Porque isso aqui é muito fechado, né. Quando você tá lá fora que você vê, que a pessoa pergunta o que você faz, e eu, só estudando da UnB. Porque aqui é fechado, então, no meu caso, participando disso, e no exemplo que eu dei dessa peça aí, isso contribuiu, eu acho, pra visão diferente do negro, né. Na sociedade, como eu disse, o preconceito tá, mas não é pela cor em si, mas pela associação daquilo “aquela pessoa tem essa posição na sociedade”. Então, quando isso muda, tem um estranhamento, assim, que parte do senso comum.

Ao contrário de Teresa, que afirma nunca ter sido noiva da quadrilha, como constatação reflexiva de que por ser negra não assumiria um papel de destaque nas atividades da escola, Jorge, em função de um acaso, representa um papel principal. Há aqui um duplo deslocamento; o menino negro não só é o personagem mais importante, mas encarna Jesus Cristo. A felicidade de criança se deu, no entanto, simplesmente em função da participação na peça “poderia ser Jesus ou qualquer outra coisa”, mas a dimensão do papel torna-se mais relevante quando ele, hoje, pondera sobre o que pode ter causado nas pessoas.

Cabe destacar, porém, que se trata de um personagem da tradição cristã. A narrativa não permite verificar como a escola tratava a religião, mas sabe-se que, de modo geral, as instituições de ensino ou marginalizam as tradições religiosas afrobrasileiras, ou as tratam como exóticas e distantes, ou ainda, são indiferentes a elas, demonstrando o domínio de um cânone cultural. Nesse sentido, tolera-se o corpo negro como presença, mas subsumido pelas tradições brancas dominantes.

Jorge sugere, no entanto, que o próprio corpo negro ‘fora do lugar’ causa um estranhamento que pode ressignificá-lo, ao modificar o senso comum. À sua atuação, ele compara sua entrada na UnB. A própria presença negra, desta forma, no espaço “fechado” da Universidade, se configuraria como intervenção, já que pode resultar em novas associações no processo de construção do sentido, como ruptura de uma forma de olhar tanto as pessoas negras quanto a comunidade acadêmica.

Quanto à sua própria percepção como negro, o estudante ressalta a falta de reflexão sobre a questão racial em casa e na escola e diz ter tido, a partir do filme *Malcom X*, do diretor norte-americano Spike Lee, e de outros episódios de discriminação retratados na mídia, mais vontade de se inteirar sobre a situação dos negros na sociedade:

Y1: E teve algum momento na sua vida, assim, marcante dessa sua percepção como negro? Como um homem negro?

Jorge: Eu acho que foi... Como eu disse, eu não tive em casa. Nunca tive uma conversa assim com meus pais e nada nesse sentido. Mas foi mais, assim, vendo filmes e televisão e ouvindo todo esse debate em torno do tema que eu fui amadurecendo, tendo uma visão diferente disso e mais informação e tudo isso. Porque mesmo no colégio eu ouvia falar de escravidão e tudo isso, mas não passava pela minha cabeça... Eu achava que era uma coisa fora, muito além de mim, num universo bem diferente. Mas depois eu me dei conta de que não era isso e um exemplo que eu dou é o filme *Malcom X*, né, a história do Malcom X, que eu vi e passei a perceber que não foi há muito tempo isso, né. Não foi há tanto tempo. Aí eu

comecei a pensar que a visão não mudou tanto em tão pouco tempo. Então, com certeza tem resquício, isso aí. E eu sou vítima, né. E por conta de outros fatores, de casos que aparecem aí na televisão, do cara que foi discriminado e tal, aí eu comecei a ter uma visão diferente, né. Comecei a me achar mais vulnerável a isso. E foi a partir daí que eu comecei até também querer me inteirar mais, assim, a questão do negro na sociedade, dos espaços e de todo esse preconceito e de onde vem e porque, e pensar essas coisas que antes não. É isso.

O seu reconhecimento como homem negro se deu, sob a influência da mídia, dentro do que pode ser pensado como contexto de mudanças ocorridas em função dos processos de globalização. As sociedades têm experienciado rápidas transformações, responsáveis por novos modos de pensar o mundo como também as próprias pessoas em seus esforços para compreender o que está acontecendo em volta delas em seus embates cotidianos de construção do significado (Moita Lopes, 2002). No caso de Jorge, informações midiáticas fazem com que ele reveja as representações raciais apreendidas na escola – colocadas como algo distante – e se perceba como “resquício” de um processo histórico. Há o reconhecimento de sua vulnerabilidade em função de sua constituição como sujeito social na trama das relações de opressão, que se faz perceber por meio da identificação com personagens.

O jovem foi buscar narrativas que dessem possibilidades de significado a ele. A identificação com Malcom X, por exemplo, se assemelha à de muitos jovens de movimentos como o Hip Hop, que, por meio da articulação móvel de diferenças, nos termos de Hall (1996, 2000) e Costa (2006), assumem um processo de autoconstituição da identificação – de forma posicional e conjuntural – diferenciando as novas etnicidades de identidades adscritas como a nacionalidade ou a relação rígida de pertença a um determinado grupo étnico.⁵⁰

No caso de Jorge, esse processo significou a própria constituição de uma etnicidade, já que se pode perceber que raça e etnia não eram colocadas como questão no contexto em que vivia. Ele se constituiu como negro de acordo com o que Hall (1997, *apud* COSTA, 2006) tem chamado de política de representação – como

⁵⁰ KLJay, do grupo Racionais MCs, com base na leitura de Malcom X, compara a situação dos negros brasileiros com a dos americanos e resiste a fazer parte do grupo de pessoas que é “enganada”, criando para si, assim, um novo posicionamento social: “Iemos Malcom X e vimos que a situação dos negros americanos é parecida com a nossa. Parecida, mas não é igual. A mistura de raças que a gente tem aqui colabora para que o povo esteja numa situação ainda pior que a deles, porque o brasileiro é enganado e pensa que está sendo ajudado pelos brancos (...) Há a questão social e racial”.

investimento político numa identidade, no sentido de uma intervenção voltada para os termos mesmos em que o social se constitui – e, assim, se distancia dos irmãos:

Jorge: (...) Meus irmãos, eu tenho certeza que eles não têm essa consciência deles como negro, assim, na sociedade, pelas atitudes que eu vejo, né. É como se eles não fossem afetados por isso. É o que eu vejo, não sei, porque eu também não tenho muito diálogo, assim, com eles mesmo, por conta disso mesmo, visões bem diferentes, né. Eu ta estudando aqui, pro meu irmão é como se eu tivesse à toa, tinha que ta trabalhando; o estudo é... se eu tiver só estudando, eu to perdendo tempo, né. Então, assim, essa ignorância dele nos afasta um pouco, né.

O estudante considera ignorância a falta de percepção dos irmãos como sujeitos sociais no que se refere à constituição racial. Não ser afetado se liga, para ele, à falta de consciência. A Universidade, neste caso, também se coloca como diferencial. Estudar, no contexto familiar de Jorge, significa perder tempo, deixar de fazer dinheiro para dar suporte à família, tal como acontecia com Diana na preparação para o vestibular, é visto como uma atitude egoísta. Verifica-se, assim, que, para ele, o deslocamento desse mundo centrado no trabalho e na subsistência para o universo acadêmico passa por um processo de reconfiguração pessoal como sujeito social que se amplia com a entrada e com a vivência na Universidade.

O estudante fala da UnB como algo, a princípio fora das suas possibilidades. Ele já tinha feito dois vestibulares para Ciências Sociais e via seu rendimento baixo. Pensava em desistir. Com o incentivo da mãe, no entanto, continuou estudando e tentou novamente. Após ingressar, transformou sua visão sobre si mesmo, percebendo que tinha mais potencial do que imaginava.

Jorge: Eu não ia fazer o vestibular, eu tinha resolvido, sei lá, procurar um trabalho, fazer concurso, porque eu já tinha tentado uma vez e, na verdade, não tinha me dedicado também. Mas eu não achava que eu fosse conseguir assim de cara, né. Eu sentei pra estudar, mas mesmo assim eu não achava que era suficiente, porque eu sempre tinha uma, sempre me subestimava né... por ta estudando lá, na qualidade inferior, ta concorrendo com pessoas que tinham escolas melhores. Aí eu não achava suficiente o que eu tava fazendo, então, quando eu recebi o resultado, que eu tinha passado, eu fiquei super empolgado. (...) Depois que eu entrei aqui, claro, sempre crescendo pelas dificuldades, mas eu fui vendo que eu tinha uma visão errada sobre mim mesmo, que tinha mais potencial do que eu imaginava.

A entrada na Universidade transforma sua autoestima e amplia sua forma de ver as relações sociais. No fragmento seguinte, o rapaz destaca a “mistura de classes, estilos de vida e visões” como forma de quebrar preconceitos. Ele ressalta a diferença do contexto em que vivia e reafirma a surpresa de se dar conta do seu potencial. Também contrapõe a idéia de que seu ingresso na Academia se deve a um ato de escolha e constitui uma conquista, à de que para os/as colegas seria resultado natural de um processo predeterminado, a continuidade de uma tradição.

Y1: Bom, tem algum momento mais marcante, assim, desde que você ta na UnB, que você gostaria de destacar? Tanto na Sociologia, quando na Geologia?

Jorge: Não tem um momento definido. Eu acho que o processo todo foi marcando vários eventos, porque essa... essa mistura de classe que tem na UnB, aqui, isso aí era uma coisa que eu não participava, que eu não tinha contato antes. Era num contexto que eu vivia e cheguei e participei de outra coisa diferente, pessoas com estilos de vida, de classes socioeconômicas diferentes e consequentemente uma visão diferente também. E tudo isso me fez, e... eu achei essa integração, ta junto com essas pessoas, assim, uma coisa diferente, que eu não imaginava, não tinha noção disso, né. E isso foi marcando, assim, e mudando também, né. A gente vai se adaptando, assim. É isso. Eu acho que a UnB me marcou mais foi essa mistura, né, que a gente aprende a quebrar preconceitos e a ter... ver, ter uma visão diferente mesmo, né.

Y1: Que tipo de mistura você acha mais evidente?

Jorge: Eh... não sei... Acho que só a questão socioeconômica mesmo, que quanto a gente... eu to aqui... pra mim foi uma coisa assim... dentro da minha família eu fui quase que uma exceção, porque que eu saiba ninguém, assim, de parentes mais próximos fez um, cursou a universidade federal. E a UnB é uma universidade boa, assim. Tem ... é renomada nacionalmente. E eu ta aqui, isso pra mim foi assim uma coisa! E, assim, da maneira que aconteceu toda essa surpresa, eu me dar conta do meu potencial, enquanto que pra outras pessoas isso era uma coisa natural, né. Então é essa visão. É isso que eu digo dessas visões diferentes, né: pra alguns era só um processo natural, pra mim foi toda uma escolha. Coisas que, digamos que eu naturalmente, naturalmente entre aspas, taria indo pra um outro caminho, levando uma vida assim da minha família, os costumes. E, né, não, eu resolvi que queria estudar. É isso que eu quero da minha vida e batalhei por isso. E, né, aí chego aqui com essa cabeça valorizando tudo isso, enquanto que eu vejo que de outro lado não tem tanto isso, né. Pessoas que isso aqui foi... entram na UnB como um processo natural, uma espécie de, sei lá, uma tradição; que teve todos os insumos, vamos dizer assim, que eu não tive, então passava. Eu fui percebendo essas coisas, e maneira de interpretar também em função do que espera, né. Isso é o que marca assim pra mim. O que marcou e marca sempre no dia a dia, assim. Sempre tento analisar, assim, a minha postura e a postura dos que me cercam, porque às vezes eu acabo me achando uma exceção por ser negro, vim geograficamente da periferia, né. Porque no contexto socioeconômico eu não to tão diferente, mas por tudo isso, né. Então, às vezes, até eu me inferiorizo também por conta disso, né. Mas isso aí, de qualquer forma, eu não acho ruim essa mistura, essa... isso que tem aqui na UnB.

Jorge percebe a Universidade como a saída de um isolamento, inicialmente relacionado à classe social, que proporciona o contato com estilos de vida e visões diferentes. Sua adaptação significa uma transformação que, de certa forma, ele associa a aprender a quebrar preconceitos, e que interfere sobremaneira na sua autoconstituição.

A narrativa mostra como o jovem foi se percebendo em relação aos outros, reconstruindo-se como sujeito num processo reflexivo em que valoriza sua batalha e seu potencial. Ele reconhece a discriminação positiva que alguns grupos “naturalmente” têm em função do acesso ao capital cultural – “insumos” em suas palavras – e evidencia que a “tradição” se constrói de forma excludente. Para participar do universo acadêmico, há um desvio no trajeto a ele estabelecido pela família e pelos costumes, e ele visualiza sua decisão de querer estudar como ruptura; aprende a “interpretar em função do que se espera”.

A Universidade configura-se, até certo ponto, então, como um espaço de expansão, de conquista e, nesse sentido, de fortalecimento. Ao final do fragmento, no entanto, ele se posiciona de maneira diferenciada na mistura que enxerga na instituição. De forma contraditória ao sentido que vinha sendo criado, ele se diz socioeconomicamente não tão diferente assim; revela uma exclusão em função de ser negro e ter vindo da periferia e lança sobre si próprio a causa de sua inferiorização – “eu me inferiorizo”.

Ao firmar sua opinião em relação ao sistema de cotas, é também a classe social que o estudante defende como critério de diferenciação. Mesmo reconhecendo o problema racial, ele pensa que a reserva de vagas para negros não é um sistema adequado, pois pode acabar reafirmando o preconceito:

Y1: E o que você acha do sistema de cotas?

Jorge: Eu acho que o sistema de cotas é necessário no Brasil, mas não da cotas pra negros, eu acho que, sei lá... pra estudante vindo de escola pública, ou por classe socioeconômica, família com renda tal. Claro, a gente tem todo um contexto histórico e que não justifica, mas explica essa questão racial hoje, de preconceito e tudo mais. Por um lado é bom, por favorecer, digamos, a essa mistura de, você não ter definido negros em cargos mal remunerados e tudo mais, posição socioeconômica inferior, mas, por outro lado, eu não acho interessante tentar acabar o preconceito criando esse tipo de coisas como o sistema de cotas, né. Quem não tem consciência, interpreta dessa maneira, né, acaba destoando do que eles propõem, do que eles se propõem, né, do que o sistema de cotas propõe. E tudo isso acaba criando justificativa pra quem é preconceituoso. Não deixa de ser uma justificativa, dizem, sei lá, que é incapaz. Então, esse tipo de

coisa, assim... mas não só preocupado com isso. Eu acho que a necessidade maior na Universidade é, no Brasil, é a mistura de classe socioeconômica, é essa interação maior, porque o Brasil é um país muito desigual, né. Então, eu acho que a Universidade, favorecendo essa integração, põe uma contribuição maior. Melhor seria se, ao invés de cotas pra negros, fosse cotas pra pessoas carentes.

Nota-se que Jorge vê positivamente a possibilidade de os negros saírem de enquadramentos profissionais subjugados – “é bom favorecer essa mistura de, você não ter negros definidos em cargos mal remunerados” –, mas afirma que o sistema pode reforçar o argumento de que os negros são incapazes. Além disso, ele reafirma a idéia da importância da integração entre as classes, já defendida anteriormente, como contribuição da Universidade para diminuir a desigualdade existente no País.

Nota-se, pois, que a vivência acadêmica pode funcionar como mecanismo de intervenção no processo de revisão, de construção política da identidade, mas, no caso de Jorge, a confusão entre exclusão social, racial e geográfica parece contribuir para enfraquecer seu posicionamento. Ao ser questionado se já havia se sentido diferenciado, ele, em princípio diz que não, mas deixa notar que é silenciado, como se observa a seguir, quando o medo de participar cala sua voz em sala de aula. A ampliação de suas possibilidades de existência, de representação, que sentiu no contato com as diferenças parece ter sido revertida em novo isolamento:

Y1: E você já se sentiu diferenciado aqui?

Jorge: Não, eu acho que... eu não sei. Eu não percebo isso, e também nunca me preocupei em ver isso nas pessoas, assim, as reações "ah, ela quis dizer isso!"... não, mas eu acho que mais foi por conta minha própria, foi pessoal. Que eu me inferiorizava, assim, achava por ta... sei lá... que se eu saí de um meio que eu era, digamos, mais livre pra agir, por ter, sei lá, os costumes, e depois você entrar em um outro grupo diferente, aí, às vezes, eu achava, sempre botava a culpa, sempre achava, porque eu não me adaptava direito, aí eu sempre achava que eu era o errado. Esse tipo de coisa. Por conta disso, de ta numa coisa nova, né, essa mudança de ambiente, aí eu sempre achava que era eu e tal, “não, é assim mesmo”, né, eu achava que o certo era isso e eu to errado.

Y1: Tem alguma situação, assim, que você se sentiu errado que você pode compartilhar? Que você se lembre?

Jorge: Não, assim... eu não sei. Sei lá... Eu mesmo sou muito tímido, mas... de participar de, de em sala de aula, de atividades, eu sempre evitei ao máximo, assim, opinar e expor o que eu fazia por conta disso. Assim, medo, né, de errar, sei lá. Eu achava que não, "é porque eu não sei mesmo", mas com o tempo eu vejo que eu tenho a mesma capacidade, né. Sei lá... Os outros erram, eu erro também, isso é normal. Mas no começo eu era mais crítico. Assim, tinha... não participava mesmo. No começo foi empolgação, claro. Participava,

mas depois eu já fui ficando mais quieto, assim... eh... preocupado com isso, né. Qualquer coisa eu já falava, já pensava que era incapacidade minha: “não vou participar, nem falar nada não, porque eu não sei mesmo”, né. Foi, não sei, uma espécie de, sei lá... eu fui me fechando mais. Assim, um medo que no começo eu não tinha e depois eu fui me dando conta, né. E fui, digamos assim, ficando menos livre, né, pra agir. Sempre preocupado com a reação, a reação alheia (...) No meu caso, chega num meio diferente que, sei lá, 90% tem uma classe diferente da sua, né, e você cai de pára-quadras assim, é complicado. E você passa a conviver com essas pessoas – é complicado mesmo. Acho que esse é o grande desafio, assim, das pessoas que entram aqui, mas que não fazem parte desse, que não cresceu nesse meio, né. Então, tem sim, pelo fato de já você entrar aqui e passar a conviver todo dia, o tempo todo. Assim, não só nas aulas, mas no período extraclasse, eu tive outras atividades, eu acho, que isso é um fator complicador, assim, até atrapalha o rendimento, né. Sempre preocupado com coisas além do objetivo, né, a gente tá aqui pra estudar, né, mas claro que tem outras preocupações, esse tipo de coisa atrapalha o fundamento.

O jovem liga o processo de inferiorização ao fato de se sentir errado, de não conseguir se adaptar direito a um grupo diferente. Um sentimento de inadequação parece cercear a liberdade que tinha em seu meio. Mesmo evitando perceber a reação das pessoas, ele sugere não encontrar espaço para se colocar no processo de negociação de identidades que vislumbra nos primeiros momentos de convivência. A empolgação inicial reverte ao medo que se coloca como obstáculo à abertura discursiva que poderia conquistar.

Mais uma vez, é a classe social que ele destaca como o elemento que provoca seu fechamento. Diferentemente de Diana, no entanto, que credita o preconceito que percebe ao fato de não poder participar dos mesmos círculos sociais ou de ter acesso aos mesmos bens culturais que os/as colegas, sua percepção sobre a classe social e sobre as relações raciais é difusa, dificultando defesa ou estratégia de convivência. Enquanto Diana diz que vai superar os problemas financeiros como forma de melhor pertencer ao meio acadêmico, Jorge não mostra possibilidade de ação como forma de superar o sentimento de inadequação, ou, o que é pior, se anula pelo seu silêncio, sentindo-se, inclusive, prejudicado no rendimento.

3.10. Pedro – Reparação e discriminação positiva para a conquista da “verdadeira democracia”

O jovem Pedro, de 21 anos, no Paranoá, cidade satélite de Brasília, desde criança. Começou a estudar lá, mas sua mãe o colocou em escolas – sempre públicas – no Plano Piloto, por considerar o ensino e a convivência melhores. Hoje ele cursa o 1º ano de Ciência Política, na Universidade de Brasília. Sua mãe, mineira, e seu pai, maranhense, se conheceram em Brasília, ambos pertencentes a famílias muito pobres. Ele destaca a morte de seu pai, que tinha Ensino Médio e era servidor público, quando tinha 10 anos de idade, e conta que sua mãe, que era empregada doméstica e estudou apenas até a 5ª série, acomodou-se em casa depois disso, pois passaram a receber pensão. Considera-se, por isso, favorecido em sua educação, apesar da ausência do pai. Tem irmãs e um irmão: a mais velha mora fora de Brasília e faz Serviço Social numa faculdade particular, a outra é formada em Pedagogia pela UnB e o irmão é policial e faz Direito também numa instituição particular.

Pedro fez três semestres de Geografia e mudou para Ciência Política; ambos os vestibulares foram pelo sistema de cotas. Diz ter escolhido Geografia sem ter muito conhecimento sobre o curso; se interessou por Ciência Política, após uma disciplina introdutória e resolveu tentar outra seleção. O estudante não vê muita diferença entre os dois cursos no que diz respeito ao relacionamento com os/as colegas. Acha as pessoas todas “meio fechadas”, mas justifica dizendo que isso é “coisa de brasiliense”. No entanto, afirma que, ao frequentar o prédio da Pedagogia, por causa de uma amiga que visita sempre, percebeu as pessoas mais simpáticas, mais abertas. Já fez pesquisas sobre o EnegreSer e sobre o programa de cotas como atividades de disciplinas que cursou; faz parte do Afroatitude e tem a pretensão abordar tem relacionado à raça na monografia de conclusão de curso.

Tímido, o estudante não se estende muito na narrativa central. Mais tarde, quando questionado sobre a escola, diz ter sido sempre de poucos amigos e ter vivido circunscrito em pequenos grupos. Não aponta isso, no entanto, como um problema. Afirma ter se adaptado bem em todas as instituições em que estudou e ter tido bons relacionamentos com os professores:

Pedro: Aí, na sétima série, mudei para XXX. Também não houve problema, assim, de adaptação. E, também, eu já estava muito adaptado no Plano, assim, de pegar ônibus... Já fazia isso naturalmente para mim.

Ao falar da relação com o Plano Piloto, o jovem acrescenta o adaptar-se a pegar ônibus como parte do processo de integração, o que reitera a experiência de narrativas anteriores em relação à própria distribuição populacional e configuração espacial desses diferentes ambientes no Distrito Federal, que favorece a segregação, o isolamento. Transitar pelo “centro” demanda um deslocamento físico e simbólico; significa romper um distanciamento geográfico que traz também determinantes na construção do sujeito social. O pertencimento à margem torna-se visível por meio de características indicativas da classe social que se juntam à classificação de cor.

Verifica-se que, ao comentar sobre situações de preconceito em sala de aula, Pedro nega tê-las tido vivido e atribui esse fato à sua maneira de ser – “muito fechado”, “muito reservado” –, ao longo tempo de convivência no mesmo ambiente escolar e ao bom trânsito do pai na comunidade de que faziam parte. No entanto, o fato de existirem apenas dois estudantes negros no colégio é marcante para que eles sejam alvos de “brincadeiras”:

Pedro: Não, não houve [preconceito] não. Não houve, mas porque era muito reservado, era muito fechado assim muito no grupo. E também muito pelo fato de todo mundo me conhecer e conhecer meu pai, estudar cinco, seis anos no mesmo colégio, dois, três anos. Então, para mim eu já me adaptava bastante e, às vezes, rolava uma brincadeira sim, só que para mim, naquela época, numa brincadeira, assim, era normal. Eu não apelava e também eu achava normal. E também falava de mim, eu falava das pessoas, as pessoas falavam de mim e eu não levava aquilo como preconceito, propriamente dito, porque, na verdade, eu não via, por exemplo, como problema para mim aquelas brincadeiras. Porque, na verdade, era brincadeira mútua, então, não tenho esses problemas.

Y2: Tem algum tipo de brincadeira, assim, que você queria compartilhar com a gente?

Pedro: Na verdade, quando eu estava no primeiro ano, tinha dois, era eu e mais outro aluno negro, né. Na verdade, éramos poucos negros. Mesmo aqui no Plano éramos poucos negros. Aí, pelo fato de a gente andar juntos, o povo falava “lá vem a sombra e a escuridão”, nome daquele filme. Mas na verdade eu não levava muito a sério, não. Só, sempre me chamava por Pedro assim, normal. Não tinha problema não.

Diferentemente da vivência de Diana na cidade satélite, por exemplo, em que a maioria de colegas negros/as criava um ambiente no qual ela se “sentia como outra pessoa qualquer”, ser negro significa ser “sombra” ou “escuridão”. A

associação ao filme⁵¹ metaforicamente revela a marcação da diferença, que indica o tempo todo que ele e o amigo não são como qualquer um, mas construídos como “outro” à sombra dos significados atribuídos pelos/as colegas brancos/as. O contraste da sua pele escura em relação à dos/as colegas claros contribui para reforçar a situação “marginal” que o distanciamento geográfico de sua residência possivelmente determinava.

Os apelidos também são considerados algo normal, mas, assim como Jorge, Pedro parece fazer parte de um jogo de classificações “mútuas” em que as ofensas são “neutralizadas” como brincadeiras, pois respondem a ofensas anteriores. Não há como fazer uma generalização com relação a gênero, nem é essa a proposta, mas pode ser instigante pensar sobre o fato de apenas os jovens do sexo masculino – Jorge e Pedro –, em meio a um número consideravelmente maior de jovens mulheres entrevistadas, terem assumido um papel de agente no processo de determinação de classificações decorrentes dos apelidos.

Se seu corpo negro na interação com os/as colegas é posto como contraste em relação ao corpo branco da escola, os corpos negros inscritos no conteúdo curricular são corpos escravizados, estagnados passivamente num passado distante. O comentário do estudante sobre a aula de História e a forma como a escravidão era tratada aponta para o que tem sido comum nas narrativas ouvidas; discussão em relação a raça restrita aos “maus tratos” sofridos pelo corpo negro.⁵²

Y1: Como é que os professores de História, por exemplo, trabalhavam a questão racial?

Pedro: Isso em História? História mesmo era bem expositiva. Eu lembro que tive um professor em três anos, por exemplo, no Ensino Médio. Ou então no Fundamental, um professor que deu aula por dois anos. Então, não tive tantos professores, mas a aula de História era bem expositiva também: o professor falava datas, essas coisas, “aconteceu por tal coisa”, bem expositiva (...) Na verdade, eram duas aulas por semana. Então eram poucas aulas e, às vezes, os professores faltava e, às vezes, quando tinha aula mesmo, era uma coisa bem expositiva. Não havia uma contextualização.

⁵¹ O filme *Sombra e Escuridão*, do diretor Stephen Hopkins, entrou em cartaz em meados da década de 90, se passa na África e conta a história de um engenheiro americano que vai construir uma ponte, mas se depara com dois leões que aterrorizam e matam operários da obra.

⁵² Gomes (2002) questiona se as crianças, quando estudam a questão racial, atualmente ainda participam da representação do corpo negro apenas como açoitado e acorrentado e nos lembra que a relação histórica do escravo com o corpo expressa muito mais do que idéia de submissão, insistentemente pregada pela sociedade da época e que ecoa até hoje. De acordo com a autora, o corpo negro sempre foi um corpo contestador, sendo trabalhado de diversas formas libertadoras em épocas e conjunturas específicas.

Y1: Perguntei isso por que na História... tratando da escravidão. Como é que esse tema era tratado?

Pedro: Na escravidão... Eles só falavam mesmo sobre a escravidão, dos maus tratos e não propriamente falava sobre como se relacionam com o hoje, com a atualidade. Não que eu lembre especificamente, mas a aula era bem expositiva mesmo.

Não existem referências aos processos de resistência e resignificação da negritude ao longo do tempo; bem como aos vários operadores pelos quais vem se dissimulando a opressão. Raça e racismo parecem, nas escolas descritas, remeter apenas a uma época que não mais existe. Há, no entanto, de sua parte, já como universitário, uma reflexão, em que ele diferencia esse passado exposto nas aulas de “como [os/as negros/as] se relacionam com o hoje”, mostrando que enxerga transformações na representação negra, que não via na escola.

O enfoque que o rapaz dá à caracterização da aula como “bem expositiva” em que o “professor falava datas” mostra ainda um tipo de ensino de História factual, baseado nas narrativas oficiais, que, de forma descontextualizada, presumidamente sem muito espaço para questionamento, constrói um imaginário de nação que inscreve os sujeitos em posições essencializadas. Se não há outras possibilidades de identificação, contato com outras representações que permitam rejeitar a interpelação ao enquadramento social trazido pelo discurso escolar, anula-se a possibilidade de resistência e, assim, de outras formas de existência⁵³. Como visto anteriormente, por exemplo, Jorge encontrou na mídia, principalmente na figura de Malcom X, uma forma de repensar seu posicionamento como negro na sociedade. No caso de Pedro, é apenas a Universidade que parece trazer um novo olhar para o conhecimento produzido na escola e para sua própria inserção na História.

Ao falar do passado familiar, o jovem diz não ter discutido sobre a questão racial também em casa e afirma que ele e a irmã nunca sofreram racismo.

Y1: E você se lembra, bom... Com seu pai: você perdeu seu pai muito cedo, né. Mas essa questão racial foi discutida ou é discutida em casa?

⁵³ DJ Thaíde (*apud* PIMENTEL, 1999), representante do movimento Hip Hop, passou a ver a escola como local de assujeitamento dos/as jovens negros/as e, radicalmente, afirma: “temos que pregar o autodidatismo na periferia, o moleque tem de aprender sozinho a verdadeira história, que a escola esconde. Se todos os negros soubessem essa história, a coisa seria diferente (...) Eu me lembro, quando tinha 13 de maio, a professora mostrava a figura do escravo com a corrente no pé, eu pensava ‘esse aí sou eu?’. Ela contava que a princesa Isabel aboliu a escravatura. Nunca disse que foi aquele negro que lutou para conquistar sua liberdade”.

Pedro: Não, nunca foi discutida. Minha mãe é clara e meu pai também era meio claro, assim. Mas meus tios são negros. Mas aqui em Brasília só tem a minha família, o resto todo mundo ou mora no Maranhão ou em Minas Gerais. Então, os negros mesmo, os que são negros mesmo da família moram em Minas ou no Maranhão. Então, eu sou uns dos mais escuros. Eu e minha irmã somos os mais escuros da família. Então, não houve uma conversa assim. E lá em casa nunca teve muitos problemas, assim, de raça. Na verdade, a gente nunca sofreu um racismo assim explícito, eu e minha irmã, não. Às vezes me estranho quando as pessoas falam, assim, “racismo”. Eu não identifico qual a conversa que as pessoas estão falando, porque eu nunca percebi ou então eu ainda não sofri na verdade. Entendeu?

O racismo parece corresponder à identificação popular do fenômeno discriminatório em si (BENTES, 1993 *apud* NASCIMENTO, 2003), ligado à agressão ou ofensa direta, e, nesse sentido, distante da realidade dele e da irmã – os mais escuros da família nuclear. Ele não menciona, como em outras narrativas, a existência de formas dissimuladas de preconceito, mas, ao falar que nunca sofreu racismo explícito, pressupõe a existência delas. Na própria família, a classificação da mãe como “clara” e do pai como “meio claro” é vista como fator que contribui para o velamento, para a falta de diálogo sobre a diferenciação racial. A sua identificação como negro parece ser construída, assim, pelos apelidos na escola e também pela ancestralidade – na ligação que faz, na narrativa atual, como reflexão para justificar a falta de “conversa” em casa –, apenas com os tios que moram no Maranhão ou em Minas Gerais. Verifica-se que há a diferenciação entre os “negros mesmo”, que estão distantes, e seus pais, fora desse espaço de categorização. Tal fala corrobora mais uma vez a idéia de Munanga (2006) de que a ideologia do embranquecimento deixou um rastro de falta de solidariedade entre pretos e pardos.

Ele se posiciona, assim, junto à irmã, como mais próximos dos tios do que dos próprios pais no que se refere à caracterização fenotípica, que, no País, está diretamente ligada à construção da identidade racial. No entanto, ele diz não se identificar com a conversa das pessoas que falam sobre racismo, pois nunca o percebeu. Ele chega, assim, ao fim do Ensino Médio sem maiores reflexões sobre as relações raciais. Elas nunca foram discutidas em casa ou expostas com maior profundidade nas escolas. Além disso, a falta de percepção sobre a vivência de alguma ação discriminatória também contribuía para que fosse nele despertada uma inquietação capaz de mobilizar a busca por outras formas de compreensão dos processos de construção da igualdade e da diferença.

A inscrição para o vestibular pelo sistema de cotas se dá, dessa forma, simplesmente pelo fato de ser mais fácil e porque “as pessoas” o “incitavam a fazer”:

Y1: E como que você soube do vestibular do sistema cotas, do vestibular de cotas?

Pedro: Foi no cursinho mesmo, que sempre tem as irmãs que sempre informam os alunos. Eu fiquei sabendo do sistema de cotas, mas quando eu fiz o sistema de cotas não tinha, eu só sabia que era mais fácil. Não tinha nenhuma... como eu posso dizer? Eu não sabia o contexto de cotas. Não sabia para o que ela servia. Só sabia que era 20% e era mais fácil. Não sabia, por exemplo, que tinha uma luta de grupos, que tinha outras questões afirmativas. Aí eu entrei só por que era mais fácil. Não tinha, por exemplo, essa idéia, de que era reparação, essas coisas. Eu fiz só por que era mais fácil e também porque as pessoas me mandavam eu fazer. E também do vestibular soube mais pelo cursinho mesmo, porque eles informam. E, quando fiz o cursinho, eu já sabia que queria fazer UnB, porque antes eu tinha feito o PAS também – as três etapas do PAS. Mas eu sempre soube que eu ia fazer UnB.

Como ocorreu com muitos/as jovens entrevistados/as, Pedro soube das cotas no cursinho, como medida desvinculada de causa social concreta – “não sabia para o que servia” – já que ele não compreendia o déficit histórico dado pelas condições de vida do povo negro pós-escravidão e, a exemplo de Diana, não tinha sentimento de pertencimento identitário. Optou pelo sistema porque as pessoas o incitavam a fazer e, sabendo que era mais fácil, aproveitou a oportunidade para ter maiores chances de entrar na UnB, a Universidade que ele sempre quis frequentar.

Percebe-se, assim, da mesma forma que acontece com a aluna de Ciências Políticas, que ele não era sujeito de sua própria negritude, capaz de entender as bases das ações afirmativas e de criar uma explicação coerente (nem para si próprio) de razões que justifiquem que a discriminação positiva. Dessa forma, o jovem se torna vulnerável a qualquer tipo de crítica, o que pode reforçar um imaginário de incapacidade ou de oportunismo, gerando sentimentos de baixa autoestima e de medo dos que entraram por “mérito”, dentro das concepções tradicionais de universalismo, como Carmem exemplifica quando fala da atitude de seus amigos do curso de Geologia.

É na vivência acadêmica que seu modo de ver começa a ser transformado, quando ele contextualiza o ativismo negro e a política de ação afirmativa, em pesquisas para a realização de trabalhos acadêmicos:

Y1: E ter entrado na UnB pelo sistema de cotas te fez pensar diferente sobre a questão racial?

Pedro: Inicialmente não. Mas estou pensando mais, atualmente, no caso, por que estou fazendo um trabalho sobre uma matéria – Políticas e Movimentos Sociais. Eu fiz sobre EnegreSer, e acabou me dando esse baque, assim, de pensar no sistema de cotas como sistema de reparação. Também fiz um trabalho de Pensamento Político do Brasil, sobre o sistema de cotas – eram dois grupos, um era a favor o outro contra; eu era a favor, e acabamos fazendo um estudo mais apurado mesmo, mais a fundo. E acabei vendo que sistema de cotas não é só 20 %, existe todo um contexto sobre cotas e eu acabei vendo que é totalmente valido o sistema de cotas.

Pedro entendeu as cotas como reparação, por meio do contato com o discurso do grupo de estudantes e ativistas negros/as, O “baque” que ele tem evidencia quão silenciada é a voz negra no País. Uma luta histórica secular consegue ser totalmente invisível aos olhos de um jovem negro e letrado, que chegou ao ensino superior por meio de uma autodeclaração de pertencimento, mas que não conseguia se pensar como sujeito nesse processo histórico.

As atividades acadêmicas, assim, podem favorecer outros posicionamentos diante das relações raciais e a compreender a própria utilização de uma política pública para o ingresso na Universidade; o que dá subsídios para a construção de argumentos sólidos de defesa e, conseqüentemente, segurança para reconhecer-se negro e cotista, entendendo a importância dessa condição para a Universidade.

Quando questionado sobre o sistema de cotas, tanto na Universidade quanto em outras instâncias da sociedade, Pedro mostra que já começa a ser firme em sua opinião:

Y1: E o que você acha do sistema de cotas?

Pedro: Eu acho válido. Eu acho que vai haver uma democratização da Universidade, por exemplo, que a grande maioria é branca. Reconhecendo ou não, a maioria é branca. Acho que cotas abre um espaço para os negros, porque já há uma dificuldade de terminar o Ensino Médio para os negros. É uma grande dificuldade e acho que facilitando a entrada dos negros, acaba democratizando a sociedade toda – tanto Universidade, concursos. E acho que é temporal e depois, tendo uma política melhor nas escolas, melhorando o ensino público, o Médio e o Fundamental, eu acho que cotas podem ser retiradas, retiradas o sistema de cotas. Mas inicialmente, acho que ela é muito importante.

Y2: Você acha que deveriam ser ampliadas para outros setores? Alguma coisa assim?

Pedro: Eu acho que deveria ser criado, porque é uma coisa totalmente válida (...). Sempre o negro não teve oportunidade. E, também, como uma forma de democratizar racialmente e economicamente. Eu acho também que as cotas sociais é também uma coisa totalmente válida na Universidade de Brasília. E a política afirmativa, ta, é muito importante pra integrar essa minoria que é discriminada ou que, eh... não tem as mesmas oportunidade da grande maioria que detém o poder. E ela acaba

ficando às margens da sociedade. Acho que essas políticas afirmativas são válidas principalmente para integrar essa minoria, assim, para haver uma verdadeira democracia – eu acho que não há uma verdadeira democracia, se nem todos têm a mesma oportunidade, a mesma oportunidade, a mesma igualdade.

O jovem manipula o discurso sobre raça no escopo da política, que é a sua área de atuação como estudante: parte do reconhecimento da maioria branca no espaço universitário e evidencia que a nossa idéia de universalidade não contempla ainda os ideais democráticos. Por meio da consciência da temporalidade, ele reitera a idéia de reparação e de discriminação positiva como forma de atingir os princípios de igualdade material, forjados pela idéia de igualdade formal.

Em seu comentário sobre a ampliação do sistema para outros setores, Pedro mostra ainda propriedade ao falar do processo de marginalização e pensa a integração dos/as negros/as como forma de reversão desse processo para que se atinja a “verdadeira” democracia, deixando claro que não vivemos nela.

Tal percepção afeta também sua maneira de enxergar o preconceito racial:

Y1: Como você vê o racismo no Brasil de um modo geral? Como você o percebe?

Pedro: Acho que o racismo na Brasil é bem camuflado. O povo tenta esconder seu racismo, né. Mas claro que existe. Existe sim. Na verdade, o racismo, ele só se manifesta quanto mais a gente está dentro da sociedade. Principalmente nessas áreas onde fica o poder, é bem claro, aí que o racismo se manifesta. Acho que o racismo existe, sim. Só que no Brasil é bem camuflado. O racista, assim propriamente dito, não é bem visto pela sociedade, mas todo mundo tem racismo, né. Você não pode manifestar seu racismo, né – assim falar “eu não gosto de negro”, “eu não gosto de gay”. Você não pode falar isso, você é mal visto pela sociedade. Mas, às vezes, algumas coisas que você faz, às vezes, contra um negro ou contra um gay, alguém já vê bem isso.

É interessante perceber como ele fala do racismo de forma diferente da narrada em sua vivência familiar e até em sua trajetória escolar. Enquanto ao referir-se ao passado ele mostra-se distante dos problemas raciais – “quando as pessoas falam assim, racismo, eu não identifico qual a conversa que as pessoas estão falando, porque eu nunca percebi” –, no fragmento seguinte, em meio à conversa sobre a política de cotas, ele termina por demonstrar ter a consciência do racismo não explícito e detalha os mecanismos “camuflados” de operação da discriminação. Nesse sentido, ele concorda com Jorge sobre onde o racismo se manifesta. Afirma que o racista não é bem visto, mas

que a proximidade com o poder evidencia o contraste entre a configuração das instituições de prestígio e a da sociedade brasileira como um todo.

O jovem menciona ainda os gays que vivem semelhante forma de discriminação. São, em princípios “tolerados”, pois, na forjada democracia não é de bom tom que se tenha preconceito, mas cotidianamente convivem com atitudes que contribuem para o processo de exclusão. Nota-se, assim, que a vivência acadêmica tem sido importante para o estudante, dando a ele outras possibilidades de compreensão da sociedade e de si mesmo como sujeito social. A idéia de pertença em grupo também amplia a esfera de atuação de Pedro no ambiente acadêmico e acaba por favorecer seu interesse para o trabalho relacionado à temática racial.

Pedro: Atualmente eu faço parte do Afroatitude (risos) e um grupo de negros que entraram por cotas onde que há projetos, onde que há extensões. É como se fosse uma extensão propriamente dita. E atualmente estou trabalhando nisso. Aí, como entrei nesse final do ano eu não pude fazer um projeto propriamente dito, aí eu fui remanejado para trabalhar no pólo de DST/AIDS que existe perto do serviço social. Eu estou lá atualmente. E, paralelo, estou estudando, pegando racismo na política, pegando esses macetes, pegando sete matérias, então, estou ralando bastante. E no próximo semestre vou poder pegar menos matérias me dedicar mais ao Afro, ao trabalho de projeto, que até conversei com a coordenadora lá que eu quero fazer projeto. Na verdade tem projeto de extensão que ela, que ela disse que vai ter essas duas linhas, né, e eu já decidi que quero fazer projeto e também um estágio também no próximo semestre, porque eu acho que estágio também é importante, enriquecedor academicamente para você, né. Atualmente é isso.

Percebe-se que perspectivas surgem a partir do envolvimento com o Afroatitude e novas temáticas transversais e interdisciplinares relacionadas à raça são postas como possibilidade de pesquisa. A motivação faz com que ele se empenhe para conseguir participar do projeto, além de almejar um estágio como forma de enriquecimento acadêmico. O jovem, assim, evidencia, novamente, a importância do Afroatitude para a manutenção não só financeira dos alunos, mas para a persistência, fortalecida por meio de maior integração social, de engajamento e de valorização dos/as estudantes negros/as, dando-lhes autoestima e aumentando a gana com que eles podem se agarrar ao futuro.

Pedro diz que mais para frente gostaria de ter condição financeira para fazer um mestrado e um doutorado, de preferência fora do Brasil, o que é o seu sonho. Mas, contenta-se, se não for possível, em conseguir um bom emprego e conciliar o trabalho com um mestrado ou fazer outro curso de graduação, também em Ciências Sociais ou em Ciências Econômicas.

4. Considerações finais

Nesta seção, pretende-se tecer algumas considerações sobre temas que se mostraram relevantes na vivência das/os jovens e se evidenciaram como possibilidade de reflexão no que se refere às representações raciais e de gênero ao longo das trajetórias familiar e escolar e na vivência acadêmica. Com base no que foi observado na análise das narrativas, busca-se traçar linhas gerais sobre mecanismos de construção da identidade e da diferença, na intenção de, assim, evidenciar que as ações afirmativas, bem como políticas educacionais de forma geral, podem ser mais bem efetuadas se, como bem nos alerta a estudante de Sociologia, Ana, trouxermos a tona os conflitos e conversarmos sobre eles. Para isso, alguns casos ilustrativos vistos nas narrativas são retomados, na discussão sobre os seguintes tópicos: trajetória familiar, trajetória escolar, vivência acadêmica, opinião sobre o sistema de cotas e influência da condição de cotista na autorrepresentação dos/as estudantes.

4.1. Trajetória familiar

Brasília, como cidade projetada para ser a nova capital do País, inaugurada em 1960, atraiu brasileiros/as de várias regiões em busca de melhores condições de vida. Tal realidade mostrou-se evidente nas narrativas analisadas. Em todas, houve relato de vinda dos pais e das mães, ou dos avós, dos/as estudantes, para a cidade na busca de oportunidades de estudo e trabalho. Verifica-se que, ainda que restritas às cidades satélites e a cidade do Estado de Goiás, que fica no entorno, as famílias das/os jovens entrevistadas/as tiveram efetivamente um histórico, em menor ou maior grau, de ascensão social.

Marcadas por características diversas, as migrações para a capital podem revelar escolhas e caminhos possíveis, que também se relacionam com a origem racial e social. Para Velho (2003, *apud* JESUS, 2006), a construção de um projeto não é abstratamente racional, mas resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito. Ao considerar o campo de possibilidades, na dimensão sociocultural, como espaço para formulação e implementação de projetos, o autor, afirma que pessoa a reconhece as limitações e os constrangimentos de todos os tipos, e, assim, elabora o seu projeto, que significa a afirmação de uma crença no indivíduo-sujeito, na sua própria identidade.

As mães de Carmem e de Lara, por exemplo, como já foi mencionado na análise, mostram, em posições contrastantes, que tal campo de possibilidades é determinado também pela forma como a vivência do indivíduo na família se relaciona com sua experiência na esfera pública. A primeira, negra, foi tirada da família para uma relação de trabalho, que se estabeleceu, inclusive, de forma ilegal, pois houve uma falsificação de documento para aumentar sua idade, e acompanhou o patrão militar por várias cidades do País. Brasília foi o lugar de abrigo para a fuga de uma situação na qual ela não queria permanecer. Já para a segunda, branca, que também passou por várias cidades, mas na posição de filha de militar, Brasília foi um escolha pessoal livre, decorrente do apreço que ela adquiriu pela cidade.

Cabe ainda verificar que, como aconteceu no caso das famílias de Jorge e de Diana, a condição de mulher é também relevante para a restrição das possibilidades que se tem na determinação do local em que a vida familiar vai se desenvolver. Como é comum acontecer no deslocamento das pessoas das cidades do interior e das zonas rurais para os grandes centros, os maridos vieram antes, em razão de uma cultura que estabelecia, com mais força que atualmente o faz, que ao elemento masculino caberia o papel de “provedor” da família e de oportunidades que eles acreditavam ter, e, posteriormente, trouxeram as mulheres e filhos.

Nota-se que a tal busca por melhores condições é comentada com orgulho em parte das famílias. Os diversos caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados, no entanto, não parecem ter, no arcabouço de memórias familiares, relação direta com a raça. Apenas na narrativa de Lara fica claro que as dificuldades enfrentadas pelo pai em São Paulo, após a saída do Nordeste e antes da vinda para Brasília, foram agravadas pelo fato de ele e o irmão serem negros. A estudante, porém, fica sabendo das situações de preconceito vividas pelo pai apenas por meio do comentário de primos, com a ressalva de que tais experiências não são assunto bem-vindo no meio familiar, pois lembram tristeza e sofrimento.

Cavalleiro (2006) afirma que, nas famílias, encontramos adultos e jovens preparando seus novos membros para a vida social desconsiderando o caráter multiétnico da população, o pertencimento a um grupo específico e, mais ainda, o racismo secular que impera na sociedade brasileira. Por vezes, o silêncio em relação aos problemas advindos da classificação racial pode ser justificado pela intenção de se poupar as crianças, ao menos no seio familiar, do contato com sentimentos causados pela perversidade da discriminação.

Pode-se observar, entretanto, que em famílias como as de Diana não parece haver sequer esse nível de consciência, em que propositadamente dissimula-se o problema como estratégia para eufemização do sofrimento. A discussão, no caso dessa jovem, parece não ocorrer porque ela está tão fechada num meio social marginalizado que a diferenciação não se manifesta de forma localizada e perceptível. A segregação geográfica e social contribui para que as pessoas ali circunscritas não sejam sujeitos de sua própria representação racial.

A jovem passa a ter consciência de sua negritude no caminho que a leva à Universidade: a saída de sua comunidade original para outra próxima ao cursinho pré-vestibular, a seleção por meio do sistema de cotas, em que teve de se declarar negra, e a vivência acadêmica. O contato com espaços brancos mostrou a ela as barreiras impostas pela diferenciação de cor.

Para chegar à UnB, Diana precisou romper o que se estabelece como imaginário familiar de futuro, assim como de certa forma acontece com Jorge. Enquanto nas outras narrativas fica evidente o apoio pelo esforço em estudar e a admiração pelo objetivo conquistado, a idéia de ensino superior como “coisa de filho de rico” trás, para esses dois, desavenças com familiares, pois a dedicação ao cursinho pré-vestibular e ao próprio curso dificulta a cooperação para custear as despesas da casa.

Há, também uma peculiaridade que se pode perceber nas trajetórias analisadas. Com exceção de Lara, estudante de Enfermagem, que cresceu e sempre estudou no Plano Piloto, verifica-se, como visto de forma clara na narrativa de Jorge, que, enquanto para muitos/as jovens e para o imaginário familiar a UnB é a etapa esperada de um processo natural, muitos/as “estudantes das satélites” – como são conhecidos – precisam vencer um obstáculo, materializado geograficamente e fortalecido simbolicamente, que é transpor a configuração margem/centro estabelecida pelas próprias características físicas de Brasília.

Isso significa dizer, também, transpor uma configuração racial que se estampa visivelmente e que corrobora a significação de uma margem negra e pobre, desprovida de acesso aos bens culturais em contraposição ao centro branco, endinheirado e culto. Tal transposição, por vezes, acontece ainda na infância com o apoio dos pais para que os/as filhos/as tenham não só melhor educação escolar, mas frequentem melhores ambientes.

Assim, o preconceito e a discriminação deixam de ser discutidos de forma clara no ambiente familiar – Teresa é a única a comentar o interesse do seu pai por núcleos afros e a dizer que a raça é tratada nas conversas familiares. No entanto, atitudes em relação ao corpo – principalmente no que diz respeito às mulheres – e estratégias para impor respeito nas interações que ocorrem fora do espaço doméstico podem ser vistas como forma de preparo para a lida cotidiana com a sociedade racista.

Nesse sentido, duas possibilidades mostraram-se visíveis. Por um lado, como observado na narrativa de Malu, há evidente valorização da negritude e a briga por imposição de respeito como mulher negra; por outro, pode-se observar a busca pelo embranquecimento como forma de integração. E é o cabelo, mais que qualquer outro elemento, o símbolo estético que acaba por agir como política corporal (GOMES, 2002). Enquanto Malu é incentivada a deixar os cachos soltos e a tê-los como marca, Fátima tem como memória de infância o fato de sua própria mãe não gostar do dela e obrigá-la a fazer escovas constantemente. Para a estudante de Medicina, foi um marco conseguir se livrar dos rituais de alisamento e assumir os cachos como parte de sua identidade.

Observa-se, dessa forma, que o próprio ambiente familiar é local em que o processo de identificação, por vezes, se dá de forma conflituosa. A mãe de Lara, por exemplo, quando sabe que a filha fez a inscrição pelo sistema de cotas, insiste em retirá-la da identificação negra, distanciando-a dos pretos. Ela, assim como, Diana, Rosa e Pedro fazem uma classificação cromática ao se compararem com parentes da família nuclear e com os tios, considerados “realmente pretos”, e evocam, assim, a ascendência como forma de, pelo próprio convencimento de pertença, fortalecer a identidade negra, inclusive para argumentar favoravelmente às cotas.

Há, nos relatos, a evidência de influência mútua entre as representações raciais e de gênero apreendidas na trajetória escolar, na vivência acadêmica e na trajetória familiar. Cabe comentar, nesse sentido, o caso de Carmem: a partir de sua vivência no espaço público, atualmente muito influenciada pela experiência como cotista, ela é quem estabelece conversa com a mãe sobre os processos de inferiorização aos quais as mulheres negras são submetidas e vai além, pois se dispõe a defender a sobrinha contra possíveis maltratos na escola, e tenta convencer a criança de que ela não é pior por não ser branca como os/as colegas e os/as ídolos impostos pela mídia. Dessa forma, ela busca interferir para que a

sobrinha não viva as mesmas coisas que viveu na escola e romper um ciclo que ela percebe cristalizado no ambiente escolar.

4.2. Trajetória escolar

De acordo com Moita Lopes (2002), a escola pode ser apontada como um dos mais importantes espaços institucionais na constituição de quem somos. Em muitos casos, é onde, pela primeira vez, as crianças se expõem às diferenças que as constituem e que, portanto, representam a primeira ameaça ao mundo da família.

O espaço escolar é, assim, fundamental na construção do indivíduo e para o exercício da cidadania, pois é onde as primeiras regras de socialização fora da esfera familiar são aprendidas. As narrativas mostram que o contato com esse espaço tão decisivo não tem sido favorável às crianças negras. Há, nos relatos, experiências, se não traumáticas, ao menos negativamente marcantes, nas interações que se dão em sala de aula.

A única escola que parece ser diferenciada e apresentar efetivamente uma interação mais aberta ao debate sobre diversidade é a escola filantrópica, onde Ana, a estudante de Sociologia, cursou o Ensino Médio. Pela própria natureza da instituição, pode-se pensar numa proposta mais voluntariosa. De acordo com a jovem que a frequentou, era fraca em conteúdo, mas foi importante na constituição de quem ela é, pois era localizada numa comunidade carente e realizava trabalhos assistenciais com a população avizinhada. Assim, deve-se ponderar que é uma escola que se destaca em seu próprio funcionamento das demais, descritas nas outras narrativas, do sistema convencional de ensino.

Outra trajetória que se diferencia é a de Diana. A jovem, em razão da violência da comunidade em que vivia, tinha o estabelecimento escolar como o único meio de socialização possível, fora do ambiente familiar. Ao falar de sua vivência, ela não menciona sequer brincadeiras relacionadas a características físicas, como nas outras experiências relatadas, pois eram “todos iguais”, “todos da mesma cor”. Na vivência infantil de Diana, tanto em família, como visto na seção anterior, quanto na escola, um fechamento se impõe geográfica, social e simbolicamente, e que só é transposto quando ela, incentivada por um professor, decidiu ir além e sair do local em que vivia para fazer cursinho pré-vestibular.

Com relação às vivências escolares dos/as outros/as jovens entrevistados/as, elas trazem, de diferentes formas, fatos que revelam como a discriminação e o preconceito se manifestam de maneira perversa, e por vezes silenciosa, e como são tratados de forma naturalizada por profissionais de ensino, e até mesmo pelas famílias dos/as estudantes. A seguir, serão listadas algumas práticas observadas nas narrativas, que merecem ser consideradas na problematização da escola como espaço de convivência pretensamente igualitário:

4.2.1. Os apelidos e as brincadeiras

A mais comum das manifestações da diferenciação racial, os apelidos são tratados, nas narrativas, como brincadeiras. Sempre relacionados ao tom da pele ou ao cabelo, eles carregam, para além da caracterização física, toda a história de inferiorização que se impôs à população negra no País. Dos mesmos significantes que circulam como mera provocação infantil, se revelam as imposições de sentido que sinalizam que as crianças estão sob o jugo das práticas racistas e discriminatórias (CAVALLEIRO, 2006). A recusa do par na quadrilha, na história de Teresa; a marca da “feiura” de Carmem; a rejeição para a relação afetiva adolescente de Fátima; as chacotas e a exclusão das festinhas escolares vividas por Rosa; a proibição de que Lara participe da brincadeira são exemplos de práticas que operam por meio da marcação da diferença que se dá pela caracterização racial e os apelidos estão ali para lembrar às crianças o tempo todo o que tais marcas significam nas interações do cotidiano escolar.

Cabe, pois perguntar: onde é possível a brincadeira que acarreta sofrimento? Butler (2006) fala sobre o *hate speech*⁵⁴, em relação aos/as negros/as no contexto americano. Algumas considerações da autora podem ser úteis para se pensar o tipo de “brincadeira” que se observa nas escolas brasileiras. Ela afirma que epítetos racistas não apenas transmitem uma mensagem de inferioridade racial, mas essa transmissão é a institucionalização verbal da subordinação. O *hate speech*, assim, pode funcionar não só para comunicar idéias ofensivas, mas para fazer essa idéia agir nos corpos. Dependente de forças de temporalidade, de convenção e de cultura, o *hate speech* é, em última instância, uma invocação que

⁵⁴ Grosseiramente traduzido como “discurso de ódio”, pode ser entendido como uma série de ofensas verbais proferidas a determinada pessoa ou determinado grupo social em razão da raça, do gênero, da nacionalidade, da religião, da orientação sexual, etc.

tenta repetidamente reafirmar os traços de subordinação materializados na linguagem para manter tal subordinação. Assim, a comunicação, ela mesma, é uma forma de conduta. O que a autora defende, no entanto, é que, mesmo que a linguagem tenda a perpetuar convenções de subordinação, há espaços de resistência por meio de processos de ressignificação. Há, dessa forma, a possibilidade de agência pela rearticulação dos sentidos criados pela linguagem mesma que oprime.

Pode-se pensar em que relação haveria entre o *hate speech* e os apelidos de que falam os/as jovens narradores. Ao circular pelas diversas situações, nos mais diversos grupos, da infância à vida adulta como brincadeira, eles perdem o caráter de conflito, que é evidente no *hate speech*. Em princípio, pela forma jocosa com que as marcações raciais podem circular no ambiente escolar, em forma de apelido, pode-se supor que as relações de cordialidade são as que predominam nas interações do espaço de aprendizagem. No entanto, ao se perceber que os mesmos nomes que caracterizam as pessoas, no espaço da brincadeira, são verbalizados para segregar, negar, preterir; verifica-se que a superficial harmonia pode esconder jogos cruéis de inferiorização e enfraquecer a possibilidade de resistência e ressignificação, já que a opressão não pode ser claramente identificada.

Acrescenta-se que, permitidas, e também proferidas por professores/as – como nos afirma Rosa, na narração de sua experiência em sala de aula – piadas com tons racistas, sexistas, e homofóbicos constroem e fortalecem estereótipos e legitimam um lugar de enunciação branco, masculino e heterossexual em sala de aula, que podem diminuir ou silenciar os discursos de estudantes que não pertencem a essa identidade hegemônica.

Nesse aspecto, verifica-se, nas narrativas analisadas, que Jorge e Pedro têm maior poder de resistência. Ainda que não passe pela idéia de ressignificação, pois eles não mencionam tentar valorizar-se como negros, como acontece com Malu, em razão do trabalho feito por sua mãe, ao menos eles conseguem revidar e dar também apelidos, tornando-se parte ativa das “brincadeiras”.

4.2.2. A agressão

Nas narrativas, pôde-se observar que as manifestações do preconceito, por vezes, ultrapassam a violência simbólica e chegam ao nível da agressão física. Carmem, por exemplo, tem como marcante, na experiência escolar, as atitudes de um menino “bem branquinho” que “pegava no seu pé”. Não bastassem ofensas verbais, como “cabelo de bombril”, “menina feia” – que ultrapassavam os muros da escola e eram proferidas em qualquer lugar onde os dois se encontrassem – ele chegou a pegar seu cabelo e puxar. Malu, por sua vez, ainda menina, tem seu corpo invadido por um colega que se sente no direito de tocá-la – “eu fui tomar água e ele meteu a mão na minha bunda, sabe, falou ‘essa pretinha é gostosa’”.

Verifica-se que nesses dois casos a agressão em razão da raça se sobrepõe ao domínio do corpo masculino sobre o feminino. Mesmo muito jovens, os meninos sentem-se no direito de manifestar fisicamente o imaginário construído em relação à mulher/menina negra: no primeiro caso, há a abjeção, a repulsa do que ele acha feio por meio do gesto raivoso – um puxão de cabelo; no segundo caso há a objetificação/erotização do corpo feminino por meio do abusivo toque.

Acrescenta-se que Carmem não vê como reagir, sua única possibilidade é silenciar-se e imaginar-se revidando. Malu, mais combativa, reage “metendo a mão na cara dele” e a mãe dela toma suas dores, indo à escola reclamar; no entanto, o conflito é diminuído como “coisa de criança”, pela mãe do garoto, e o diretor simplesmente pede calma para protelar a resolução do problema.

Em todas as narrativas em que houve relatos de problemas decorrentes das diferenciações de raça e de gênero, a escola pareceu manter-se alheia ou passiva; como ficou evidente tanto nas agressões físicas sofridas por Carmem e Malu quanto nas situações de segregação e de preterimento comentadas anteriormente.

Cavalleiro (2006) afirma que as escolas são eximidas das responsabilidades que lhe são cabíveis e a família é quase sempre considerada a culpada por disseminar o preconceito, quer para a criança que reclama quando é vítima da discriminação, quer para a criança que demonstra um comportamento pautado no preconceito. Há, assim, certa percepção da escola como espaço que não age diretamente na construção dos sujeitos e em que apenas são refletidos comportamentos adquiridos na estrutura familiar.

A escola, assim, acaba por ser condizente e por reproduzir a idéia de ausência de problemas raciais no ambiente escolar e no próprio País. O velamento em relação a tais temáticas, muitas vezes não é notado pelos próprios/as professores/as, que chegam às salas de aula despreparados/as, pelo fato de eles mesmos terem passado pela Educação Básica e pelo Ensino Superior sem ter tido acesso à discussão mais aprofundada sobre raça e gênero.

4.2.3. O olhar

Em meio a atos diretamente ofensivos e a “brincadeiras” que podem discriminar, observa-se um tipo de tratamento diferenciado, que, dissimulado por uma certa maneira de olhar, causa nos/as estudantes um sentimento difuso e contraditório. De difícil identificação, a sensação que os/as alunos/as têm de que são vistos de forma diferenciada em função de sua cor, é, por vezes, compreendida apenas anos depois.

Teresa menciona o “cismar” de um certo professor, como algo que ela desconfia ter prejudicado seu rendimento, pois a nota que saiu em seu boletim contradizia sua conduta como boa aluna. Jorge diz que hoje, ao olhar para trás, percebe que tinha alguma coisa estranha, pois ele era o único negro numa escola particular.

Como afirma Milton Santos (2000, apud JESUS, 2006), ser negro/a no Brasil é, com frequência ser objeto de um olhar enviesado, pois o corpo e a aparência são colocados como fatores de avaliação, o que pode levar à rejeição de si mesmo, uma vez que sua imagem, seu corpo não fazem parte do ideário construído.

Ressalta-se ainda, a queixa de Fátima, em relação à ausência de um olhar de admiração que pudesse ser lançado sobre ela. Excelente aluna, de comportamento exemplar, a menina não tinha o destaque que achava merecer e também, sem ter certeza, desconfia que algo exterior à sua conduta contribui para que ela “fosse tratada como se não existisse”.

4.2.4. O ensino e os conteúdos curriculares

Quanto se pensa o currículo, como o faz T. Silva (2003), cujas considerações já foram comentadas no Capítulo 1, percebe-se que ele é mais que uma listagem de conteúdos a serem transmitidos. O currículo é formado por uma escolha que reproduz

culturalmente as estruturas sociais e está envolvido diretamente naquilo que nos tornamos. Sendo assim, o discurso pedagógico proferido sobre os/as negro/as contribuem para criar concepções acerca da configuração racial do País e para posicionar a população negra no conjunto das relações sociais e nas interações que se estabelecem na escola.

Abramowicz e Oliveira (2006) relatam a investigação feita por Gonçalves (1987), na qual o autor constata um discurso no interior da escola que tentava construir a igualdade, mas a partir do ideal de democracia racial, pelo qual:

Os agentes pedagógicos acabavam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia.

Da mesma forma, o que as narrativas, de forma geral, mostram é que, uma idéia de nação é colocada de forma que raça e racismo parecem remeter apenas a uma época vergonhosa, que o País se orgulha em dizer que não mais existe. (NASCIMENTO, 2003). De forma factual e descontextualizada, temas como a escravidão e a decorrente opressão do povo negro, aparecem num passado distante que pouco se associa à desigualdade social dos dias de hoje. Diana, por exemplo, diz que os/as professores/as mencionavam a abolição da escravatura, mas que nunca colocaram o racismo como uma questão a ser resolvida.

A única instituição descrita como aberta ao debate para questões relacionadas à diversidade foi a escola filantrópica, em que Ana estudou. Ela menciona inclusive, a presença de uma representante do EnegreSer para falar sobre as ações afirmativas, que foi decisiva para que ela pensasse com mais segurança na seleção pelas cotas.

Cabe ressaltar que a maneira como os cursinhos informam sobre o sistema de cotas tem contribuído para que a política seja compreendida como ação simplesmente assistencialista, pela qual a Universidade facilita a entrada de estudantes negro/as. Sem uma discussão que permita perceber mais profundamente as razões social-históricas que fizeram com que o sistema fosse implementado, muitos/as estudantes, mesmo entre os/as próprios/as beneficiários/as das cotas,

acabam por ser interpelados pelas representações que posicionam os/as estudantes negros/as que ingressam no Ensino Superior como oportunistas e menos capazes.

4.2.5. As estratégias de convivência: passividade ou resistência?

Os/as jovens, ao se perceberem vítimas de inferiorização, criam estratégias de convivência ou reposicionamento no processo de socialização. O destaque nas notas pode ser considerado característica comum a todos/as entrevistados/as. Nesse sentido, a narrativa de Carmem é significativa, pois ela sabia que tinha de ser a mais inteligente para que a “feiura” apontada pelos/as colegas fosse neutralizada e, de alguma forma, ela se tornasse necessária para eles/as.

Em seu relato, Lara também dá muita ênfase aos prêmios que ganhou no Ensino Fundamental como boa aluna, como forma de “perder a exclusão”. Ao contrário de Fátima que, mesmo com excelente desempenho, parece invisível aos olhos dos/as professores/as, ela assume posição de liderança e tem o poder de escolher ser representante da turma. Ressalta-se, entretanto, que o colégio em que tal destaque se fez visível é um colégio pequeno, que ela compara com aquele em que estudou no Ensino Médio. Neste último, diferenças, principalmente relacionadas à classe social, se tornam visíveis e ela se aproxima de poucas pessoas e se recusa a participar da viagem de formatura com a turma.

A timidez na interação em sala de aula é, assim, também relevante. Pedro afirma, inclusive, que seu jeito reservado, “de poucos amigos” é uma das razões pelas quais não sofreu preconceito no Ensino Básico. Percebe-se, contudo, que, apontada como característica pessoal, a dificuldade de socialização, por vezes, é ocasionada pela insegurança que as crianças negras têm para manifestar-se em meio aos “olhares enviesados” que são dirigidos a elas cotidianamente. Decorre daí, possivelmente, o ato de “acostumar-se” com as hostilizações e de levá-las na esportiva.

É interessante perceber como Malu reverte esses tipos de atitude. Ela se descreve como muito tímida e, de certa forma, relaciona sua timidez à forma com que os meninos falavam de seu cabelo, que, à época, chamava atenção por ser muito diferente. No entanto, é a única jovem que apresenta uma atitude efetivamente combativa diante do ato abusivo de seu colega, que tocou numa parte íntima do seu corpo, tratando-a como “pretinha gostosa”. A “raiva” e a vontade de impor respeito

como mulher negra, como lhe havia ensinado sua mãe, venceram a vergonha e a insegurança. E reação foi agressiva: “meteu a mão” no garoto.

Cabe ressaltar ainda que espaços exteriores à escola podem ser locais de fortalecimento, em que o/a jovem encontra meios para compreender seu modo de inserção social e a procurar outras formas de relacionar-se. Carmem encontra na igreja uma forma de se abrir para o convívio entre os/as jovens e Fátima, em razão das aulas de Inglês e Francês, tornou-se mais extrovertida.

4.3. Vivência acadêmica

O Brasil, como afirma Munanga (2006) é marcado pelo racismo universalista, que supõe a negação da diferença e sugere um ideal implícito de homogeneidade que deve se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural. No espaço acadêmico, pode-se verificar, conforme indicam as narrativas, que há um trânsito possível decorrente da gradação cromática e de atributos ligados à classe social, ao local de residência, ao acesso aos bens culturais e ao desempenho acadêmico. No entanto, também começa a tomar espaço a valorização de “reconhecer-se negro/a”, assumindo elementos de identificação da negritude como posição social de luta contra-hegemônica, mais que simplesmente possuir determinadas características físicas.

De um lado, temos alunas como Teresa, Fátima e Lara, que deixam transparecer como a discussão sobre a raça nos espaços que elas frequentam é subsumida pela idéia universalista do mérito, e como Jorge, que parece ter uma percepção difusa acerca de sua representação racial no espaço acadêmico, pois vê apenas em sua classe social e em seu distanciamento residencial motivos para seu gradativo silenciamento na interação em sala de aula e na dificuldade de interação.

Em outro lado, observa-se posturas combativas, em maior ou menor grau, mas que encontraram na Universidade, por meio do convívio em espaços de resistência, mais que argumentos para a defesa das cotas, a possibilidade de construir outras possibilidades de existência, de abrir-se ao conflito e, mais ainda, de valorizar-se como negro/a e defender esse povo, conseguindo levantar a voz contra “as piadas de preto”, as injúrias de professores/as contra os/as negros/as, e de reinscrever-se no processo histórico da Nação, permitindo-se rever e reinventar suas identidades. Trata-se, por exemplo, de Carmem, Rosa, Diana, Ana e Pedro.

O Afroatidade, nesse sentido, merece destaque, pois mostrou ser importante como espaço que possibilita a criação de uma identidade negra e de cotista fortalecidas, e de ampliar o campo discursivo da Universidade por meio de novas temáticas, que envolvem a questão racial, de forma transversal e interdisciplinar e principalmente, desenvolvidas por jovens pesquisadores/as negros/as.

Malu tem um posicionamento idiossincrático, pois, ao contrário do que aconteceu com os/as estudantes mencionados com relação à abertura da UnB para novas percepções, ela, engajada politicamente pelo histórico familiar, decepciona-se com o espaço acadêmico. Curioso é que a decepção não se dá na relação professor/a-aluno/a, mas com o pensamento racista de uma colega, do qual ela não vislumbra possibilidade de transformação. Ao contrário do que relata Ana em relação à hostilidade do professor em relação à qualquer tipo de discurso referente à defesa de grupos minoritários, a professora do Departamento de Educação parece favorecer o debate e fica em defesa da aluna, quando ela reage a favor das políticas de cotas.

Quanto ao padrão estético, no entanto, a UnB parece ser, para Malu, um local de valorização. Mesmo associando à época, em que, de acordo com ela, ser negro/a está na moda, a estudante afirma com um ar de felicidade que a universidade foi o local em que pela primeira vez que ouviu um elogio ao seu cabelo, que não tivesse sido feito por sua mãe.

Pode-se lembrar aqui de algumas considerações de Gomes (2002). A autora considera que a maneira como a escola, assim como a sociedade, vê o/a negro/a e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos e, por isso, muitas vezes, só quando se distanciam da escola ou quando se deparam com outros espaços sociais em que a questão racial é tratada positivamente é que esses sujeitos conseguem falar sobre essas experiências e emitir opiniões sobre temas tão delicados que tocam sua subjetividade.

As estratégias combativas, ou a segurança em relação à cor no trânsito acadêmico são verificadas, assim, quando se pode compreender, por meio da discussão e do conflito, o lugar que se ocupa no corpo social, a partir da consciência dos processos de hierarquização que fazem parte das relações raciais e também de gênero e das interrelações que se estabelecem na universidade.

4.4. Opinião sobre o sistema de cotas

Verifica-se que, tanto a forma com que as cotas foram discutidas antes do processo de seleção, quanto a própria vivência acadêmica, influenciam sobremaneira o posicionamento que os/as entrevistados tomam em relação às cotas raciais.

As alunas de Geologia, Medicina, Direito, Ciência Política, Sociologia, Pedagogia e os alunos da Ciência Política e da Geologia, mesmo com críticas e ponderações sobre outros quesitos para a seleção, mostram-se seguras/o em defender as ações afirmativas. Já as estudantes de Engenharia, de Enfermagem ponderam sobre a efetividade de tal política, creditando à falta de investimento no ensino público a inviabilidade de uma competição justa para o acesso ao curso superior. Lara, de Enfermagem, reitera sua defesa apenas para as cotas sociais.

Cabe notar que, além de pertencerem a cursos de alto status das áreas de Exatas e da Saúde, em que, de acordo com as narrativas, a discussão sobre assuntos relacionados à temática racial é distanciada do cotidiano acadêmico, as estudantes contrárias às cotas nunca participaram das reuniões do CCN, do Afroatitude, das atividades do EnegreSer, do NEAB, enfim, de locais em que a temática racial, ou temáticas relacionadas a outros grupos sociais minoritários, fosse discutida com maior profundidade e em que são expostas concepções a respeito da inserção do/a negro/a na sociedade brasileira, que confrontam o senso comum e teorias ainda predominantes entre os/as que difundem o saber na universidade.

Pode-se ressaltar também, nesse sentido, como Teresa, de Exatas e alheia aos espaços de discussão da Universidade, e Rosa, de Humanidades e muito engajada em trabalhos de extensão e em grupos de discussão, de formas diferentes, usam argumentos relacionados à legalidade para defender o sistema. Teresa, como defesa individual, ressalta que se é uma decisão do governo, ninguém pode falar nada. Rosa, nitidamente influenciada pelas discussões teóricas da sua área do conhecimento, marca um posicionamento consciente e respaldado por idéias como a própria constitucionalidade, a igualdade material e reconhecimento. Nota-se, aqui, também uma diferenciação no posicionamento social que se apega a individualidade e aquele que se amplia para a coletividade.

O posicionamento de Jorge em relação às cotas é interessante, pois é difuso, o que reflete, de certa forma, seu posicionamento diante de sua maneira de enxergar as relações raciais. O estudante concorda que faltam negros em posições de destaque no

mercado de trabalho e sabe que isso se dá em função da discriminação. No entanto, o jovem acredita que as cotas raciais podem ser “uma justificativa para quem é preconceituoso”. Verifica-se que falta a ele a segurança suficiente para arrolar argumentos que dêem a justifiquem a políticas de cotas como forma de transformação de uma ordem que ele reconhece estabelecida.

4.5. Influência da condição de cotista na autorrepresentação dos/as estudantes

Na universidade, como mostram as falas dos/as estudantes entrevistados, a designação cotista carrega uma série de significados que são atribuídos dependendo do posicionamento que se tem em relação ao sistema de cotas e ao entendimento que se tem sobre as relações raciais no país e sobre a própria produção do conhecimento. Percebe-se que a vivência acadêmica pode fazer com que o/a estudante repense, ou até construa, para si mesmo/a, sua identidade negra.

Diana ilustra bem tal processo. Seu reconhecimento como negra se deu quando “marcou a bolinha” para identificar-se. Com muitas dificuldades em vários aspectos da vida, principalmente, no financeiro, a jovem agarrou-se a oportunidade de ter mais fácil acesso à universidade firmemente. Como é comum nos cursinhos, ela foi informada de que as cotas eram uma chance a mais de passar no vestibular, que ela e outro/as estudantes teriam por serem negros/as. Sem nunca ter discutido mais profundamente sobre o racismo na sociedade brasileira, a estudante ingressou na UnB como estudante negra, beneficiária de uma política de reconhecimento. Percebe-se como é difícil, para Diana, e tantos/as jovens como ela, assumir um posicionamento por meio de argumentos articulados que possam os/as defender da grande quantidade de críticas ao sistema de cotas, e aos/as próprios/as cotistas, que permeiam o espaço acadêmico. Em sua vivência na universidade, o grande diferencial, como também pode ser observado em outras narrativas, foi a participação no Afroatitude, que deu a ela, não só mínimas condições financeiras de se manter nos estudos, mas a efetiva sensação de pertença a um grupo social e a possibilidade de, ao compreender-se como parte de uma coletividade com histórico de luta, enxergar mais beleza e dignidade em seu próprio caminho.

Verifica-se, assim, que, ao invés de um *continuum* da representação negra, a condição de cotista pode ser a instauração da representação negra no indivíduo, que, em razão da possibilidade de trânsito que os/as pardos/as têm nas classificações raciais, pode escolher assumi-la ou não. Tal complexidade que envolve os processos

de classificação acaba por encarnar uma tensão que se estabelece entre a identidade de grupo e os ditames meritocráticos que regem muitas esferas da vivência acadêmica. É uma posição cambiante que se constrói num processo relacional em que atribuições contextuais são alinhadas ou confrontadas na determinação da (auto)representação do sujeito. Ser cotista, dessa forma, pode significar – e deve, como defendem Carmem e Rosa – para além de produzir estatísticas como estudante negro/a. Há efeitos de uma efetiva política de reconhecimento, nos termos de Fraser (1997), que permite que vozes silenciadas comecem a reverberar com mais força nas salas de aulas e nos corredores da UnB.

Como resposta a grande problematização da tese, é possível afirmar que, mesmo com o esforço para que a universidade se mantenha reservada como espaço de hegemonia branca e para que a ideia de democracia racial continue a embasar a concepção de nação imposta em sala de aula, a política de cotas pode servir para uma efetiva abertura discursiva no espaço acadêmico que contribua para reconfigurar as representações raciais dentro e fora da universidade. Não há como mensurar de forma imediatista os efeitos de tal abertura, nem seu impacto de forma mais abrangente. O que se percebeu, no entanto, no curto recorte dessa pesquisa, é que algumas vidas tomaram um sentido diferenciado e, por meio da reflexão sobre as relações raciais do país, os/as estudantes passaram a vislumbrar outras formas de ser. Dentro do complexo enquadramento racial, que, em grande parte, se dá de forma dissimulada, o racismo passou a ser posto como uma questão a ser resolvida.

As narrativas evidenciam que é fundamental compreender a diferenciação que ocorre por meio do que se estabeleceu culturalmente como raça e problematizar esse processo de significação. É justamente a compreensão do que possibilitou os efeitos sinistros da utilização que foi e que ainda é feita do “termo” raça e ações justificadas pela sua utilização é que se pode almejar a reversão do seu significado e quiçá tornar efetivamente obsoleta sua utilização.

As experiências dos/as jovens como universitários/as cotistas podem favorecer tal processo, pois podem propiciar o contato com novas possibilidades de ver a configuração racial do País e novas formas de interação para o estreitamento de relações que permitam a construção de sentimentos de admiração e respeito.

Referências bibliográficas

- ABRAMOWICZ, A. e OLIVEIRA, F. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L.; SILVÉRIO, V (Orgs.) *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.
- ARCE, J. *Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- AUSTIN, J. L. *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1998.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, D. L. P. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 1999.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. *O mal estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUER, M. e GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOHNSACK, R. *The documentary method exemplified by the interpretation of group discussions*. Presentation at the WEU-Workshop at Münster, 2002 – (mimeo).
- BURAK, S. D. *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: Conselho Editorial DLUR, 2001.
- BUTLER, J. P. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In LOPES LOURO (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. *Bodies that matters: on the discursive limits of sex*. New York & London: Routledge, 1993.
- CARDOSO, C. *Efeitos da Política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. 2008. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.
- CARVALHO, J. J. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

- _____. Ações afirmativas para negros e índios no ensino superior: as propostas dos NEABs In R. E. Santos e F. Lobato. *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Trad. Guy Reynard; ver. Tec. de Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. Coleção Rumos da cultura moderna; v. 52.
- CASTRO-GOMES, S. *Descolonizar la universidad: la hibris del punto cero y el dialogo de saberes*. 2006. (mimeo).
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- CIXOUS, H. *Sorties, La jeune Née*. Paris: Union Générale d'Éditions, 10/12, 1975.
- COSTA, S. *Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DEMO, P. *Política social do conhecimento – sobre futuros do combate à pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DERRIDA J. *Margens da Filosofia*. Campinas (SP): Papyrus, 1991.
- _____. *Escritura e diferença*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.
- _____. *O olho da universidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- DERRIDA, J. e ROUDINESCO, E. *De que amanhã...* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- FAIRCLOUGH, H. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Rio Grande do Sul: Editora Artmed, 2004.
- FOUCAULT, M. O que é um autor? In Motta, Manoel (Org). *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976) –* São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

- FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista, In: SOUZA, J. (Org.). *Democracia boje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FRY, P. *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e de grupos. In M. Bauer & G. Gaskell (orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem, e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GARCIA, Jesus. In *Relações raciais e educação*. 2003.
- GOMES, J. B. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.
- GOMES, N.L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*. n. 21. UFMG. Set/Out/Nov/Dez 2002.
- GOMES, N. L. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica In Abramowicz, Barbosa e Silvério (Orgs.) *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006
- GUIMARÃES, A. S. *Como trabalhar raça em sociologia*. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 29, 2003.
- _____. *A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil* In J. Souza, 1997.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.
- _____. *Quem precisa da identidade?* In T. Silva, 2000b.
- _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- _____. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage/Open University, 1997.
- HALL 1996. Ver Costa 2006.
- HARDT, M. e NEGRI. A. *Império*. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 2000.
- HASENBALG, C. As desigualdades sociais revisitadas. In *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília: Anpocs, 1987.

_____. *O contexto das desigualdades raciais*. In Souza, 1997.

HOFBAUER, A. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. Tese [Dout] USP/FFLCH. Departamento de Antropologia, São Paulo, 1999.

JACCOUD, L. e BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço governamental*. IPEA, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Governo Federal, 2002.

JESUS, L. H. *O campo de possibilidades na trajetória de alunos negros de ensino médio* (2006). Disponível em www.anped.org.br, acesso em 20/03/2009.

JOVCHELOVITCH, S., BAUER, M. A entrevista narrativa. In M. Bauer, M; G. Gaskell (Orgs.) *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som* (p. 90-113). Petrópolis: Vozes, 2002.

KUNZRU, H. Você é um ciborgue: um encontro com Donna Haraway In T. T, Silva (Org) *Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Horizonte: Autêntica, 2000.

LACLAU, J. *Emancipations*. London: Verso, 1996.

MAIO, M.C. e SANTOS, R. V. *Qual “retrato do Brasil”? Raça, biologia e política na era genômica...* Rio de Janeiro: Mana vol.10 no.1. Abr. 2004.

_____. Política de cotas raciais, os “olhos da universidade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da UnB. *Horizontes Antropológicos* vol.111, n. 23. Porto Alegre. Jan/Jun 2005.

MARGULIS, M. Juventud: una aproximación conceptual. In: Burak (Org.). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: Conselho Editorial DLUR, 2001.

MATHIEU, A. Frantz Fanon, uma voz dos oprimidos. Cultura da resistência. *Le monde diplomatique*. Paris: edições mensais, março, 2009.

MENEZES, W. Estratégias discursivas e argumentação In. G. Muniz e P. Lara (Orgs). *Língua(gem), texto e discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna/Belo Horizonte, MG: Fale/UFMG, 2006.

MOITA LOPES L.P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero...* Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MORIN. E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MOURA, D. O. Plano de metas para integração social, étnica e racial na UnB – relato da Comissão de Implementação. In J. Bernardino e D. Galdino (Orgs). *Levando raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA, I. *Desigualdades Raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas - SP: Pontes, 2005.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4ª edição. São Paulo: Unicamp, 1997.
- PINHO, O. A formação do vínculo raça e classe em Salvador. In *Teoria e Pesquisa* 42 e 43. Janeiro – Salvador, julho de 2003.
- QUEIROZ, D. M. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Líber Livro Ed, 2004.
- RAJAGOPALAN. K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- SANTOS, M. Ser negro no Brasil hoje. Folha de São Paulo. Cad. Mais, 7 de maio de 2000. p. 15-56.
- SEGATO, R. L.. A primeira lição de aula. *Correio Braziliense*, Caderno Pensar, Brasília/DF, p. 5, 23 out. 2006.
- SILVA, H. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In Guimarães, A. S. e Huntley, L. *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.
- _____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.
- _____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVA, P. e SILVÉRIO, W. (Orgs). *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.
- SODRÉ, M. *Claros e escuros*. Rio de Janeiro: Vozes. 1999.

SOUZA, J. *Multiculturalismo e racismo – uma comparação Brasil - Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

SPIVAK, G. Can the subaltern speak? In C. Nelson e L. Grossberg (Orgs). *Marxism and the interpretation of culture*. London: MacMillan, 1998.

TELLES, V. S. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: Editora 34, 2001.

TEXEIRA, I. A de C. et al. *Memórias e percurso de estudantes negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

THOMPSON, J. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995.

VEIGA NETO, A. Incluir para excluir. In: Larrosa J. Skliar. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.. 2003. 137 p.

VELLOSO J. e CARDOSO, C. Evasão na Educação Superior: cotistas e não-cotistas na Universidade de Brasília; *Anais da 31ª reunião da Anped*. Caxambu – MG, 2008.

VELLOSO, J. *Perfil social, desempenho e chances em vestibulares com cotas para negros: uma comparação na UnB*. NESUB, Faculdade de Educação e Universidade de Brasília, 2009. Mimeo.

_____. *Vestibular com cotas para negros: candidatos e aprovados nos exames*. NESUB, Faculdade de Educação e Universidade de Brasília, dezembro de 2005. Mimeo.

WELLER, W . Projeto apresentado ao Cnpq para bolsa de produtividade em pesquisa, 2007a.

_____. Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas. *Política e Sociedade*, Florianópolis, UFSC, v. 6. p.133-158, 2007b.

_____. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano sete, n. 13, jan/jun, 2005.

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

WIEVIORKA, M. *Em que mundo viveremos?*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Anexo I – Roteiro de entrevista narrativa

I – Narrativa estimulada pelo pedido: gostaria que você contasse a história da sua vida, da forma que você achar mais interessante.

II – Questões imanentes (suscitadas pela própria narrativa).

III – Questões exmanentes (que devem traduzidas em imanentes). Serão feitas se não tiverem sido contempladas na narrativa

Bloco I

Experiência acadêmica e programa de cotas

- 1) Você poderia falar um pouco sobre a escolha do curso e porque resolveram prestar vestibular na UnB?
- 2) Como foi o seu primeiro dia na UnB?
- 3) Você está gostando do curso?
- 4) Como foi a sua decisão de fazer o vestibular pelo sistema de cotas?
- 5) O que você acha do sistema de cotas?
- 7) Como você acha que a mídia trata a questão racial e o sistema de cotas?
- 8) O fato de ter ingressado pelo sistema de cotas interfere na sua relação com os/as colegas e professores/as?
- 9) Ter ingressado pelo sistema de cotas interferiu na sua forma de ver a questão racial?
- 10) Como você se vê sendo estudante universitário/a?
- 11) Quais são seus planos para quando você terminar o curso?

Bloco II

Trajatória escolar

- 1) Tem algum momento vivido na escola que você gostaria de destacar?
- 2) Como era a sua relação com os professores?
- 3) Como era a sua relação com os/as colegas?
- 4) Você já sofreu preconceito na sua trajetória escolar?
- 5) Como a questão racial era tratada em sua escola?

Bloco III

Trajatória familiar

- 1) Como é a sua convivência familiar?
- 2) Como a questão racial é tratada em seu meio familiar?
- 3) Você se lembra do momento em que você se percebeu negro/a?
- 4) Você já se sentiu discriminado/a em sua própria família?
- 5) Seus pais influenciaram de alguma forma na opção por fazer vestibular na UnB?
- 6) Seus pais influenciaram na escolha do seu curso?
- 7) O sistema de cotas é discutido em sua casa?
- 8) De que forma a sua família encara o fato de você ser estudante cotista?
- 9) A relação com sua família mudou depois que você entrou na UnB?
- 10) Você tem companheiro/a? Como é a relação de vocês?

Bloco IV

Atividades extras

- 1) Além de estudar você participa de atividades políticas, culturais ou religiosas?
- 2) Que importância tais atividades têm na sua vida? (caso a resposta de IV – 1 seja positiva)
- 3) O que você gosta de fazer para se divertir?

Bloco V

Perspectivas futuras

- 1) O que você pretende fazer depois que se formar na UnB?

Anexo II – Formulário da pesquisa Trajetória escolar e familiar de jovens-mulheres cotistas da Universidade de Brasília - UnB/Faculdade de Educação (fac-símile)

Este questionário foi aplicado a todos os entrevistados, independentemente do gênero, para a finalidade deste trabalho

ESTE QUADRO DEVE SER PREENCHIDO PELO(A) PESQUISADOR(A)

Data da entrevista: ____/____/____ Local: _____
 Direção da entrevista: início _____ término: _____ Tipo: () EN () Outorga: _____
 Nome dos entrevistados: _____

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação

Projeto: **TRAJETÓRIA ESCOLAR E FAMILIAR DE JOVENS-MULHERES COTISTAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**
 Equipe: Prof. Dra. Viviana Weller (coord.), Maria Auxiliadora de Paula G. Holanda, Etha do Carmo Lima Ferreira, Ana Paula Barbosa Meira, Priscilla Costa S. de Souza, Aline Pereira da Costa, Raquel Maria Vieira do Roldão

CARA JOVEM, ESTAMOS DESENVOLVENDO UMA PESQUISA SOBRE A TRAJETÓRIA ESCOLAR E FAMILIAR DE JOVENS-MULHERES COTISTAS 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: solteira () casada () separada () outros
 Tem filhas? sim () não () número de filhas:
 Tem irmãs/os? sim () não () número de irmãs/os:
 Religião:

Cidade em que nasceu: Estado:
 Nome do local em que vive atualmente:
 Há quanto tempo vive nessa região? Estado:
 Cidade de nascimento da mãe: Estado:
 Cidade de nascimento do pai: Estado:

Moradia
 Como mora? Com os pais () com o companheiro(a) () com parentes ()
 Outros:

Escola - Descreva o nome, local e tipo de escola na qual frequentou cada período:
 1ª até a 4ª série:
 Local: escola pública () escola particular ()
 5ª até a 8ª série:
 Local: escola pública () escola particular ()

Esino Médio: escola pública () escola particular ()
 Local: escola pública () escola particular ()
 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 dedicado 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 viverem 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:
 outro contato: