



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ESTUDANTES NEGROS INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE POR
MEIO DE RESERVA DE VAGAS: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS
EDUCATIVOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E
PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO SUPERIOR.**

JULIANA AUGUSTA NONATO DE OLIVEIRA

SÃO CARLOS

2013

JULIANA AUGUSTA NONATO DE OLIVEIRA

ESTUDANTES NEGROS INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE POR
MEIO DE RESERVA DE VAGAS: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS
EDUCATIVOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E
PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO SUPERIOR.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos a serem cumpridos para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof^a Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

SÃO CARLOS

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O48en Oliveira, Juliana Augusta Nonato de.
Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas : um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior / Juliana Augusta Nonato de Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2013. 111 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Relações étnico-raciais. 3. Negros - identidade racial. 4. Pertencimento étnico-racial. 5. Ações afirmativas. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Juliana Augusta Nonato de Oliveira
São Carlos 27/02/2013

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Profª. Drª. Rosana Tubero

Prof. Dr. Ademil Lopes

Profª Drª Elenice Maria Cammarosano Onofre

Petronilha B. G. e Silva
Rosana Tubero
Ademil Lopes
Elenice Maria Cammarosano Onofre

Pesquisa realizada no quadro do grupo de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos,
Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos e Núcleo de Estudos Afro-
Brasileiros (NEAB/UFSCar), Linha de Pesquisa Relações Étnico-Raciais e Educação.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que lutam diariamente por uma sociedade igualitária, sem racismo e discriminação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos(as) que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho:

Primeiramente a minha avó-mãe, estando hoje no mundo dos ancestrais, pelo carinho, incentivo aos estudos e amor incondicional, certamente me iluminando e guiando para que eu possa continuar a caminhada;

Aos meus familiares, especialmente a minha prima Ana Paula A. Dibo pela companhia na vida acadêmica, dividindo as mesmas angústias e ansiedades;

Aos meus amigos(as) pelo incentivo ao ingresso no mestrado, em especial às amigas Ana Paula dos Santos Gomes e Ana Carolina Faustino;

À professora Petronilha pela orientação, conversas, paciência e confiança;

Aos estudantes negros que participaram da pesquisa;

Aos professores(as) da Banca: Rosana Túbero, Elenice M.C. Onofre e Ademil Lopes pelas valiosas contribuições;

Aos colegas do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB);

À Maria Fernanda, companheira de mestrado;

E a todos(as) aqueles(as) que estiveram presentes em minha vida durante alguma etapa desse trabalho, o meu sincero MUITO OBRIGADA!

“Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros”.

(Abdias do Nascimento, 1978)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivos identificar processos educativos originados na vida universitária que contribuem ou prejudicam para construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial de raiz africana, junto a estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas no quadro do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e apontar sugestões que contribuam com o Programa de Ações Afirmativas na busca de estratégias de combate ao racismo. A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: *Quais processos educativos, na vida universitária, contribuem ou prejudicam para a construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial, de estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas?* A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semi-estruturadas com três estudantes autodeclarados negros, duas mulheres e um homem, dos cursos de Pedagogia, Engenharia Química e Ciências Sociais. A análise dos dados, com base em princípios da Fenomenologia foi realizada em descrição compreensiva. Os resultados da pesquisa mostram que processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial iniciam-se muito antes do ingresso na Universidade, em experiências ocorridas no ambiente familiar, na escola e na participação em entidades do Movimento Negro. Na vida universitária processos educativos que contribuem para a construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial, são no presente caso, notadamente, a escolha política de dizer-se negro(a) que permite inscrever-se no vestibular por meio de reserva de vagas; o fato de existir um programa de ações afirmativas que reconhece sua situação de desigualdade e busca criar condições para que o estudante ingresse em condições de igualdade; a possibilidade de realizar disciplina que trata da Educação das relações étnico-raciais e a participação em grupos de pesquisa que tratam de temática relativa à educação das relações étnico-raciais; conviver com estudantes negros, veteranos ou não. Os dados mostram também que processos educativos, na vida universitária, que prejudicam a construção e o fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial estão relacionados a currículos eurocentrados e relação com professores e demais estudantes, que mantém posicionamentos e atitudes discriminatórias. Assim, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de mudanças nos currículos, ainda eurocentrados e permanente divulgação dos propósitos e estratégias de um programa de ações afirmativas junto a professores.

Palavras-chave: identidade negra, pertencimento étnico-racial, processos educativos, políticas de ações afirmativas no ensino superior.

ABSTRACT

The aims of the present research are to identify the educative process from the university life that helps or damages the construction and the strengthening of the black identity and their African roots, with black students who joined the university by means of the reserved places under the Affirmative Action Program of the São Carlos Federal University. (UFSCar) and to point suggestions that contribute with the Affirmative Action Program on the search of strategies to combat the racism. The research was guided by the following question: *Which educational processes, in the university life, do contribute for the construction and strengthening of the black identity and the ethnic-racial, of black students who joined by means of the reserved places?* The data was collected through semi-structured interviews with three students that declared to be black, two women and a man from the Pedagogy, Chemical Engineering and Social Sciences courses, who were willing to participate. The data analysis, grounded on the Phenomenology principles, was made by descriptive form. The results showed that the educational processes of construction of the black identity and the ethnic-racial belonging begins much before entering the university, with experiences occurred in the family, at school and at the participating in the entities of the Black Movement. In the university life, the educational processes that contribute to the construction and strengthening of the black identity and the ethnic-racial belonging are, in the present study, notably, the political choice of self-declare black, that allow than to sign up at the university admission processes by means of reserved places; the existence of an affirmative action program that recognize their inequality conditions; the possibility of attend classes about the education of the ethnic-racial relationships and the participation in research groups about the thematic of the education of the ethnic-racial relationships; the living together with black students, veterans or not. The data also showed that the educational processes, in the university life, which damage the construction and the strengthening of the black identity and the ethnic-racial belonging are related to curriculum centered on Europe and the relation with teachers and other students, which keeps placements and discriminatory attitudes. Thus, the results point to the need of changes in the curriculum and the permanent dissemination of the purposes and strategies of an affirmative action program with teachers and administrative staff.

Keywords: black identity; ethnic-racial belonging; educational processes; politics of affirmative actions in the higher education.

SUMÁRIO

Trajetórias: caminhos que me levaram à atual pesquisa	1
CAPÍTULO 1 - Negros na Universidade.....	9
Algumas considerações sobre desigualdades no Ensino Superior.....	9
Políticas de correção das desigualdades no Ensino Superior: ações afirmativas.....	20
Programa de Ações Afirmativas da UFSCar	35
Processos educativos e a prática social da vida universitária	36
Identidade negra e pertencimento étnico-racial.	42
CAPÍTULO 2 – O passo a passo da Pesquisa – Encaminhamentos Metodológicos	50
Metodologia	50
Os Participantes.....	51
Coleta dos dados	53
Análise dos dados.....	54
CAPÍTULO 3: Dimensões por onde ocorrem a construção e o fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial entre estudantes negros.	56
Família: fortalecimento, criação, valorização.....	56
Corpo negro: cabelo e cor da pele.....	58
Postura política: conscientização, movimento negro.....	59
Ancestralidade: herança histórica e descendência.....	62
Escola pública ou privada: currículo homogêneo e perpetuação de estereótipos.....	62
Universidade: ingresso por reserva de vagas, conquistas e fortalecimento da comunidade negra.....	64
Racismo: corpo branco, estereótipos, professores, estudantes, literaturas eurocentradas... ..	66
Discriminação: estranhamento e isolamento.....	70
Políticas de Ações Afirmativas: conquistas e mudanças.....	71
Estudos da temática étnico-racial: conscientização e fortalecimento.....	73
Convivência com pessoas negras: identificação, apoio e fortalecimento.....	75
Concluindo a descrição compreensiva	76
CAPÍTULO 4 – Resultados da pesquisa e diálogos com a literatura: construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial entre estudantes universitários negros.....	78
Considerações Finais: O que aprendemos e por onde podemos ir.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES	105
Carta de Solicitação e Comprometimento	106
Convite.....	107
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	108
Quadro de Análise	110

Trajetórias: caminhos que me levaram à atual pesquisa

Sou mulher, branca, nascida na cidade de Araraquara e criada na periferia da cidade de São Carlos, juntamente de meus pais e avós maternos. Desde a infância, convivi em um ambiente repleto de diversidade, tanto no bairro em que eu morava, junto das pessoas da minha rua, como em escolas públicas, que frequentei até o primeiro ano do Ensino Médio.

Entre muita diversidade havia um convívio muito próximo a pessoas negras, das quais citarei, especialmente, duas pessoas: uma criança negra, Josi, que era uma vizinha de casa e uma benzedeira idosa, chamada carinhosamente por “Vó Preta”. Com Josi passei grande parte de minha infância compartilhando brincadeiras e aprendizados. Já com a “Vó Preta,” aprendi sobre a fé, reforçada pela fé de minha avó, que me levava constantemente ao encontro da “Vó Preta” para ela me benzer tirando-me um “mal olhado,” protegendo contra os riscos de um tombo, tirando-me algum medo, enfim, por vários motivos. Nossos encontros se fizeram marcantes, pois pude presenciar, desde pequena, a intensa importância e valorização dada àquela mulher negra. Valorização que me foi ensinada por mediação de minha avó que respeitava e acreditava muito nos benzimentos daquela senhora.

Tais convívios foram apenas exemplos dos muitos que tive com pessoas negras inclusive nas escolas públicas que frequentei. Pela vivência com muitas pessoas na escola pública compreendi que além de diferentes cores as pessoas tinham diferentes classes sociais, diferentes gostos, diferentes visões de mundo.

Compreendi também, desde a mais tenra idade que, por muitas vezes, tais diferenças eram desqualificadas, presenciando situações em que ocorriam preconceitos, discriminações, constrangimentos. Eram situações de racismo que operavam das mais variadas maneiras. Apelidos como “macaca”, por exemplo, muitas vezes eram destinados a minha amiga de infância que era negra. Não me lembro de nenhuma intervenção de forma incisiva, de um adulto, por exemplo, para banir tais atos, de modo que situações sérias de racismo passavam como meros insultos bobos.

Presenciar situações que constrangiam pessoas negras criavam-me questionamentos, ainda que tímidos.

Diante dessa minha proximidade com pessoas negras, conquistei desde a infância gostos musicais de matriz africana.

No início da adolescência meus amigos da escola ouviam Rap¹ e exaltavam a cultura Hip Hop², dançando break nos intervalos das aulas e desenhando grafites no caderno. Além de ouvir rap, comecei a frequentar festas em clubes da cidade, como o Grêmio Recreativo Familiar Flor de Maio e o Instituto Cultural Ítalo Brasileiro (ICIB), que tocavam músicas negras e que tinham como público pessoas da periferia; pessoas pelas quais eu me identificava. Nesses clubes, encontrava conhecidos do meu bairro e fazia amizades com as mais diferentes pessoas, notadamente negras.

Entre estudos e festas, passei quase todos os anos escolares em escolas públicas, porém, senti a necessidade de ter um ensino mais voltado ao vestibular, já que almejava fazer uma faculdade, e o requisito era o seguinte: aprender o que cai no vestibular.

Tive que recorrer ao ensino privado, ingressando em uma escola particular no segundo ano do ensino médio, por meio de bolsa parcial de estudos. Foi para mim um choque de realidades. As pessoas da escola particular não exprimiam em nada a diversidade da escola pública. Encontrava-me, então, num ambiente homogêneo, branco, composto por pessoas de alto poder aquisitivo. Meus novos colegas eram pessoas que, em sua maioria, moravam em bairros nobres e eram filhos de pais com alto grau de escolaridade. Demorei um bom tempo para me adaptar ao novo lugar. Lugar de pessoas iguais entre si, mas bem diferentes de mim.

Apesar das dificuldades de adaptação, sempre que podia, eu falava dos lugares que frequentava e do meu gosto musical, sendo, evidentemente, desqualificada pela maioria. A minha opinião, diversa dos demais, destoava muito do grupo de amigas que conquistei na escola particular, sendo apelidada de a “do contra”. O apelido se fortaleceu quando numa aula de Língua Portuguesa o professor apresentou dois textos: um era favorável a cotas para negros na universidade e outro contrário. Após a leitura de ambos os textos, juntamente com o professor, a tarefa era posicionar-se favorável aos argumentos de um dos autores, escrevendo um texto argumentativo baseado no posicionamento que julgássemos mais conveniente. Antes de iniciarmos a produção, o professor perguntou para a classe quem era favorável às cotas para negros na universidade e somente eu levantei a mão. Daquele dia em diante ser a “do contra” naquele grupo para mim era motivo de orgulho, pois eu era a “do contra” de um determinado grupo, sendo esse homogêneo, branco e de alto poder aquisitivo que não se

¹ Estilo musical cujo termo significa ritmo e poesia. Surgiu na Jamaica nos anos de 1960 e foi levado pelos jamaicanos aos Estados Unidos, sendo executado nos bairros mais pobres de Nova Iorque. O estilo musical chegou ao Brasil nos anos de 1980. As letras das canções tratam, geralmente, das dificuldades enfrentadas pelos habitantes das periferias.

² Movimento cultural surgido na década de 1970 nos subúrbios negros de Nova Iorque e composto por quatro elementos: break, que representa o corpo através da dança; Mc, que é o mestre de cerimônia, o DJ, que toca o Rap e o grafite, que é a expressão da arte nos muros.

importava com as desigualdades do nosso país, notadamente as desigualdades entre negros e brancos. Aqueles textos foram o estopim para que eu buscasse mais leituras voltadas à questão racial em nossa sociedade.

Terminado o ensino médio³, prestei o exame vestibular e ingressei, no ano de 2004, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no curso de Licenciatura em Pedagogia, levando comigo minhas crenças, opiniões e experiência de vivências em grupos diversos.

Fiquei muito contente em poder discutir algumas questões voltadas à educação das relações étnico-raciais nas aulas de Metodologia de História e Geografia. Foram aulas que contribuíram com meu interesse por leituras que versavam sobre a população negra, porém, ainda não havia uma disciplina específica para isso na grade curricular do curso de Pedagogia. Comecei, portanto, a buscar outros meios para me aprofundar no assunto que tanto me interessava e me trazia curiosidades, questionamentos, indignação e preocupação.

A participação, no ano de 2005, no minicurso, realizado na IV Semana de Educação pelos estudantes de Pedagogia, intitulado “Educação étnico-racial: como aplicá-la?” certamente foi um dos meios encontrados para o aprofundamento nos estudos sobre educação das relações étnico-raciais.

Além disso, a busca por mais conhecimentos era estimulada por uma colega de classe, negra. Ela sempre fazia relatos de suas experiências de vida enquanto mulher negra numa sociedade racista. Tais relatos instigavam-me a pensar ainda mais sobre a questão do negro no Brasil. Desse modo, durante o curso de graduação, passado o tempo de adaptação à nova situação de aluna em um ambiente diferente, distinto do ensino médio, busquei informações com a citada colega de classe e com outros estudantes sobre o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), integrante do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

Comecei a participar do NEAB no ano de 2006 e os estudos e discussões que realizei, juntamente com as pessoas do grupo, proporcionaram-me ampliar a visão sobre as relações étnico-raciais.

Quando comecei a fazer estágio em docência na escola municipal Janete Maria M. Lia, localizada na periferia de São Carlos, pude aplicar os estudos que vinha realizando e

³ A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) n°. 9394/96 regulamenta e divide o sistema educacional em educação básica e educação superior, a básica subdivide-se em: educação infantil (para crianças de 0 a 5 anos), ensino fundamental (a partir dos seis anos de idade) e ensino médio constituído de três anos com propósito de preparar o educando para a continuidade dos estudos na modalidade de ensino superior.

elaborei uma regência sobre o continente africano para alunos de um 3º ano do ensino fundamental. O objetivo era realizar a localização do continente por meio de mapas, bem como desmistificar a ideia de “África-selva” entre os alunos, ideia essa exposta no início da regência quando indagados “Como você acha que é a África?” Identificamos no mapa os países de língua portuguesa, Moçambique, Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde e foram mostradas, de maneira resumida, algumas das principais características dos países citados. Os alunos também puderam ver imagens de diversos países do continente africano e ouvir músicas originais de Guiné Bissau.

Os alunos mostraram-se atentos, curiosos e gostaram das imagens que viram. A professora da classe declarou nunca ter trabalhado a temática em sala de aula, mas disse considerar o assunto muito interessante, pretendendo abordar a temática em outras oportunidades.

Com o término do estágio em docência, comecei a pensar na temática a ser estudada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a ser apresentado ao final do ano de 2007. Relatando o meu interesse em relação às questões étnico-raciais, perguntei a Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva se, como pessoa de referência nessa área de estudo e pesquisa, poderia me orientar no trabalho a ser realizado. Com seu aceite, pude amadurecer, durante algumas reuniões, o que de fato pesquisaria.

Decidimos fazer algo relacionado às políticas de ações afirmativas, que estavam muito em discussão na Universidade, pois, desde o ano de 2004 havia sido aprovado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) pelo Conselho Universitário, e com isso, a UFSCar viu a necessidade de definir uma Política de Ação Afirmativa, desenvolvendo ações que ampliassem as oportunidades de acesso e permanência dos estudantes na Universidade, contribuindo para o enfrentamento da exclusão social. Com isso, foi aprovado no ano de 2006, em reunião conjunta do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e do Conselho Universitário (ConsUni), o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar (PAA), com um sistema de reserva de vagas com início no ano de 2008, disponibilizando 20% das vagas a estudantes egressos do ensino médio cursado integralmente em escolas públicas, sendo 35% deste percentual destinados a estudantes que se autodeclararem negros (pretos e pardos).

A decisão em trabalhar com políticas de ações afirmativas voltadas ao ensino superior me pareceu ainda mais acertada quando, voltando para casa depois de um dia todo na universidade, entrei em um ônibus e sentei-me num banco, atrás de um casal de jovens negros, sendo um homem e uma mulher. Inevitavelmente ouvi a conversa do casal e desde o começo a conversa me pareceu muito interessante.

Percebi que a moça não conhecia a cidade, já que a cada lugar em que o ônibus passava o moço dizia que estabelecimento era aquele, como: “aqui é uma igreja, aqui é a avenida principal, etc”. Ao passarmos em frente à Universidade de São Paulo (USP- São Carlos) a moça pergunta: “E aqui? O que é?” Nesse momento o rapaz responde: “Aqui é lugar dos brancos. É a universidade, só que é só dos brancos; aqui não é pra gente”. A moça não respondeu nada, pairando-se um silêncio entre ambos. Aquela conversa me deixou muito pensativa, pois eu acabava de sair de uma universidade pública, mas que não contemplava a todos.

A entonação de revolta e tristeza com que aquele moço se referia a universidade para sua companheira trouxeram-me questionamentos e evidenciaram-me ainda mais a universidade homogênea e branca, pois, diante do que eu tinha ouvido passei a prestar mais atenção na evidente ausência da população negra na universidade. Comecei, portanto, a estudar políticas de ações afirmativas sempre tendo como referência o desabafo do moço do ônibus.

No ano de 2007, iniciei estudos voltados para o TCC. Tais estudos foram enriquecidos pela experiência de atuação como monitora no Curso Pré-vestibular da Universidade Federal de São Carlos na disciplina de Africanidades. Durante um semestre pude trabalhar com um estudante africano de Guiné-Bissau, que ministrava aulas na referida disciplina. Nas aulas enfocávamos na discussão das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, já que tal assunto não era do conhecimento de muitos estudantes do referido curso pré-vestibular. Atuar com os jovens do cursinho me pareceu, mesmo que indiretamente, uma atuação com o moço do ônibus, pois pudemos mostrar que por meio de programas de ações afirmativas a universidade passaria, sim, a ser o seu lugar por direito.

Estudando a temática das ações afirmativas é que, em fins do ano de 2007, finalizei o TCC, sob o título “Contribuições de Pedagogos (as) para o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar.” Tal trabalho foi realizado no contexto de implantação de Programas de Ações Afirmativas em Universidades Públicas Brasileiras bem como de discussão de reserva de vagas e condições de permanência para estudantes oriundos de escolas públicas, negros e indígenas visando corrigir injustiças e desigualdades, sendo o trabalho focado na questão das desigualdades raciais entre negros (as) marcadas, entre outras coisas, por barreiras educacionais. Buscou-se apontar contribuições de pedagogos (as), formados e em formação, para o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que teria início no ano de 2008. Para tanto foram utilizadas entrevistas com dois estudantes, um homem e uma mulher, ambos do último período do curso de Pedagogia da UFSCar, e com um

professor e uma professora que ministravam aulas no curso de Pedagogia da mesma Instituição.

Os resultados da referente pesquisa mostraram que todos os entrevistados abordaram de algum modo a relevância das Políticas de Ações Afirmativas, compreendendo seu papel na correção das desigualdades historicamente impostas a determinados grupos, como negros e indígenas, que sofrem diariamente discriminação.

Os entrevistados apontaram a necessidade de a Universidade estar preparada para receber uma parcela da população com grande diversidade social, econômica, racial e cultural, diferente da composição universitária por décadas homogênea, ou seja, composta majoritariamente por indivíduos brancos de alto poder socioeconômico.

Tal preparação, segundo os entrevistados, consistiria em uma ampliação no número de auxílios, como bolsas alimentação e moradia, além da ampliação de cursos noturnos. Apontou-se também a necessidade em dar mais visibilidade à questão racial e de gênero na Universidade, bem como a importância de um trabalho de preparação dos professores e necessária mudança de metodologias por parte do corpo docente a fim de trabalharem com a diversidade, fazendo uma diferenciação pedagógica para cada aluno em suas especificidades.

Foi consenso entre os professores entrevistados de que o debate sobre as questões voltadas às relações raciais deve ser incluído no interior da sala de aula e também em outros espaços, como nos Conselhos de Curso, ou seja, disseminando o debate para várias esferas.

Apesar dos apontamentos dos entrevistados sobre as necessidades frente ao ingresso dos novos estudantes por meio da reserva de vagas, o professor entrevistado disse acreditar que haveria uma “acomodação natural” desses novos estudantes na Instituição, e que um possível estranhamento seria passageiro. Na pesquisa não foi questionado o que seria de fato para o participante essa “acomodação natural”, podendo ser uma acomodação, um arranjo, que exclui. Cito como exemplo o caso de um colega, estudante negro, que cursava graduação na UFSCar no período noturno, pois trabalhava como carteiro durante o dia. Por conta do trabalho chegava, por vezes, atrasado para a aula. Em um dia, uma professora disse que aquela situação não seria mais possível e que ele deveria escolher entre o trabalho e o estudo. Com este exemplo, podemos ver um caso de possível acomodação natural, ou seja, quem não se enquadra a um certo modelo naturalmente é convidado a se retirar e o sistema se acomoda.

Com o término da graduação, no ano de 2008, comecei a trabalhar exercendo a docência na escola municipal Angelina Dagnone de Melo, localizada na cidade de São Carlos.

Em minhas aulas, buscava cumprir a Lei nº 10.639/03 que institui a obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana na Educação Básica, passando por certos constrangimentos por querer produzir com meus alunos algo que os outros professores consideravam irrelevante, mesmo sendo lei.

Durante a docência não me desvinculei totalmente da universidade, participando de eventos, palestras e encontros voltados à questão das relações étnico-raciais, até mesmo como um meio de aprendizado para elaborar as minhas aulas.

Em muitas dessas palestras e encontros a importância das ações afirmativas era enfatizada e remetia ao meu TCC.

Assim, no ano de 2010 vi a necessidade de continuar meus estudos com o objetivo de compreender como estariam os novos estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Sentia-me interessada em ver os efeitos do ingresso de um grupo, até então, minoritário na Universidade; sentia-me curiosa em constatar se a Instituição estaria de fato cumprindo um novo papel, diferente de homogeneizar, mas sim, de considerar os diversos saberes, culturas, modos de ser e de viver de cada pessoa.

Então me vinham as seguintes indagações: Teriam os estudantes negros, atualmente na Universidade, a mesma concepção que a do moço do ônibus? Será que os estudantes negros diriam, atualmente, que a Universidade é o seu lugar? Estariam eles [estudantes negros] sentindo-se, de fato, parte daquele ambiente? Estariam, os estudantes negros na universidade, usufruindo o direito à educação que lhes foi negada por muito tempo, sem se descaracterizarem, ou seja, sem assimilarem posturas impostas em meio majoritariamente brancos? Teria ocorrido a “acomodação natural?”

Tais questionamentos contribuíram para a elaboração de um projeto de pesquisa de mestrado, ao final do ano de 2010. Diante da aprovação na seleção do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar), na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, é que iniciei no ano de 2011 o mestrado, sob a orientação da Prof^a Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Diante dos muitos questionamentos em relação à vida dos estudantes negros na universidade cheguei à seguinte questão de pesquisa: Quais processos educativos, na vida universitária, contribuem ou prejudicam para a construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial, de estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas?

Desse modo, o presente trabalho além de buscar responder a alguns questionamentos e inquietações em relação ao ingresso de estudantes negros na universidade, por meio de reserva de vagas, é fruto de uma trajetória de vida pautada, entre outras coisas, pelo interesse

em compreender de modo mais profundo como ocorrem as relações étnico-raciais no Brasil, visto que sempre nos deparamos com situações de preconceito e discriminação, notadamente em relação às pessoas negras, vindas de um passado de regime colonial que perduram até os dias atuais.

Tal pesquisa se faz um desafio, visto que busco compreender processos educativos ocorridos na vida universitária a partir das experiências de estudantes negros, ou seja, como pessoa branca não passo pelas mesmas dores que pessoas negras, frente a um cotidiano pautado por preconceitos e discriminações. Acredito, porém, que esse desafio terá suas facilidades, pois, identifico-me com pessoas negras de maneira profunda, solidarizando-me na luta diária pela superação do quadro racista de nossa sociedade e em busca da igualdade de direitos por séculos usurpada.

Esse, portanto, é um breve relato de minha trajetória de vida, a fim de explicar como cheguei ao estudo das relações étnico-raciais em educação, culminando com o ingresso no mestrado e a realização dessa pesquisa, que está estruturada da seguinte maneira: o primeiro capítulo traz referências teóricas da pesquisa discutindo as desigualdades no ensino superior, as políticas de ações afirmativas e seu contexto de implementação de reservas de vagas para a população negra na Universidade. Além disso, trataremos de processos educativos e da prática social da vida universitária e construção da identidade negra e do pertencimento étnico-racial.

No segundo capítulo segue a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, apresentando-se a questão de pesquisa, os objetivos do trabalho, a metodologia utilizada, sendo esta inspirada em princípios da Fenomenologia, de investigação do objeto a partir de nossas vivências, pesquisadora e participantes, de como vemos e sentimos o fenômeno e também a caracterização dos participantes da pesquisa, bem como a coleta dos dados e a maneira de análise dos mesmos.

No terceiro capítulo apresenta-se a descrição compreensiva das dimensões com os significados emergidos das falas dos participantes no que se refere à construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial.

No quarto e último capítulo apresentam-se os resultados da pesquisa, realizando-se um diálogo com a literatura juntamente de teorizações realizadas pelos participantes e a pesquisadora. Por fim, temos as considerações finais e apontamentos para trabalhos futuros.

CAPÍTULO 1 - NEGROS NA UNIVERSIDADE

As referências teóricas aqui utilizadas servirão como um mapa, contribuindo na busca do fenômeno a ser desvendado na pesquisa, que no presente caso, são processos educativos de construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial, ocorridos na vida universitária, entre estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas. Para tanto, tratarei das desigualdades raciais no ensino superior e da importância das políticas de ações afirmativas voltadas à população negra, com a finalidade de corrigir tais desigualdades e garantir direitos usurpados dos negros descendentes de africanos. Apresenta-se também o que entendemos por processos educativos na vida universitária e o que compreendem as identidades, mostrando a possibilidade de construção e fortalecimento de uma identidade negra bem como do pertencimento étnico-racial.

Algumas considerações sobre desigualdades no Ensino Superior

Tecem-se, aqui, considerações sobre o ensino superior brasileiro, mostrando que desde o seu surgimento no Brasil, esse nível de estudo foi destinado à elite brasileira, ou seja, a pessoas brancas descendentes de europeus, na maior parte dos casos, com alto poder aquisitivo. Entre as instituições de ensino superior estão as universidades, que segundo Neves (2002), são instituições públicas ou privadas com diferentes tipos de cursos e programas, desde a graduação, até a pós-graduação, contemplando ensino, pesquisa e extensão integrados, incluindo mestrado, doutorado e cursos de especialização e aperfeiçoamento. Para cursá-la passa-se pela aprovação em algum tipo de processo seletivo.

Antes do início do século XIX, sob o colonialismo português, não havia no Brasil instituições de ensino superior e os estudantes, filhos de famílias abastadas, tinham que se deslocar até a metrópole portuguesa para estudar. Na colônia brasileira o ensino formal era feito pela Companhia de Jesus, ou seja, por jesuítas que de um lado preocupavam-se em catequizar os indígenas, ou seja, convertê-los ao catolicismo, e de outro, com a educação dos filhos da classe dominante, preparando-os para frequentarem estudos na Universidade de Coimbra, em Portugal, visando assim, desenvolver uma homogeneidade cultural da metrópole, ou seja, unificando o império português. Em 1808, com a vinda da Família Real portuguesa ao Brasil, D. João VI, então príncipe regente, recebeu solicitações para que se

criasse uma universidade no Brasil. Porém, somente após a independência política do Brasil frente a Portugal é que se inicia, no Brasil, a construção de faculdades de ensino superior.

Entre 1870 e 1920 estabelecimentos de ensino superior, constituíam o que hoje se denomina faculdades isoladas⁴. Isso ocorreu após a chegada dos imigrantes europeus. Já a primeira universidade brasileira foi criada em 1920, sendo esta a Universidade do Rio de Janeiro.

Nos anos 1930, com a estabilização da sociedade urbano-industrial brasileira e a criação de novos empregos urbanos, tanto no setor público como no privado, houve um aumento da demanda por ensino superior, da parte de imigrantes europeus que ascenderam socialmente em virtude da industrialização, o que trouxe como consequência a expansão das matrículas nos diferentes níveis de ensino (CARVALHO, 2006; OLIVEN, 2002).

Sabe-se, porém, que nem todos, notadamente pessoas oriundas dos grupos populares, conseguiam ter acesso a estudos, mormente ao ensino superior, quadro esse que apenas nos últimos anos começa a mudar.

(...) os níveis mais elevados de escolaridade (...) eram reservados àqueles que mostravam "vocaç o". Supunha-se que o comum dos mortais, depois de se alfabetizar e adquirir cultura b sica, encaminhar-se-ia naturalmente para a atividade econ mica, que via de regra n o requeria mais do que o primeiro grau.⁵ A grande maioria das profiss es era aprendida no pr prio trabalho (SINGER, 2001, p.306).

Enquanto as classes mais favorecidas tinham a oportunidade de prolongar seus estudos,  s classes menos favorecidas, entre essas a popula o negra, descendentes de africanos escravizados, eram destinadas oportunidades limitadas de estudos, o que lhes freava a ascens o social.

Por volta de 1968, at  mesmo para atender a crescente industrializa o, j  n o era mais poss vel impedir o acesso das classes menos favorecidas   escola, as quais passam a demandar vagas inclusive no ensino superior.

⁴ As faculdades isoladas s o institui es de ensino superior que oferecem cursos de gradua o, especializa o e p s-gradua o.

⁵ O ensino de primeiro grau, em 1971, de acordo com a lei n  5692/71, vem da fus o do ensino prim rio e ginasial, compostos por quatro anos cada um e com dura o total de oito anos. O ingresso no ensino de primeiro grau se dava com a idade m nima de sete anos com obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educa o de 1996, o ensino de primeiro grau passa a ser chamado de ensino fundamental mantendo a proposta anterior do 1  grau, ou seja, estruturado em 8 anos e com idade inicial de sete anos para ingresso. No entanto, com a lei n  11.274/06 ampliou-se para 9 anos o ensino fundamental, que passou a ser obrigat rio dos 6 anos aos 14anos (ROSSETO, s/d).

Antes de continuar, é importante lembrar que durante o período escravocrata e também no pós-abolição, as portas das escolas estiveram fechadas para os filhos dos escravizados e também dos libertos. Fonseca (2002), em estudo sobre a educação oferecida aos filhos de escravizados, nascidos livres por força da Lei do Ventre Livre, esclarece que os meninos eram conduzidos a patronatos agrícolas.

Gonçalves e Silva (2000) sublinham que durante boa parte do século XX, a educação dos negros ficou por conta da própria população negra e que no pós-abolição, privilegiou-se, como dito, enviar os meninos negros a patronatos agrícolas e as meninas a orfanatos, onde recebiam, essas, formação para serem empregadas domésticas. Por isso, significativa maioria de pessoas negras não teve, durante boa parte dos séculos XIX e XX, acesso aos bancos escolares. Os que aprenderam a ler, escrever ou até mesmo atingiam níveis mais elevados de estudos, foram exceção, considerando-se o total da população negra.

Com a abertura de vagas nas escolas públicas para os grupos social e financeiramente desfavorecidos, o ensino de qualidade, segundo Covre (2002), é transferido para os colégios particulares e os filhos da classe dominante transferem-se para essas escolas. Dizia-se democratizar o ensino, porém os investimentos passaram para a educação privada, garantindo uma escola de bom nível apenas para os que tinham condições de pagar por educação.

Os mecanismos de seleção para ingresso nas universidades públicas privilegiavam conhecimentos e competências próprios de pessoas que haviam tido experiências educacionais, além da escola, por exemplo, acesso a bibliotecas, assinaturas de periódicos, visitas a museus, cinemas, teatros, viagens. Segundo Carvalho (2006), as universidades públicas e mesmo as privadas, avaliadas como de maior qualidade, eram frequentadas pelos que tinham melhor formação nos níveis precedentes de ensino. Aos negros e pobres restavam, quando podiam pagar, a rede particular de ensino, com diplomas desqualificados no mercado de trabalho.

Sobre isso, Lima (2002, p.165) pondera que:

Todos sabemos que, quando a criança pobre está na escola, ela é pública e, se chega à universidade, ela é privada. Do mesmo modo, criança rica estuda na escola particular e, quando cresce, na universidade pública.

Alguns dirão, porém, que todos podem pleitear uma vaga na universidade pública, mas sabemos que o vestibular, elaborado seguindo os requisitos pautados pela elite, tratará de

excluir os estudantes aspirantes a tal vaga, se forem oriundos de escolas públicas, grupos empobrecidos e se forem negros.

As classes menos favorecidas, então, se dirigiram ao ensino superior privado, tendo uma expansão nos anos de 1970 e novo surto, nos anos de 1990, com a ascensão de políticas neoliberais, em um processo que previa controle e cortes nos gastos públicos, visando a mínima participação do Estado nos rumos da economia do país e maior participação do mercado. A privatização foi o caminho utilizado para tal feito. Transferiram-se para o setor privado as atividades que podiam ser controladas pelo mercado, diminuindo, desse modo, os investimentos públicos em vários setores, inclusive na educação (MANCEBO, 2004).

Assim sendo, há um aumento das vagas no ensino superior privado sem a preocupação com a qualidade do ensino, ou seja, muitas vezes sem contar com corpo docente devidamente qualificado e com infraestrutura precária, por exemplo. Além disso, a maioria das instituições privadas de nível superior se dedicava somente ao ensino, não oferecendo apoio à pesquisa e às atividades de extensão universitária (PERES, 2009; BORGES e AQUINO, 2012).

Com isso, a expansão da rede privada foi acompanhada por uma maior elitização do ensino superior público, com vagas ocupadas por pessoas de alto poder aquisitivo que buscavam maior qualidade de ensino e alto prestígio.

A expansão desordenada de vagas no ensino superior privado resultou em vagas ociosas, em virtude de baixa demanda, além de outras causas como inadimplência e evasão.

Como solução para o problema das vagas ociosas, advindas da expansão desenfreada de ensino superior privado, ocorrida durante os anos de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, instituiu-se o Programa Universidade para Todos (ProUni)⁶, implementado pelo Governo Federal no ano de 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, sob o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. (ALMEIDA, s/d; CARVALHO, 2006)

Um dos discursos relativos ao ProUni foi de que era uma forma de justiça social. Mais tarde, justificativas feitas para a implementação do programa, juntam-se a demanda da população que reivindicava políticas de ações afirmativas nas universidades. Passa-se, então, a se referir ao ProUni como uma delas, em outras palavras, passa-se a tratar tal programa como uma política de ação afirmativa. O objetivo era, e ainda é, conceder bolsas de estudos integrais ou parciais a estudantes de baixa renda, para frequentarem cursos de graduação em

⁶ Apesar do título do programa referir-se ao termo Universidade, o ProUni destina-se a todas as instituições do sistema de ensino superior privado. (Carvalho, 2006)

instituições privadas. Estabelece-se, também, que parte das bolsas sejam destinadas a pessoas com necessidades especiais, negros e indígenas (ALMEIDA, s/d, CARVALHO, 2006).

Há controvérsias, diante do caráter social das vagas do ProUni, já que estudantes necessitam, além do ingresso, de condições para permanência, como auxílios referentes à moradia, alimentação, assistência médica, bolsas de pesquisa, entre outros, o que não ocorre nas instituições privadas. Cabe lembrar que o governo oferece isenção fiscal às instituições que aderem ao ProUni (CARVALHO, 2006).

No ano de 2007, atendendo a demanda crescente por mais vagas no ensino superior público, o governo federal determina a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior pública, mantida pelo poder público federal, no nível de graduação. Assim é implantado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), regulamentado pelo Decreto Federal nº 6.096, de 24 de abril de 2007, prevendo apoiar a criação de novos cursos noturnos, aumento de vagas, inovações pedagógicas, bem como a criação de novas universidades federais (BORGES e AQUINO, 2012).

Mesmo diante da expansão do ensino superior, pesquisas⁷ apontam que grande parcela da população ainda encontra-se distante desse nível de ensino.

A exclusão de alguns segmentos da população como negros e negras, por exemplo, a determinados níveis de ensino, vai contra ao que está explicitado na Constituição Nacional Brasileira de 1988, a qual determina que a educação é um direito de todos e visa, entre outras coisas, o pleno desenvolvimento da pessoa para exercer a cidadania e estar qualificada para o mercado de trabalho. Além disso, segundo a Constituição, o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

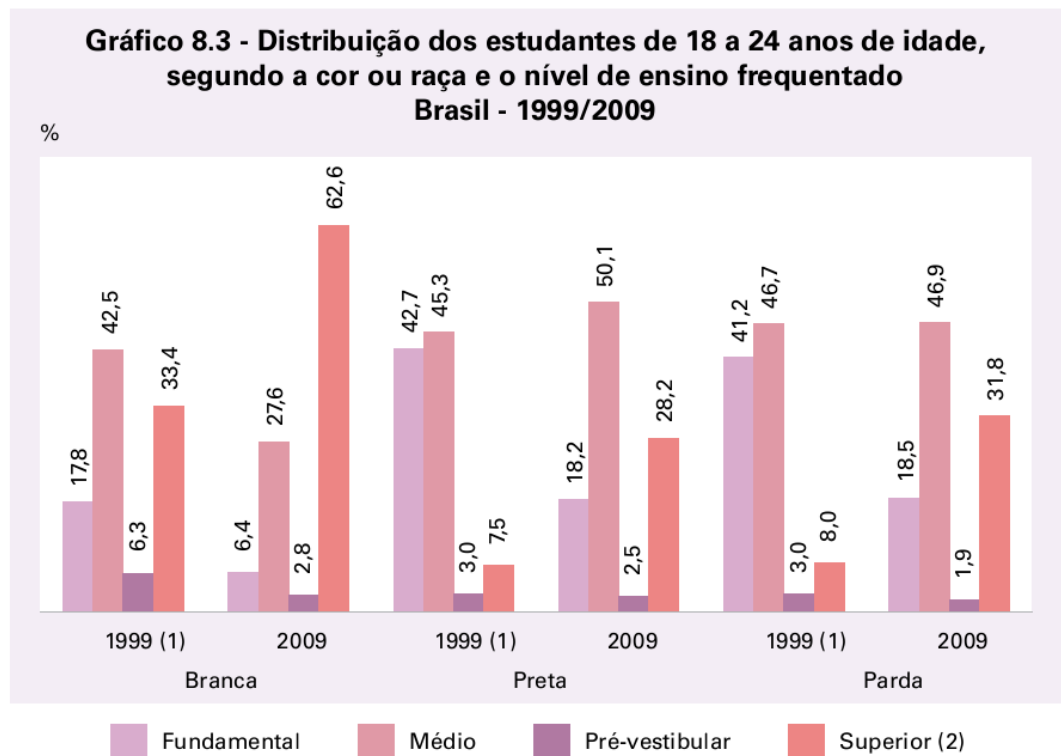
Não é isso que estamos acostumados a ver nos estabelecimentos de ensino superior brasileiro, compostos majoritariamente por pessoas brancas, nos segmentos dos docentes, dos técnicos administrativos e, notadamente, entre os estudantes, muitos dos quais pertencentes a grupos de alto poder aquisitivo. Tal exclusão, cultivada há tempos pela sociedade e seus estabelecimentos de ensino, mantém a população negra fora do ensino superior, o que garante a manutenção da sociedade excludente, em que pessoas negras são destinadas a posições inferiores em relação à população branca.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) mostram que a população branca de 15 anos ou mais de idade tinha, em média, 8,4 anos de estudo em 2009,

⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2010)

enquanto que pretos e pardos apresentavam 6,7 anos. Em 2009 houve um aumento nos anos de estudos entre todos os grupos, porém, os níveis de estudos alcançados nesse ano pela população preta e parda, ou seja, negra, não superam os níveis alcançados pela população branca há dez anos, ou seja, em 1999.

A proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade que cursam o ensino superior também mostra uma situação, em 2009, inferior para os pretos e para os pardos em relação à situação de brancos em 1999. Enquanto cerca de 2/3, ou 62,6%, dos estudantes brancos estão nesse nível de ensino em 2009, os dados mostram que há menos de 1/3 para os outros dois grupos: 28,2% dos pretos e 31,8% dos pardos. Em 1999, eram 33,4% de brancos, contra 7,5% de pretos e 8,0% de pardos, como podemos ver no gráfico a seguir:



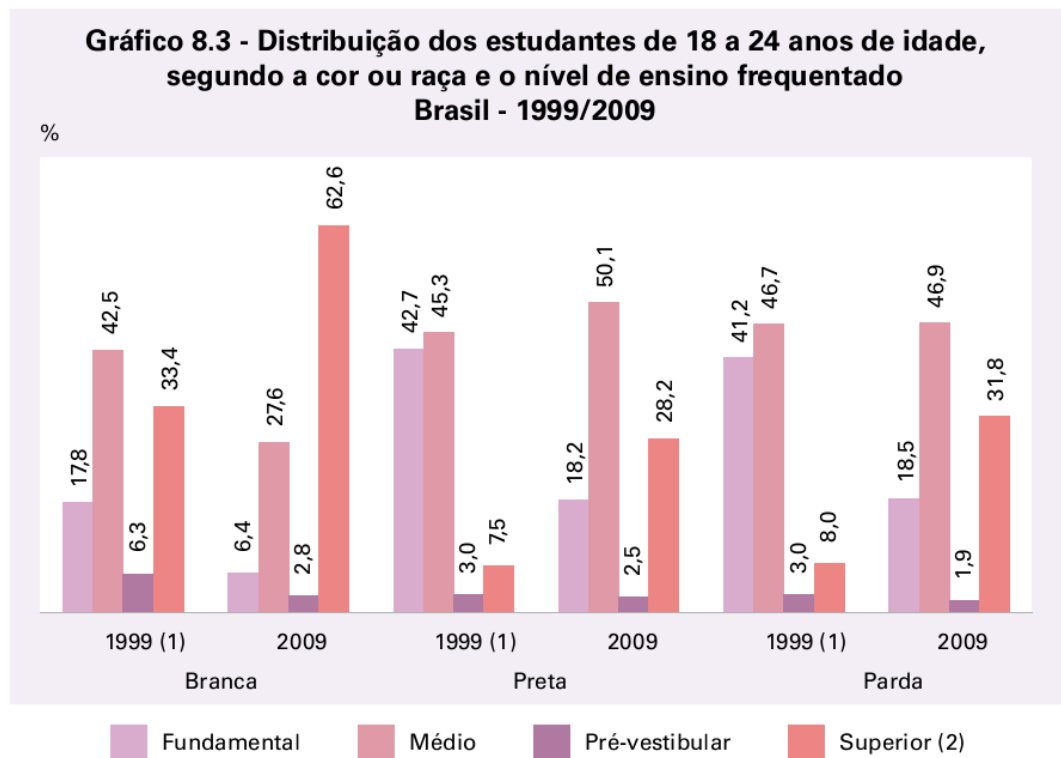
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

(1) Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Inclusive graduação, mestrado ou doutorado.

Em relação à população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, para o ano de 2009, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostra que há um crescimento na proporção de pretos e de pardos graduados, sendo a comparação realizada a partir de 1999. Observa-se que a quantidade de pessoas pretas e pardas que têm curso

superior completo é hoje cerca de 1/3 em relação a brancos, ou seja, 4,7% de pretos e 5,3% de pardos contra 15,0% de brancos nessa faixa etária.



Nascimento (2006, p.29) pondera que:

(...) se pode entender a ausência do negro no ensino superior de um lado a pouca instrução que lhe é transmitida nos bancos escolares do ensino fundamental e médio; de outro o abandono dos estudos por sentirem-se fora daquele mundo (...).

O autor afirma, ainda, que o sentimento de não se sentir parte do ambiente universitário é reforçado no próprio meio educacional, quando professores(as) do ensino médio fazem profecias pessimistas, dizendo que seus alunos não irão para a universidade. Segundo Nascimento (2006), as profecias dos professores podem ser decisivas para o êxito ou fracasso dos alunos, ou seja, suas profecias influenciam no desejo dos estudantes.

Em sentido semelhante, Coulon (2008) aponta que os estudantes, de modo geral, fazem uma representação imaginária do que seja a universidade de acordo com o que dizem os professores do ensino médio ou a família e alimentam tal representação a partir dessas

informações. As representações dependem das informações que recebem e muitas vezes essas são pautadas em racismo e preconceitos econômicos.

Os meios de comunicação televisivos ou impressos que veiculam propagandas de cursinhos e universidades também são capazes de influenciar, negativamente, os estudantes negros, já que mostram em seus anúncios supostos alunos de tipos físicos jovens e brancos, no intuito de indicar quem são os grupos de sucesso que podem estar no ambiente universitário (LIMA, 2002).

Evidentemente as imagens propagadas nos anúncios se refletem nas crenças da população, nas crenças dos estudantes negros, como revelaram alunos ingressantes por meio de ações afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em relatos como: “não imaginava que podia entrar na universidade”, “achava que a UFMG não era para mim,” “eu não ia ter chance”. (GOUVEA, 2006, p.185).

Tais exemplos mostram formas de atuação que geram a exclusão, deixando estudantes fora do meio acadêmico e, conseqüentemente, à margem da possibilidade de alcançarem maior mobilidade social.

Sabemos que quando estudantes, notadamente negros, não conquistam boa qualificação educacional estão fadados a enfrentar condições de trabalho e renda muito aquém daquelas destinadas à população branca, principalmente dos que tem possibilidade de cursar nível superior e obter um diploma.

Singer (2001) afirma que o diploma tornou-se uma aquisição que acarreta prestígio social, sendo sinônimo de competência para os que têm e de rejeição aos que não tem. Logo, cursar o ensino superior pode fornecer elementos para a formação de cidadãos destinados à composição dos quadros de poder, por meio da aquisição dos conhecimentos gerados na academia e valorizados pela sociedade. Conforme argumenta Silvério (2008, p.221), a educação tanto é, “(...) um fator de mobilidade – para os que a tem – quanto de imobilidade para os que não a tem”.

A população negra, impedida de chegar ao ensino superior, além de não conquistar os diplomas que trazem prestígio social e oportunidade de compor os quadros de poder na sociedade, é excluída da chamada excelência acadêmica, sendo tal excelência do saber “(...) privilégio para poucos” (LIMA, 2002, p.164), pois excelência acadêmica se operacionaliza sob a forma de mérito individual e destina-se à elite branca de alto poder aquisitivo que não encontra barreiras para acessar o ensino superior. Assim, as universidades com o intuito de garantir a suposta excelência acadêmica, valem-se de estratégias que atestam o mérito

individual de seus estudantes desde o ingresso por meio de exames de vestibulares que valorizam apenas um tipo de conhecimento em detrimento de outros.

Portanto, é um erro falar em mérito quando os critérios da meritocracia são definidos apenas pela classe que detém privilégios.

Diante das discussões sobre implementação de reserva de vagas e/ou cotas⁸ para negros e empobrecidos em universidades públicas brasileiras, a excelência acadêmica aparece ameaçada. Nos discursos contrários a estas políticas de ações afirmativas fazem alarde de um suposto fim da excelência acadêmica.

Tais discursos ainda ocorrem, pois a excelência acadêmica, segundo alguns, considera o conhecimento científico como a única e válida forma de saber. Há que considerar que as ciências, como as conhecemos hoje, foram criadas a partir de epistemologias geradas na Europa. E se concebermos que esses conhecimentos são superiores estamos diante de uma concepção etnocêntrica que inferioriza conhecimentos produzidos por outros meios e em outras regiões do mundo, gerando exclusão. Em outras palavras, quando a universidade nega e/ou desqualifica outros tipos de saberes faz com que se cultive e preserve a estrutura de uma universidade destinada para poucos e, por isso, elitista e mantenedora de privilégios de apenas um grupo.

Essa compreensão de um único grupo e tipo de conhecimentos válidos passa a ser questionada pela presença no ensino superior de grupos sociais, tais como negros, indígenas e pessoas empobrecidas, até então ausentes desse nível de ensino. Assim, diante do ingresso de novos grupos sociais na universidade, outras produções de conhecimento deverão ser valorizadas e postas em diálogo com o conhecimento científico. Se assim é, fazem-se necessários novos critérios para avaliar a excelência acadêmica.

Silva (2008, p.42) afirma que:

(...) um dos critérios para avaliação da excelência da produção acadêmica é sua vinculação com necessidades e anseios dos segmentos que compõem a sociedade, bem como com suas repercussões na vida social. Assim, a produção acadêmica – ensino, pesquisa e extensão – é considerada de

⁸ A diferenciação entre os termos “reserva de vagas” e “cotas” é utilizada pelo Programa de Ações afirmativas da UFSCar. O termo reserva de vagas é utilizado para designar a porcentagem de vagas destinadas a estudantes egressos de escolas públicas e estudantes negros, podendo tal reserva ser preenchida por outros estudantes caso não haja o preenchimento dessas vagas. Já o termo cotas é destinado aos estudantes indígenas, por acrescentar uma vaga em cada curso, sendo que tal vaga permanece ociosa em caso de não preenchimento. Cabe ressaltar que no presente trabalho, só será feita tal distinção quando se tratar do referido Programa. Em outros momentos usam-se genericamente os termos “reserva de vagas” e “cotas”, caracterizando porcentagem de vagas destinadas a um grupo.

qualidade se oferecer apoio consistente para solução de problemas sociais, econômicos, políticos, tecnológicos, se desenvolver reflexões e mostrar disposição para participar da garantia de direitos, superação de desigualdades, respeito e a valorização das diferenças étnico-raciais, combate a discriminações, a pessoas e grupos.

No mesmo sentido, ao tratar da excelência acadêmica e da valorização das diferenças entre pessoas e grupos, o professor Chiquinho (SILVA; BERNARDES, 2007, p.65) nos faz questionamentos:

Por que a excelência acadêmica tem que ser medida pelo igual? Por que os diferentes ameaçariam a excelência acadêmica? E eu acho que a gente está buscando a diferença, para ser excelente. Para ser excelente tem que ser crítico, e a gente não está formando pessoas críticas. Se elas são iguais, qual é a crítica que vão fazer? E a ciência só avança quando tiver crítica, e a gente está aí produzindo a igualdade, a não-crítica, a ausência de crítica.

King (2012) afirma que não há excelência acadêmica sem excelência cultural e que tal excelência cultural é promovida pela diversidade de grupos e pelo conhecimento e valorização da história de cada um. Assim, para uma Universidade ser excelente, obrigatoriamente, ela deve contemplar a todos.

Programas de ações afirmativas que contemplam a entrada de diferentes grupos sociais na Universidade podem contribuir, juntamente com a reformulação de seu currículo, para que ocorram transformações em instituições de ensino superior, na busca pela verdadeira excelência acadêmica. É importante destacar que não se deve entender reformulação de currículos com diminuição do nível de exigências para o desempenho acadêmico dos estudantes. Estabelecimento de ensino e seus professores têm de criar condições para que todos os seus alunos atinjam os melhores níveis de conhecimentos e de formação profissional.

Deve-se criar na Universidade um ambiente para que todos os estudantes, negros e não negros, possam compartilhar seus saberes com outros tipos de saberes. Assim, se todos os conhecimentos forem valorizados não haverá assimilação de um modelo eurocêntrico, ou seja, é necessário considerar os novos conhecimentos e não “(...) mover os ditos inferiores para uma pretensa melhor situação tendo como modelo os que se classificam como superiores.” (SILVA, 2003, p.49).

Faz-se urgente, portanto, que as universidades mudem suas concepções, principalmente ao definir e mensurar a excelência acadêmica que buscam.

Segundo Santos (2004), a universidade produz um conhecimento científico homogêneo relativamente descontextualizado das necessidades da sociedade como um todo. Daí a emergência de outro modelo, ou seja, do modelo universitário para o pluriversitário.

O conhecimento pluriversitário consiste em um conhecimento plural e contextual, de acordo com a relevância das necessidades e conseqüente diálogo com diferentes tipos de conhecimentos, numa relação da ciência com a sociedade, tornando o conhecimento mais heterogêneo (SANTOS, 2004).

A mudança da produção acadêmica de universitária para a produção pluriversitária, proposta por Santos (2004), deve fazer uma aproximação dos conhecimentos científicos aos não científicos, num processo em que o autor designa como “ecologia dos saberes”.

Na perspectiva da ecologia dos saberes, o diálogo e convivência entre os diferentes conhecimentos produzidos na sociedade e nos diferentes continentes traz enriquecimentos para todos.

O enriquecimento acadêmico e científico decorrente do diálogo entre os diferentes conhecimentos começa a emergir no interior da universidade com a entrada de grupos que sempre estiveram excluídos do espaço acadêmico, como a população negra, indígena e empobrecida. Nesse sentido, Santos (2004, p.53) trata da democratização do acesso ao ensino superior e da responsabilidade social da Universidade frente aos grupos excluídos afirmando que:

A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência. As tarefas da democratização do acesso, são assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta.

Diante disso, entende-se que políticas de ações afirmativas também questionam as formas de ingresso até então excludentes, voltadas para os poucos treinados a passar em um exame de vestibular, ou seja, destinado ao êxito da elite econômica. Tal treinamento, com a finalidade de realizar um vestibular, consiste, segundo Fonseca (2002), em um saber imediato e conteudista, do qual o aluno deve conhecer as pegadinhas e macetes de um vestibular além de aprender a controlar o tempo da prova.

O acesso de novos estudantes ao ensino superior faz o debate sobre as desigualdades de oportunidades, acontecer em diferentes meios.

Aceitando as demandas dos mais diferentes grupos, a Universidade passa a representar, de fato, a sociedade como um todo, sendo composta por diversos segmentos da população, buscando pôr um fim em suas limitações e fazendo com que todos possam ser produtores de conhecimentos. Assim:

(...) romper a exclusão no que concerne à produção de conhecimento nos meios acadêmicos pressupõe romper com o terrível sentimento que acabamos produzindo dentro de nós mesmos, quando participamos de algo que parece não nos pertencer (GONÇALVES, p.17, 2010).

Tal sentimento de não pertencimento vem de séculos de exclusão e de uma precária educação, principalmente veiculada pela escola, que ensina às suas crianças desde a mais tenra idade que os africanos e seus descendentes se limitavam a condição de escravos, desprovidos de cultura, sabedoria, raízes.

Por meio das reivindicações do Movimento Negro buscam-se políticas de ações afirmativas, já que se acredita que a educação possa corrigir esses equívocos que geram violências e oprimem as pessoas, entre elas, notadamente, pessoas negras.

Com a presença da população negra no ensino superior, os saberes da academia poderão ser questionados e assim novos saberes emergirão. Pessoas negras terão de fato a oportunidade de estarem presentes nos quadros de poder da sociedade, dos quais até então foram excluídas, e poderão delinear outros contornos para o que até agora foi erroneamente propagado a respeito de seus antepassados e deles próprios.

Políticas de correção das desigualdades no Ensino Superior: ações afirmativas.

Traz-se aqui o contexto brasileiro de implementação das políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra no Brasil que começam a entrar em discussão no ano de 1995, sob o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. São políticas advindas de denúncias e reivindicações do Movimento Negro e de parte da sociedade civil em relação à extrema desigualdade racial apontada pelos indicadores sociais, ocasionadas pelo racismo e discriminação, porém, sendo camufladas pelo mito da democracia racial.

Cabe ressaltar que entendemos o Movimento Negro como:

(...) todas as entidades ou indivíduos que lutaram e lutam pela sua liberdade de negro, desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a conquista dos direitos fundamentais na sociedade (SILVA, 2010, p.160).

Diante das reivindicações do Movimento Negro e de parte da sociedade civil, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, reconhece o racismo e as desigualdades raciais existentes no Brasil e compromete-se, durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban no ano de 2001, na África do Sul, a adotar oficialmente políticas públicas específicas para a população negra visando combater o racismo por meio da ampliação de oportunidades para negros na sociedade com a adoção de políticas de ações afirmativas (SILVA, 2008).

Segundo Silva (2009c, p.264) ações afirmativas são:

(...) um conjunto de metas articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com as finalidades de: corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações; reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos sociais e étnico-raciais, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos valiosos para toda a humanidade.

Atendendo a reivindicações, o governo brasileiro começa a adotar políticas que pretendem dar maior visibilidade à população negra, possibilitando o acesso ao que lhe foi negado devido ao racismo e a discriminação, desde os tempos coloniais de escravidão até a atualidade, sob argumentos de inferioridade dos negros. Sobre isso, Silva (2002, p.52), professor negro, nos diz que:

Para além das razões objetivas que afastam negros e negras do ensino em geral e da universidade em particular, há um elemento subjetivo, tão oculto quanto presente, que não pode ser esquecido: para certo significativo da sociedade somos irreversivelmente ineptos para tal.

Acreditar que os negros tenham incapacidade intelectual para cursar uma educação de nível superior é um artifício utilizado, por alguns, para mantê-los afastados, concebendo que o

sistema de ensino superior seja um lugar exclusivamente de pessoas brancas, notadamente dos grupos economicamente privilegiados.

Com o intuito de reverter essa situação é que o acesso à educação sempre foi uma das principais bandeiras do Movimento Negro já que:

(...) o sistema de ensino é visto como sendo o lugar ou um dos lugares onde a sociedade estaria reproduzindo as desigualdades, e por esse motivo, a educação seria vista como um dos meios a ser buscado para um desejado processo de mudança social (TEIXEIRA, 2003, p.23).

A reprodução das desigualdades na sociedade brasileira é bastante evidente, principalmente quando tratamos da educação de nível superior.

A extrema desigualdade entre negros e brancos no decorrer dos anos escolares, ao longo dos séculos, mostra que o estudante negro não está equiparado em oportunidades em relação ao estudante branco, o que muitas vezes é interpretado como incapacidade intelectual, daí a necessidade de políticas de ações afirmativas direcionadas a população negra.

Queiroz (2010) afirma que os negros estão sub-representados no Ensino Superior, mesmo em Estados em que eles são maioria da população, como Bahia e Maranhão. Essa sub-representação mantém a população negra em desvantagem social, pois a escolaridade está diretamente relacionada às oportunidades de ingresso no mercado de trabalho e a condições mais dignas de vida. A respeito dessa situação, pondera Queiroz (2010, p.133) ao se referir à da Universidade Federal da Bahia (UFBA):

Se este cenário não surpreende por se tratar de uma realidade historicamente pautada pela desigualdade de oportunidades, ele preocupa por se tratar de uma universidade pública, num contexto em que o acesso ao mercado de trabalho está demarcado por critérios entre os quais a escolaridade tem peso bastante considerável.

A aparente naturalidade frente às desigualdades abordadas por Queiroz (2010) pode ser denominada de racismo institucional.

Segundo Leite (2012) caracteriza-se o racismo institucional quando, inspirados por políticas estatais, instituições públicas e privadas de um país atuam de forma diferenciada em relação a determinados grupos, privilegiando a alguns e desqualificando outros, em função de suas características físicas ou culturais. Trata-se, portanto, de uma discriminação racial

praticada pelo Estado, sendo expressa, por exemplo, nas altas taxas de homicídio em territórios de maioria negra, na precariedade das habitações destinadas a população negra e empobrecida, no alto índice de presidiários negros, na diferenciação na qualidade da educação destinada a negros e não negros, fortalecida por materiais didáticos que não expressam a história das diferentes populações, bem como, nos mecanismos de seleção adotados por instituições de nível superior para selecionar seus estudantes.

A implementação de programas de ações afirmativas voltados para o acesso de estudantes negros e negras ao ensino superior, por meio de reserva de vagas, visa, entre outras coisas, reverter o racismo institucional na Universidade, pois removem barreiras que impedem o ingresso de tais estudantes.

No ano de 2002, as universidades pioneiras em implantar programas de ações afirmativas destinados a estudantes negros foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Outras instituições se seguem, como a Universidade de Brasília (UnB), primeira instituição mantida pelo poder público federal a adotar políticas de ações afirmativas para pessoas negras e indígenas, no ano de 2004.

O Conselho Universitário da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no âmbito da qual se desenvolve essa pesquisa, aprova, no ano de 2006, um Programa de Ações Afirmativas que contempla estudantes de baixa renda, estudantes negros e estudantes indígenas, sob a Portaria de nº 695/07, de 06 de junho de 2007.

Diante do crescente quadro de adoção de políticas de ações afirmativas por universidades públicas, muitas pessoas parecem não desejar que o quadro de desigualdade existente na sociedade se transforme, mostrando-se extremamente contrárias a tais políticas, sobretudo, se fizerem face à questão étnico-racial.

Entre os argumentos contrários utilizados por algumas pessoas, em relação às políticas de ações afirmativas para estudantes negros no Ensino Superior, estão que tais políticas: ferem o princípio da igualdade exposto na Constituição de 1988⁹, na qual é decretado em seu artigo 5º que todas as pessoas são iguais perante a lei; subvertem o princípio do mérito; se fazem impossível de ocorrer, visto que numa sociedade miscigenada como a nossa não saberíamos dizer com segurança quem é negro e criam estigma de incapacidade do negro. Afirmam que

⁹ O argumento em relação à inconstitucionalidade das ações afirmativas foi derrubado por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em abril de 2012.

tais políticas não seriam necessárias, visto que o problema brasileiro é social e não racial, podendo ser resolvido com medidas redistributivas de caráter universalista (MEDEIROS, 2009).

Pautadas pelo mito da democracia racial e amparadas pela miscigenação, muitas pessoas utilizam-se do argumento de que não saberíamos dizer quem é negro no Brasil o que impediria políticas de ações afirmativas com recorte racial, porém “(...) não há nenhuma dificuldade em identificar os negros para prejudicá-los.” (MEDEIROS, 2009, p.67).

Desenvolvendo tal argumento, muitos alegam que mesmo de tez branca, todos podem ser um pouco negros, e que por isso no fundo seríamos todos iguais. Com esse posicionamento comparam indevidamente as ações afirmativas adotadas em nosso país com as dos Estados Unidos, país em que o considerado é a genotipia, ao contrário do Brasil em que utilizamos a fenotipia, a regra da aparência, para classificar negros e não negros. Em outras palavras, conforme pondera Nogueira (2006) no Brasil o preconceito é de marca, referente a cor, traços físicos. Já nos Estados Unidos o preconceito de origem, referente à ancestralidade.

Além da utilização do argumento de que somos todos mestiços, como meio de dizer que somos todos iguais, também é muito frequente ouvir que somos todos iguais perante a lei, conforme a Constituição Nacional Brasileira de 1988. Tal argumento é uma desculpa atrativa utilizada por aqueles que acreditam não haver necessidade de políticas focais de discriminação positiva.

Discorrendo sobre os significados de discriminação, Silva Júnior (2003) aponta que, discriminar significa distinguir. Entretanto o que vem ocorrendo é que a sociedade tem se servido de discriminações para tratar desigualmente cidadãos e cidadãs. Nesse caso, discriminar tem o sentido daquilo que prejudica. Porém, o autor defende que discriminar pode ter um sentido de positividade. Assim, pondera que para garantir igualdade de oportunidades e tratamento devem-se formular políticas de discriminação positiva, ou seja, políticas que distingam não para inferiorizar, mas para valorizar. Em outras palavras, políticas de discriminação positiva são aquelas que visam corrigir condições que mantêm desigualdades.

Silva Júnior (2003) explica que utilizar-se do argumento de que somos todos iguais, e que por isso não há necessidade de políticas que atentem corrigir desigualdades, é ir contra o que diz a lei. Segundo ele, a Constituição correlaciona igualdade e discriminação (positiva), proibindo discriminação que se destina a produzir desigualdades. Daí o termo discriminação positiva, que se refere à garantia de condições destinadas à promoção da igualdade que a Constituição Nacional Brasileira garante.

Políticas de ações afirmativas, portanto, são um tipo de discriminação positiva, já que entre os seus objetivos estão a promoção de tratamento e de oportunidades diferenciadas aos que estão em situação de desigualdade.

Porém, muitos ainda alegam que políticas de ações afirmativas são inconstitucionais, ferindo o princípio da igualdade exposto na lei, como foi o caso da ação, realizada pelo Partido Democratas (DEM), contra atos administrativos do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Brasília (Cepe/UnB). A Universidade Federal de Brasília foi uma das pioneiras, como dito anteriormente, em adotar critérios raciais para o ingresso de estudantes na universidade, determinando a reserva de 20% do total das vagas oferecidas, pela universidade, a candidatos negros aprovados em exame vestibular, e também uma reserva destinada a estudantes indígenas.

O argumento da inconstitucionalidade das políticas de ações afirmativas, utilizando critérios raciais, como no caso do questionamento sobre a política de cotas na UnB, foi derrubado por decisão unânime dos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), no mês de abril de 2012, ao julgarem que inconstitucional é não haver ações afirmativas, já que o que está expresso na Constituição é a igualdade e tais políticas buscam garantir igualdade em contexto de desigualdades. A decisão favorável às ações afirmativas mostra que a concepção de nossas autoridades está mais sensível à compreensão de que uma sociedade justa e democrática só pode se dar no combate às ideologias que discriminam e geram desigualdades.

Em suas manifestações alguns ministros lembraram, durante as audiências, o fato de ainda vivermos sob o mito da democracia racial, mito esse que reforça a crença de que somos todos iguais e que vivemos em harmonia, fazendo com que conflitos, preconceitos e desigualdades sejam encobertos.

Outro ganho para a sociedade, seguindo os rumos da decisão favorável sobre a constitucionalidade das cotas para estudantes empobrecidos, negros e indígenas, foi a aprovação pelo Senado, em 07 de agosto de 2012, de reserva de vagas para essas populações em todas as universidades públicas federais e institutos técnicos federais brasileiros¹⁰. Estipulou-se a porcentagem mínima de 50% das vagas destinadas a estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas, dentre eles negros e indígenas, proporcionais ao número desses grupos de pessoas que vivem no Estado onde está localizada a universidade. Posteriormente o então projeto foi sancionado pela presidenta Dilma Rousseff,

¹⁰ O projeto em questão é de autoria da Deputada Federal Nice Lobão (PSD-MA)

passando a expressar-se como lei, a chamada lei de Cotas.¹¹ Cabe ressaltar que dos 50% das vagas, 25% serão preenchidas considerando critério de renda¹² e a outra metade, ou seja, 25% atenderão a critérios raciais.

Era de se esperar que a decisão sofresse muitos ataques e indignação, já que vivemos em um país que pretende manter privilégios para alguns, mesmo em detrimento do direitos da maioria. Um exemplo de indignação foi relatado em matéria eletrônica da revista Veja (GOULART; MAGGI, 2012) buscando convencer quão prejudicados estarão os estudantes de escolas privadas diante da Lei de Cotas. A reportagem mostra o “drama” de uma estudante de escola particular e de sua mãe. A estudante alega ter estudado em colégios particulares por meio de bolsa de estudo, ou seja, declara que não teve culpa pelo privilégio que a ela foi oferecido. Não querendo aceitar o evidente privilégio de sua filha, frente a tantos outros estudantes, a mãe alega que sua filha está “(...) sendo punida por isso”, ou seja, pela nova lei.

Assim, a Lei de Cotas para determinado grupo, branco e de alto poder aquisitivo, não é vista como uma forma de justiça. Sentem-se prejudicados e não se dão conta que, como diz o militante negro Hélio Santos, *a universidade brasileira sempre teve cotas – 100% para brancos*.

Não veem, ou melhor, não aceitam as cotas como meio para a promoção de iguais oportunidades, assim deixam evidente a crença de que vivemos em uma real democracia. Ainda na mesma matéria da revista eletrônica um estudante, egresso de um colégio privado conceituado de São Paulo, chega a dizer que “a lei desequilibra a competição”. Tal estudante se nega a aceitar que o desequilíbrio sempre existiu e que o intuito da lei das cotas é, justamente, equilibrar a competição.

Como se vê, alguns ainda camuflam as desigualdades sob o argumento de sermos iguais perante a lei e de oportunidades serem iguais para todos. Conservam-se, desse modo, posições hierárquicas distintas, sendo que as melhores posições deveriam ser galgadas por mérito de uns e à incapacidade de outros. Dessa forma, o fracasso na ascensão social seria um problema individual, uma questão de falta de capacidade. (GOMES, 1995).

¹¹ Sob o decreto da Lei de nº 12.711/2012 é regulamentada a Lei de Cotas que institui a reserva de 50% das vagas em universidades públicas federais e institutos técnicos federais para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em rede pública com distribuição proporcional de vagas para negros e indígenas. As novas regras passam a valer para os processos seletivos de 2013, mas a implantação da reserva de 50% das vagas para alunos de escola pública não será imediata. A lei estabelece um prazo de quatro anos para a universidade cumprir integralmente as novas regras, aumentando a reserva de vagas gradativamente ano a ano, até atingir os 50% estipulados.

¹² Tem como critério estudantes de escolas públicas oriundos de famílias com até um salário mínimo e meio per capita.

Borges, D'adesky e Medeiros (2002, p.67) por meio de uma história buscam ilustrar a necessidade das políticas de ações afirmativas, evidenciando que a vitória de uns não se dá por simples mérito, mas sim, por privilégios:

Imaginem dois corredores, um amarrado e um solto. É claro que o corredor solto ganha sempre. Mas um dia a plateia dessa competição imaginária chega à conclusão de que essa situação é injusta. À custa de muita pressão, consegue-se convencer os organizadores a cortar as cordas que prendiam um dos corredores. Só que ele continua perdendo. Motivo: seus músculos estão atrofiados pela falta de treinamento. Se tudo continuar como está, a tendência é de que ele perca sempre. Que fazer para promover a igualdade de condições entre os dois corredores? Alguns sugerem que se dê um treinamento especial ao corredor que estava amarrado. Pelo menos durante algum tempo. Outros defendem uma medida mais radical: por que não lhe dar uma vantagem de dez metros em cada corrida? Logo se ouvem vozes denunciando que isso seria discriminação. Mas há quem defenda: discriminação, sim, mas positiva porque visa promover a igualdade, pois tratar igualmente os desiguais é perpetuar a desigualdade.

Assim, ao comparar diferentes grupos, que usufruem de diferentes oportunidades, não podemos conceber que tenham as mesmas condições de disputa. Seguindo o mesmo raciocínio, anteriormente expresso, Feres Júnior (2008, p.17) nos diz que:

Ganhar uma corrida de pessoas que têm os pés atados, ou pesos nos pés, ou mesmo valer-se do privilégio econômico para adquirir uma formação que o capacite para a admissão em uma universidade de qualidade, enquanto o grosso da população só tem acesso a uma escola pública de baixa qualidade, não constitui mérito propriamente dito, mas sim perpetuação do privilégio.

Falar em mérito, como vimos, é conceber que cada indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso, unicamente em virtude de atributos individuais. Porém, não se pode atribuir apenas a cada indivíduo as vitórias, nem mesmo as mazelas, de sua vida, uma vez que as condições de vida, sobrevivência dos grupos sociais impulsiona ou atravancam o sucesso de seus integrantes.

Vivendo em sociedade, estamos constantemente em inter-relações com pessoas de diferentes grupos sociais, étnico-raciais e com o meio em que vivemos, sendo que tais relações e meio influenciam no nosso êxito ou fracasso. Teixeira (2003) nos mostra, por exemplo, que em trajetórias de ascensão social de estudantes negros existem redes de relações de solidariedade composta por pessoas, famílias, instituições, entre outras formas de apoio. Porém, apesar das redes de relações, ao fazermos uma comparação entre negros e brancos

podemos notar que as oportunidades destinadas a ambos grupos são muito diferenciadas, conforme vimos anteriormente.

Há pessoas de grupos sociais desfavorecidos, que em virtude de apoios que lhes são concedidos, dentro ou fora de seu grupo social, conseguem vencer e com frequência são citados como exemplo de esforço, que ilustraria o quanto os outros pertencentes do mesmo grupo seriam preguiçosos, incapazes, desinteressados, pouco competentes. No entanto, é o suporte afetivo material desses “incapazes” que garante a essas poucas pessoas romper, na maior parte das vezes a duras penas, as barreiras criadas pelas desigualdades.

Assim sendo, pertencer ao grupo branco em nossa sociedade é estar em vantagem, é possuir privilégios, já que os negros além de piores condições de vida, sofrem diariamente agressões, frutos do racismo e de discriminações. Essas situações fazem com que a população negra fique em desvantagem em vários setores da sociedade.

Não tomando conhecimento das desigualdades entre negros e brancos, alguns insitem em dizer que “se o negro não conseguiu é porque não teve mérito, é incompetente”.

Segundo Gomes (1995) um dos preconceitos mais difíceis de lidar é de que pessoas negras seriam naturalmente incompetentes. Diante disso, os negros teriam que apresentar uma competência acima da maioria das pessoas para se mostrarem “normais” e capazes, frente os critérios da meritocracia.

Mano Brown, vocalista do grupo de rap nacional denominado “Racionais Mc’s”, mostra indignação diante de tal fato na introdução de uma música em que apresenta argumentos para a “cultivada incompetência” de pessoas negras.

Desde cedo a mãe da gente fala assim:
 ‘Filho por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor’.
 Ai passado alguns anos eu pensei:
 Como fazer duas vezes melhor, se você está pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses, por tudo que aconteceu. Duas vezes melhor como? Quem inventou isso aí?

Em nossa sociedade, de um lado prega-se, quando convém, uma suposta igualdade racial pautada pelo mito de que vivemos numa democracia racial. De outro lado, e ao mesmo tempo, como mostra a indignação de Mano Brown, se naturaliza a desigualdade racial. Assim, entende-se fracassos dos negros como falta de capacidade, de mérito. Para provar o contrário, têm, eles de “ser duas vezes melhores.”

Para muitos, oportunidades devem ser providas por meio de medidas universalistas, porém, sabemos que tais medidas não atingem a todos, pois tratam todos como se fossem

uniformes, não se consideram as especificidades dos diferentes grupos sociais.

Além dos argumentos de que medidas universalistas atendem a todos, usa-se muito comumente o argumento de que se há uma desigualdade ela é de caráter econômico e não racial. No entanto, cabe lembrar, que a pobreza no Brasil tem cor e isso não é obra de mero acaso.

Medidas universalistas de caráter econômico não são capazes de reverter um quadro secular de exclusão da população negra, pois “(...) a desigualdade racial se sobrepõe à desigualdade de classe.” (PENHA-LOPES, 2008, p.126). Sobre isso Munanga (2003) nos afirma que estudantes negros pobres são duas vezes mais discriminados do que estudantes brancos pobres, ou seja, são discriminados uma vez pelo baixo poder aquisitivo e outra vez pela cor da pele, pelo pertencimento étnico-racial de origem africana.

Apesar de tal constatação não ser nova, ainda vemos posicionamentos favoráveis a reservas de vagas e/ou cotas, desde que elas não tenham recorte racial, mas sim, unicamente social, isto é, voltado à questão econômica e também a de melhoria da educação desde os primeiros níveis de ensino. Porém, “se os investimentos em ensino público fundamental e médio se iniciassem hoje, apenas em alguns anos, os resultados seriam sentidos plenamente no concurso vestibular.” (SOUZA NETO, 2008, p. 311). E o que fazer com os jovens negros da atualidade que almejam continuar seus estudos no Ensino Superior?

Posicionar-se a favor de melhorias na qualidade do ensino público em longo prazo, desconsiderando a emergência do presente, é um ato cômodo dos que mantêm privilégios e fingem não saber que tal ação levaria anos para equiparar negros e não negros e deixá-los em igualdade de condições. Assim é que vemos quão importante são as políticas de ações afirmativas que buscam corrigir injustiças do passado atuando no presente e promovendo imediata igualdade de oportunidades para prosseguir os estudos.

Ainda há os que afirmam que políticas de ações afirmativas criariam um estigma de incapacidade dos negros e que eles certamente seriam desqualificados ao reivindicarem e usufruírem de tais políticas que visam discriminá-los positivamente. Neste sentido, Munanga (2003, p.126) nos diz que “(...) ninguém perde seu orgulho e sua dignidade ao reivindicar uma política compensatória numa sociedade que, por mais de quatrocentos anos, atrasou seu desenvolvimento e prejudicou o exercício de sua plena cidadania”.

Assim, reivindicar políticas de ações afirmativas para ingressar no ensino superior é pedido de garantia do direito de exercer plena cidadania, em uma sociedade preconceituosa e racista.

Embora vivamos numa sociedade racista e tenhamos, apesar de boas intenções, atitudes de perpetuação de tal racismo, muitos ainda acreditam que a reserva de vagas/cotas para negros no Ensino Superior faria aumentar o preconceito.

Sabemos que “as cotas não vão estimular os preconceitos raciais, pois estes são presentes no tecido social e na cultura brasileira.” (MUNANGA, 2003, p.126). Além disso, sempre tivemos cotas nas Universidades públicas que nunca haviam sido questionadas: “(...) cotas para quem estudou em ‘bons’ colégios; cotas para quem nunca trabalhou; cotas para quem descende de não-negros” (SILVA, 2002, p.59).

Sobre cotas Silva Júnior (2003) nos lembra que, à partir de 1968, temos cotas no ensino superior. Com a chamada “lei do boi”, reservavam-se 50% das vagas em estabelecimento de ensino agrícola e escolas superiores de agricultura e veterinária, anualmente, para agricultores ou a seus filhos. Vale lembrar de que foram, sobretudo, os filhos dos grandes proprietários de terras que se valeram dessa política.

Nota-se, porém, que se faz muito alarde a respeito de cotas raciais nas universidades públicas, destinadas para estudantes negros e indígenas, pois espaços até então exclusivamente destinados à população branca e de alto poder aquisitivo, passarão a ser frequentados por negros, índios e pobres.

Estando as políticas de ações afirmativas na contra mão do modelo tido como ideal de estudantes destinados a cursar o ensino superior, entre os argumentos contrários divulgados, há o que diz respeito à profecia de que estudantes negros, pobres e indígenas, não seriam capazes de frequentar o ambiente universitário, e que sua presença baixaria o nível educacional da instituição. Dados de diferentes universidades contrariam tal previsão, como por exemplo, na Universidade de Brasília, que constatou que os estudantes ingressantes por meio de reserva de vagas obtiveram rendimento igual, e em alguns casos até superior, aos estudantes ingressantes por meios convencionais. (MATTOS, 2006 apud VELLOSO, 2009).

Como se vê, pessoas contrárias ao ingresso de negros na universidade predizem todos os males possíveis para o ambiente acadêmico aos jovens de grupos que a sociedade, por séculos, tem mantido à margem. Acusam-se, esses novos estudantes, de incompetência para a vida universitária, prevendo que eles apresentariam maiores dificuldades que os demais. Cabe destacar que as pesquisas de acompanhamento do rendimento acadêmico de cotistas, em diferentes instituições, tem provado o contrário.

Coulon (2008), em suas investigações realizadas na França, apontou desafios enfrentados por estudantes ao ingressarem na Universidade, mostrando que todos eles, independentemente do grupo ou contexto social a que pertencem, sofrem com dificuldades de

integração à vida universitária, no primeiro ano de estudos. Não se trata de falta de competências, mas dificuldades para decifrar o novo universo a que passam a pertencer. Não compreendem informações que recebem e têm muitas inseguranças, o que acarreta, muitas vezes, reprovações e evasão.

Feitosa (2001) faz a mesma constatação em pesquisa realizada junto ao curso de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no ano de 1997. Ou seja, possíveis fracassos são suscetíveis a todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial e/ou socioeconômica

Sobre isso Penha- Lopes (2008, p.118) pondera que “o ingresso na Universidade é um rito de passagem porque marca uma mudança de status educacional. Portanto, não importa por que meios o aluno foi admitido, o processo de iniciação é cercado de apreensão”.

Polydoro (2000) apud Feitosa (2001, p.36) resume a situação do estudante ingressante na universidade:

Ao ingressar no ensino superior, o estudante, percebe, diante das demandas universitárias e da grande quantidade de informações a que é exposto, que precisa aprender um grande número de papeis, exigidos por esse novo ambiente, em um reduzido período de tempo, incluindo desde as coisas mais simples, como o domínio da linguagem acadêmica e o conhecimento do novo espaço físico, até a assimilação de novos valores, a assunção de novas responsabilidades e reaprendizagem do ato de estudar.

No que diz respeito a estudantes negros o que pode ocorrer, somado ao exposto acima, é que, além de enfrentarem as dificuldades habituais a qualquer estudante, podem carregar o peso do preconceito e da discriminação racial devido ao ingresso em um espaço que não considera seus conhecimentos e experiências anteriores, desqualifica seu grupo étnico-racial, e exalta apenas conhecimentos de matriz europeia ou estadunidense.

Vê-se que as dificuldades no primeiro ano de universidade não são exclusivas do grupo negro, como pretendem alguns ao questionarem o desempenho desses estudantes na academia, ao suporem rebaixamento da qualidade de ensino, em virtude de sua presença. Omitem-se dificuldades criadas pelos opositores racistas e preconceituosos que não desejam equiparar níveis educacionais, a fim de garantir sua situação privilegiada.

Além das dificuldades semelhantes à de qualquer outro estudante, os estudantes negros tendem a enfrentar desafios de permanência na Universidade devido a fatores como desigualdade social, trajetória escolar marcada por escolas de baixa qualidade, necessidade de

trabalhar enquanto realizam os estudos e, como já dito, de enfrentar situações de preconceito e discriminação racial (GOMES, 2009).

Retomando o argumento do possível aumento do preconceito, Munanga (2003) afirma que mesmo que haja discriminação em relação aos negros na Universidade, eles, por meio da aquisição de conhecimentos, conseguirão abrir mais portas na sociedade. A título de exemplo, o autor cita a condição da mulher na sociedade patriarcal brasileira, dizendo que atualmente, mesmo diante do machismo dos homens, as mulheres ocupam cada vez mais espaço na sociedade, pois adquiriram conhecimentos e demonstraram competência. O referido autor acredita que com os negros o caminho será o mesmo, ou seja, de superação de barreiras mesmo frente aos preconceitos e ao racismo que impregnam as instituições, inclusive as de ensino.

A entrada na Universidade é um meio de superação frente a séculos de exclusão dos negros dos bancos acadêmicos, porém, como já dito, tal superação ainda trava embates com o racismo. Mesmo após o ingresso na Universidade, estudantes negros ainda se deparam com o racismo, de forma velada e/ou explícita. Um fato ocorrido no mês de abril do ano de 2012 na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, (Unesp), no campus da cidade de Araraquara mostra tal racismo, quando estudantes africanos¹³ se deparam com uma pichação em uma parede da instituição com os seguintes dizeres: “ Sem cotas para os animais da África”

A pichação, extremamente agressiva e racista, mostra-se contrária às políticas de ações afirmativas voltadas ao ingresso diferenciado dos estudantes africanos, sendo estes majoritariamente negros. Tal ingresso consiste na seleção de estudantes africanos em seus países de origem para ingressar na Universidade por meio de um convênio de cooperação científico-tecnológica com países do hemisfério sul do qual o Brasil é signatário desde a década de 1970. (SILVA JÚNIOR, 2003).

Acredita-se que tal ato foi realizado por um grupo e não apenas por uma única pessoa, o que torna o ocorrido ainda mais grave, causando muita preocupação e medo entre os estudantes africanos e outros estudantes negros.

Tal episódio, que foi registrado no 2º Distrito Policial de Araraquara, mostra que o racismo e a discriminação nos meios universitários ainda se encontram fortalecidos e se expressando de modo implícito ou explícito, devendo ser tratado como um caso de polícia.

¹³ Estudantes ingressantes por meio do “Programa de estudante – Convênio de Graduação” (PEC-G).

As políticas de ações afirmativas voltadas para a comunidade negra se destinam, não somente a incluir jovens negros no ensino superior, mas também a contribuir para o combate do racismo e discriminação.

Cabe ressaltar que programas de ações afirmativas se destinam não só a incluir, favorecendo um maior ingresso de estudantes negros, pobres e indígenas no Ensino Superior, mas também a garantir condições para que esses novos estudantes concluam tal etapa educacional satisfatoriamente, promovendo orientação e acolhimento ao novo público¹⁴, já que como pondera Coulon (2008), a entrada na Universidade implica em perder os amigos do ensino médio, fazendo com que estudantes recém-ingressados se sintam sozinhos, isolados. Devido a tal isolamento muitos estudantes sentem-se intrusos, ou seja, como se estivessem naquele lugar sem ter direito, sem ter sido convidado, desejado.

Sentir-se um intruso é não estar no seu lugar, é sentir-se deslocado estando onde se está. Não se tem nenhuma familiaridade, nenhuma convivência com o mundo em volta de si, não entramos na cultura local, continuamos estrangeiros. (COULON, 2008, p. 179).

Sentir um estudante integrado passa por frequentar as aulas e realizar tarefas intelectuais. Além disso, o vínculo e o diálogo com os outros estudantes, na realização de tarefas, por exemplo, permitem a eles reconhecer que enfrentam os mesmos problemas, utilizam as mesmas expressões e partilham o mesmo mundo (COULON, 2008).

Como vimos faz-se necessário que haja um sentimento de pertença ao novo ambiente para a integração e permanência. Gomes (2009, p.206), ao tratar dessa integração e permanência, cita estudantes negros e aponta que são imperiosas:

(...) bolsas, o aprendizado de língua estrangeira, o domínio dos instrumentais acadêmicos para a elaboração de projetos de pesquisa, a inserção dos alunos negros em projetos de pesquisa, ensino e extensão, a criação de condições adequadas para participação dos universitários negros em congressos e fóruns acadêmicos fora de sua universidade de origem, a inserção da

¹⁴ No Programa de Ações afirmativas da Universidade Federal de São Carlos há um grupo trabalhando na ‘Tutoria de Apoio e conhecimento aos estudantes’, sendo estes, estudantes bolsistas selecionados e formados para realizar as atividades de tutoria. O objetivo das tutorias é auxiliar todos os estudantes no que lhes for solicitado, visando a partir do momento do ingresso, um bom aproveitamento das oportunidades acadêmicas e culturais que a Universidade oferece à comunidade acadêmica. Tal apoio se faz importante, pois segundo Coulon (2008, p.133) “A informação real, prática, é passada tanto ou mais pelos colegas mais velhos do que pelos manuais e informações oficiais”.

discussão sobre a questão racial nos currículos de graduação, a preparação dos alunos para a entrada na pós-graduação e um maior conhecimento do potencial da vida acadêmica.

Tais elementos apontados por Gomes (2009) vêm complementar o que Coulon (2008) chama de aprender o “ofício de estudante”. Para isso, segundo o autor, é preciso afiliar-se, ou seja, tornar-se membro, familiarizado com o novo ambiente. Esse é um processo inacabado, visto que se deparam sempre com novas situações.

Segundo Coulon (2008, p.269) “tem sucesso o estudante que se afiliou”, ou seja, aquele estudante que conseguiu naturalizar e incorporar práticas e modos de funcionamento correntes na universidade. Porém, tal afiliação não é um processo simples para nenhum estudante, o que novamente rebate o argumento de que estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas teriam maiores dificuldades na Universidade.

Por estarem ingressando em um novo contexto, participam de uma nova fase caracterizada por rupturas de procedimentos utilizados no ensino médio. Coulon (2008) caracteriza essa fase em três momentos: o ‘tempo de estranhamento’ de ingressar no não familiar, o ‘tempo da aprendizagem’, caracterizando uma adaptação progressiva e o ‘tempo de afiliação’, caracterizado pela capacidade de manejar as novas regras, como já tratado anteriormente.

A universidade deve estar atenta a tais momentos, principalmente as que aderem a políticas de ações afirmativas reservando vagas a uma parte da população que já entra no ensino superior carregando o peso dos argumentos preconceituosos de que eles não deveriam estar ali.

Quando a universidade, por meio de programas de ações afirmativas passa a atender as necessidades de diversos grupos, está assumindo um compromisso com a sociedade e dela começa a fazer parte, não priorizando apenas um segmento da população. Com isso, a presença de diversos grupos na Universidade deve levar a mudanças de ideologias, teorias e metodologias no que concerne à produção de conhecimentos, além de uma redimensão das atividades acadêmicas e científicas (SILVA, 2003).

Conforme explicitado até aqui, podemos notar que ser favorável às políticas de ações afirmativas e lutar por sua abrangência de modo favorável a estudantes negros é desejar um país realmente democrático e igualitário. Logo, conforme nos ensina Gouvêa (2006, p. 187):

A discussão sobre o acesso de grupos historicamente discriminados ao ensino superior não pode ser apreendida como um problema apenas daqueles que o vivenciam. Fica o perigo de que essa questão fique restrita a guetos, um problema de outros, que não diz respeito a grupos historicamente favorecidos, como os brancos das camadas de maior poder aquisitivo. Ao contrário, pensar um projeto de nação, que seja mais justa e democrática, implica produzir estratégias de correção de nossas alarmantes desigualdades. A elite intelectual brasileira, majoritariamente branca, inserida nas universidades não pode fugir a essa questão.

Como um problema de todos é que devemos pensar a desigualdade racial com a qual nos deparamos todos os dias e, além disso, compartilhar o fato de que o ingresso dos estudantes negros no Ensino Superior trará benefícios para toda a sociedade, na medida em que a academia, ao abarcar a diversidade, aprenderá novos conhecimentos e conduzirá novas aprendizagens.

Programa de Ações Afirmativas da UFSCar

Com o intuito de instituir um Programa de ações afirmativas na UFSCar, é que no ano de 2005 foi constituída uma Comissão para as Ações Afirmativas (CAA), apontando a urgência da adoção desse conjunto de metas. Assim, no segundo semestre deste mesmo ano foram organizados eventos que debatiam os fundamentos das ações afirmativas e esses debates foram dirigidos a todos os segmentos da Universidade.

Em 2006, após análise de levantamentos em relação ao perfil dos candidatos ao vestibular e dos ingressantes na UFSCar, foi formulada uma primeira proposta de Programa de Ações Afirmativas para a UFSCar, prevendo a criação de um sistema de reserva de vagas, 50%, para alunos que tivessem cursado todo o Ensino Médio em sistemas públicos de ensino. Desta reserva, 45% seriam destinadas a candidatos negros (pretos e pardos) e indígenas.

A partir da proposta elaborada a Comissão recebeu uma série de manifestações de departamentos acadêmicos, coordenação de cursos, entidades representativas de segmentos da comunidade, manifestações individuais, entre outras, referentes ao Programa de Ações Afirmativas, sendo essas manifestações favoráveis e contrárias a qualquer tipo de Programa de ações afirmativas.

Uma nova proposta foi encaminhada, em Julho de 2006, em uma reunião conjunta entre o Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE) e a Câmara de Graduação. Nessa reunião, os(as) Conselheiros(as) decidiram prorrogar a discussão sobre o Programa de Ações

Afirmativas alegando que era necessário que ocorressem mais debates, fornecendo também, um prazo maior para a comunidade discutir, apresentar sugestões, críticas e manifestações de apoio ou discordância ao referido programa.

Ocorreu, portanto, de agosto a outubro na UFSCar uma série de atividades promovidas pela Comissão das Ações Afirmativas (CAA), incluindo o ciclo de palestras e debates intitulado “*UFSCar debate Ações Afirmativas*”, contando com a participação de professores e pesquisadores de várias instituições, inclusive das que já tem programas de Ações Afirmativas, podendo relatar sua experiência.

Em dezembro de 2006, em reunião conjunta do CEPE e do ConsUni (Conselho Universitário), foi aprovado o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, com um sistema de reserva de vagas que iniciou no ano de 2008 e disponibilizando 20% das vagas a estudantes egressos do ensino médio cursado integralmente em escolas públicas. Deste percentual 35% foram destinados a estudantes que se autodeclaravam negros (pretos e pardos). Essa porcentagem vem aumentando gradativamente a cada três anos, até o ano de 2016, quando 50% das vagas serão destinadas a egressos do ensino público, mantendo-se o percentual de 35% para negros. Cabe apontar que também foram adicionadas uma vaga em cada curso destinada a estudantes indígenas.

Em 2017 completados dez anos da implantação da reserva de vagas, haverá uma avaliação do atual sistema, pensando na necessidade de sua continuidade ou não (SÃO CARLOS, 2008; SILVA, 2008).

Segundo informações de um membro do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, ainda não há avaliação prévia em relação à implementação do Programa no campus. Cabe ressaltar que também não existem dados disponibilizados em relação aos estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas, como por exemplo, dados de rendimento, cursos mais procurados, dados de evasão, entre outros.

Processos educativos e a prática social da vida universitária

O presente estudo considera que a prática social de vida universitária não está relacionada apenas aos estudos exigidos no nível de ensino superior de educação, mas sim, às inúmeras experiências decorrentes da entrada na universidade, seja nas relações com professores, estudantes, funcionários, na utilização da moradia estudantil, biblioteca, em festas, nos jogos universitários, na participação em grupos de estudo e pesquisa, entre outros,

que o ambiente acadêmico põe à disposição. Constitui-se como uma nova fase na vida dos estudantes, pautada por dificuldades, desafios e descobertas. Logo, entende-se por vida universitária a prática social tecida em processos educativos e que provocam novos processos educativos, os quais influenciam a vida de estudantes, entre eles negros, na Universidade, influenciando também, nesse caso, a construção e fortalecimento da identidade étnico-racial negra e do pertencimento à cultura e tradições de raízes africanas. Cabe lembrar que esta investigação abrange estudantes negros, ingressantes na UFSCar por meio de reserva de vagas, nos termos do Programa de Ações Afirmativas dessa universidade.

Cabe esclarecer, no presente estudo que:

Práticas sociais decorrem de/e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA, et al., p.4, 2009).

É a partir das experiências que vivenciamos nas práticas sociais, juntamente com outras pessoas, que decorrem novos e renovados processos educativos. No presente caso a prática social vivenciada no ambiente acadêmico é influenciada, até mesmo dependente, de inúmeros processos educativos ocorridos fora da realização de estudos.

Como se vê, não cabe o entendimento de que processos educativos ocorrem apenas quando institucionalizados, atrás dos muros escolares, no presente caso, universitários. Em outras palavras, ao tratar da vida universitária, há que ter presente que inúmeras aprendizagens e ensinamentos foram conquistados e transmitidos nos mais diferentes espaços, desde muito antes do ingresso no ensino superior.

Assim sendo, compartilhamos com Dussel (s/d, p.207), ao comentar documento relativo a uma reforma da educação no Peru, a posição sobre a necessidade de:

(...) superar a concepção exclusivamente escolar do processo educativo, tão limitada, rígida e inadequada e dar lugar a uma formulação muito mais integral, reconhecendo as possibilidades de outros canais educativos não menos eficazes e não poucas vezes de maior influência do que a escola, como são a família, os diferentes grupos sociais e os meios de comunicação de massa, para citar os mais importantes.

Oliveira e colegas (2009) esclarecem que há práticas sociais que visam a transformação de realidades injustas, mas também pode acontecer de se direcionarem à manutenção de desigualdades, gerando processos educativos opressores para alguns. Conforme nos diz Silva (2009a), práticas sociais são marcadas por relações étnico-raciais, de gênero e classes sociais.

Diante disso, entende-se que a manutenção das desigualdades pode ocorrer quando práticas sociais são pautadas por hierarquias entre as pessoas, classificando-as, por exemplo, como mais ou menos bem informadas, mais ou menos inteligentes, mais ou menos capazes, mais ou menos bonitas, assim por diante. Tais hierarquias, notadamente as raciais, mas não exclusivamente, geram e perpetuam desigualdades.

Para exemplificar hierarquias raciais, tomemos a dominação dos territórios, hoje chamados de Américas, pelos colonizadores europeus. Neste caso, a codificação das diferenças entre europeus, povos originários e africanos escravizados era feita por meio da ideia de raça biológica, ou seja, uns teriam uma estrutura biológica que os situaria como superiores a outros. Tal ideia foi utilizada como justificativa para a brutal dominação de indígenas e africanos escravizados (QUIJANO, 2005). Porém, conforme mostram estudos, entre eles os de Guimarães (2005), raça é uma construção social e não tem relação com a estrutura biológica da espécie humana não tendo nenhuma influência que compete a esquemas de inteligência, personalidade, competências e qualidades humanas, entre outros.

Mesmo compreendendo que o conceito de raça seguindo preceitos biológicos foi criado para justificar a dominação de europeus sobre povos a quem buscaram dominar, muitos ainda hoje acreditam em supostas superioridades raciais e creem serem, somente alguns brancos e ricos, os únicos merecedores de determinados postos de destaque social e político, regalias, posicionando-se na frente da população negra, dos povos indígenas, no que se refere à composição dos quadros de poder na sociedade.

O ensino superior é um bom exemplo disso, já que, até a adoção de políticas de ações afirmativas nas universidades, privilegiavam-se, estudantes com perfil homogêneo e elitista. Dessa forma se garantia a manutenção de desigualdades nesse nível de ensino. Em outras palavras, faculdades, centros universitários, universidades, têm promovido processos educativos que exaltam uns e desqualificam, ou até mesmo ignoram, outros grupos sociais, ao não questionarem a homogeneidade de seu público. Dessa forma, o ensino superior tem naturalizado a homogeneidade e reforçado hierarquias sociais, notadamente as raciais e de gênero.

Freire (2005) considera que hierarquias sociais geram processos educativos de desumanização, em que há dominantes e dominados. Desse modo, processos educativos de desumanização ocorrem quando seres humanos são colocados em posições de opressão, são impedidos de pensar e permanecem deixados em situação de não criticidade, ou seja, impedem-se homens e mulheres de serem protagonistas de sua própria vida, de transformar sua realidade. Desumanizar os outros é estratégico para garantir uma maior manipulação dos grupos oprimidos, de acordo com os interesses dos dominantes.

A relação entre dominantes e dominados é muito evidente no atual sistema capitalista, em que homens e mulheres são avaliados pelo capital que podem acumular, entre eles o capital cultural, potencializado pelo estudo nos mais altos níveis de formação. Como se vê a aquisição de conhecimentos, sobretudo científicos e tecnológicos, está diretamente vinculada a relações de poder, logo, deixar a população negra fora dos mais altos níveis de ensino é fazer com que tal população permaneça dominada.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) ilustram o que foi dito, ao comparar rendimentos com anos de estudos. Assim, verificam-se que os rendimentos-hora de pretos e de pardos são, pelo menos, 20% inferiores aos de brancos

Conicionados à lógica capitalista de que *ser é ter*, tudo é transformado em objeto de domínio e poder de compra, o que tem gerado individualismo e opressão (FREIRE, 2005) e promovido desqualificação de pessoas, entre elas, empobrecidas e negras.

Freire (2005, p. 51) nos explica que:

(...) para opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é *ter* e ter como classe que tem. (...). Não podem perceber que, na busca egoísta do *ter* como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser.

Estamos submersos em uma estrutura que comporta mecanismos utilizados para a manutenção do *status quo*, ou seja, só se admitem conquistas para o grupo dominante, rico e, por isso, influente, poderoso. São modos de agir fundados no colonialismo europeu a partir do século XVI e que se expressa, até os dias de hoje, em atitudes políticas e ideológicas.

Segundo Freire (2005, p.173), colonialismo é invasão cultural que acarreta em hegemonia de um grupo, “(...) é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.”

Nesse sentido, por meio de imposição cultural e transmissão de ideologias, as diferenças distintivas de grupos e pessoas são negadas. Concebe-se o saber eurocêntrico como o único e válido, desqualificando saberes produzidos por outros grupos, em nosso caso brasileiro, particularmente, por povos indígenas e negros descendentes de africanos.

Uma vez imersos em uma estrutura social opressora, desigual e discriminatória, os sujeitos oprimidos são postos em condições de desumanização, cabendo ressaltar que nessa relação os opressores também se desumanizam, como sublinha Freire (2005). Em nossa sociedade se não buscarmos a libertação dessa estrutura homogeneizante eurocêntrica continuaremos em situação de dominação.

Em meio à desumanização, os indivíduos têm a sua liberdade usurpada, manipulada, ficando imersos em alienação, deixando de ser homens e mulheres sujeitos de sua própria história, reduzidos a coisas, numa relação antidialógica.

Relações antidialógicas são pautadas na verticalidade, ou seja, em relações não igualitárias em que não há espaço para a criticidade, fazendo com que os oprimidos se acomodem em uma realidade que serve ao dominador, e lhes impede de pensar seu próprio destino (FREIRE, 2005).

É vocação histórica do ser humano “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si (...)” (FREIRE, 2005, p. 32). Por isso, situações de desumanização não são definitivas.

Como nos ensina Fiori (1986, p.06):

A mais feroz dominação não é capaz de coisificar totalmente o homem: sempre há de lhe sobrar suficiente subjetividade para integrar, funcionalmente, o sistema de dominação. Desde aí esta pequena faixa de luz, de subjetividade, poderá passar pelas brechas estruturais do sistema, crescer, fazer-se consciência crítica e práxis libertadora. Esta é a condição de possibilidade de desalienação.

Assim, a “conscientização (...) prepara os homens [e mulheres] no plano da ação para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 2005, p.32), guiados por processo de libertação, em que podem ser protagonistas da própria história.

A população negra vem lutando diariamente para libertar-se das ideologias racistas que funcionam como correntes instauradas por dominadores e impedindo-os de serem agentes de sua história, de se reconhecerem capazes de atuar no mundo em que vivem promovendo mudanças. King (2012) nos afirma que é fundamental nos livrar de tais ideologias para podermos atingir a libertação que, como vimos, requer uma consciência crítica. Tal

consciência é adquirida pela população negra, quando ela conhece sua real história e o que aconteceu com seus ancestrais desde a África até a diáspora negra, analisando criticamente as ideologias racistas e adquirindo, desse modo, orgulho racial.

A reivindicação de direitos, inclusive direitos educacionais, como o de ingresso no ensino superior, é uma forma de luta, num resgate pela libertação da população negra e de quem sempre os deixou à margem. Ao trazerem para a universidade novos saberes, fazem com que todos se libertem, já que segundo Freire (2005) a desumanização que se faz presente por meio da violência dos opressores, desumaniza, como já dito, não só os oprimidos como também os próprios opressores.

Assim, o sucesso do empreendimento para libertar-se de opressores se faz por meio da reflexão construída entre pares, entre sua comunidade, em intersubjetividades. Em outras palavras, quando homens e mulheres começam a tomar consciência do lugar que ocupam na sociedade e questionam o motivo que os exclui dos benefícios que essa sociedade produz, podem agir superando essas condições. A isso, Paulo Freire chama de práxis libertadora.

A luta da população negra por sua entrada na Universidade é um meio de conscientização frente à opressão e às mais variadas maneiras que os grupos dominantes vêm se utilizando para manter o povo negro longe dos bancos escolares, do capital cultural e, conseqüentemente, do poder, já que, como vimos, educação é poder e possibilidade de influir na vida social, alcançando, por meio dos estudos, bons postos de trabalho e maior mobilidade social.

Assim, a entrada de estudantes negros na Universidade é a conquista de uma luta travada pelo Movimento Negro que vem gerando, por meio de políticas de ações afirmativas, transformações na atual realidade das universidades e da sociedade brasileira.

Mas os estudantes estão podendo construir e fortalecer suas identidades negras e pertencimento étnico-racial, enraizado em culturas africanas, na vida universitária?

Cabe saber se diante das muitas vitórias da população negra em luta por igualdade, processos educativos ocorridos em meio universitário estão contribuindo ou prejudicando para a construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial dos estudantes, descendentes de africanos, que compõem a Universidade. Assim, seguem-se considerações sobre as identidades, notadamente a identidade negra e o pertencimento étnico-racial.

Identidade negra e pertencimento étnico-racial

A construção das identidades são processos históricos e políticos e, apesar das inúmeras identidades que uma pessoa possa construir, serão apontadas possibilidades da realização de uma identidade negra unificadora de caráter político, elaborada de acordo com experiências semelhantes de violência e desigualdades vividas pela população negra em nosso país. É bom ressaltar que ao utilizar o adjetivo *negras* para designar identidades, não nos referimos a marcas biológicas, mas a raízes e visões de mundo de origem africana.

A construção da identidade negra, assim como a construção de qualquer identidade, é um processo dinâmico iniciado na família e modificado de acordo com as interações e experiências dos indivíduos ao longo da vida através dos vários grupos em que faz parte, como, por exemplo, amigos e escola. (GOMES, 2005; SILVA, 1995).

Tais interações são processos dialógicos, situados historicamente, que permitem a formação do conjunto de identidades que nos constituem, ou seja, são processos contínuos de confronto e identificação com outras pessoas, realidades, pontos de vista e estão sujeitos a transformações. Num processo contínuo e inacabado, a construção das identidades é interpelada por inúmeras influências, positivas ou negativas, fazendo-nos assumir diferentes identidades de acordo com o momento e/ou lugar em que estamos (GOMES, 1995; SILVA, 1995; CASTELLS, 2008; TAYLOR, 1994, HALL, 2005).

Segundo Hall (2005):

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Conforme Silva (1995, p.35), a identidade é construída a partir da alteridade dos sujeitos, ou seja, a consciência da própria identidade é adquirida em contatos que confirmam diferenciações, ocorrendo uma individualização do sujeito "(...) permitindo-lhe reconhecer-se e ser reconhecido como membro dos diversos grupos a que pertence (...)".

A importância das outras pessoas na construção de nossas identidades também é salientada por Gomes (2002, p.39) quando nos diz que construir identidade negra:

(...) implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade.

Apesar de nos constituirmos de diferentes identidades, Hall (2005) afirma que podemos construir uma identidade partilhada com pessoas que nem mesmo conhecemos. Segundo o autor, o consumismo pode apontar a possibilidade de uma identificação que aproximaria pessoas, umas das outras, por meio, por exemplo, de um produto.

Em sentido semelhante, Munanga (2004), ao tratar de identidade negra, reforça que existem inúmeras identidades, ou seja, não existe uma única cultura negra e sim um pluralismo que delinea diversos processos de identidade cultural, mas que no plano político, é possível a construção de uma única identidade negra mobilizadora que surja a partir da tomada de consciência da exclusão fundamentada na discriminação racial por apresentarem histórico semelhante como vítimas do racismo e discriminação. Ou seja, uma pessoa negra pode possuir diferentes identidades enraizadas nas africanidades¹⁵ e nas lutas dos negros, por exemplo, como candomblesista ou como militante do Movimento Negro, mas apresentarem uma identificação enquanto cidadãos brasileiros que lutam pelos direitos dos diferentes segmentos da população.

Diante disso, cabe lembrar que existem no Movimento Negro, por exemplo, diferentes orientações políticas, objetivos, formas de reivindicar e realizar propostas diversas, até mesmo opostas e contraditórias, mas pontos comuns que dizem respeito à educação dos negros e todos concordam com a importância do ensino da cultura afro-brasileira e africana e da educação das relações étnico-raciais para os brasileiros. Lutam e reivindicam também, por exemplo, por políticas de ações afirmativas como meio de correção de desigualdades históricas. Assim é:

(...) dentro dessa perspectiva política ou ideológica que devemos entender o discurso militante referente a “identidade racial negra”. Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. (MUNANGA, 2004, p.33).

¹⁵ “Africanidades são, pois, manifestações histórico-culturais diretamente vinculadas a visões de mundo enraizadas em jeitos de ser, viver, pensar e construir existências próprias do mundo africano”. (WALKER, 2004; SHUJAA e SILVA 2005, apud SILVA, 2009b).

Apesar da possibilidade da construção de uma identidade unificadora não podemos cair no biologismo “pensando que os negros produzem cultura e identidade negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras as mangas.” (MUNANGA, 2004, p.33).

Construir uma identidade negra vai muito além da fenotipia e é um posicionamento político, podendo ser um processo difícil, já que a construção das identidades, como já foi dito, se dá em relações sociais nem sempre cordiais “(...) e a relação é [muitas vezes] conflitiva quando se trata de negros e brancos” (SILVA, 1995, p.68).

Tal relação conflitiva ocorre já que se auto-identificar como negro “(...) envolve ligações entre como a pessoa se vê e como é vista pelos outros na vida social.” (NOGUEIRA, 2008, p.121) Assim, construir uma identidade negra passa “(...) pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento incorreto dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicadas (...)” (TAYLOR, 1994, p.45).

A população negra fica, portanto, prejudicada, quando, segundo Ribeiro (2002), o que está disponível para a construção da identidade negra são modelos racistas e capitalistas na dupla opressão classe/cor. Este fato é muito grave, já que a pessoa negra, ao tentar atingir um modelo branco europeu tido como ideal, passa a negar sua raiz africana, o que gera autodesvalorização devido à introjeção de sentimentos de inferioridade.

A introjeção de sentimentos de inferioridade afeta a constituição das identidades já que essas:

Têm a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’ (HALL, 2000, p.109).

Segundo Sodr  (2002, p.35), “a representa o determina a defini o que nos damos e o lugar que ocupamos dentro de um certo sistema de rela es”. Tais representa es s o constru das por meio das rela es sociais que estabelecemos com os outros, sendo que em nossa sociedade, as rela es entre negros e n o negros s o tensas fazendo com que as representa es em rela o  s pessoas negras sejam permeadas por influ ncias de ideologias racistas.

Assim, como vimos, “os grupos socialmente hegem nicos produzem e veiculam discursos, constituintes e construtores de representa es sociais que desqualificam e desvalorizam o diferente” (SANTOS, 2011, p.63), melhor dizendo, os diferentes de si

próprios.

Assim:

A negação daquilo que se é pelo outro, ou então, pela descrição pejorativa com que é associado e por aquilo que representa, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, desencadeiam atitudes de recusa. (SILVA, 2010, p.167).

Gomes (2005, p.43) afirma que a construção da identidade negra é um desafio em sociedades pluriétnicas e multiculturais como a nossa que “(...) historicamente ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo”.

Tal negação é decorrente dos efeitos da presença constante, no nosso cotidiano, de antigas ideologias racistas que eram utilizadas para justificar a colonização europeia em outros continentes e a escravidão da população negra. Associam-se as diferenças fenotípicas entre os indivíduos a diferenças intelectuais, morais e culturais, sendo o negro classificado como inferior em relação aos não-negros.

Desta forma, fazia-se, e ainda se faz, com que a representação do ‘outro’, no caso das pessoas negras, fosse realizada de maneira distorcida e pejorativa, valendo-se, para isso, tanto da “desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos”. (BRASIL, 2004, p.15).

A desvalorização dos negros durante todo o regime de escravidão perdura até mesmo após a abolição da escravatura no Brasil, quando, em fins do século XIX e início do século XX, houve a necessidade de construir uma identidade nacional brasileira. A elite, pautada pelo ideal de humanidade branca, apoiada por teorias racistas que pregavam a inferioridade biológica dos negros buscava uma conformidade cultural, assim, por meio de um apagamento da origem étnico-racial do país, concebia-se a pluralidade racial como um obstáculo para uma nação (MUNANGA, 2008; GUIMARÃES, 2005; JACCOUD, 2008).

O ideal de humanidade branca, construído sob a hegemonia europeia, foi impulsionado pela política do branqueamento, com o incentivo à imigração europeia para o Brasil, visando embranquecer a população por meio da miscigenação, passando a ideia de que para ser bom, inteligente, bem sucedido economicamente, era preciso ser branco (BENTO, 2002; NASCIMENTO, 1978).

Por meio da ideologia do branqueamento, os negros muitas vezes assimilavam valores e cultura do grupo eurocêntrico branco, acarretando desestímulo em relação a seu grupo e negação da herança africana, pois tal ideologia “(...) o leva a perceber o seu grupo de origem como referência negativa, lugar de onde ele deverá se distanciar (...)” (GOMES, 1995, p.83).

Nesse sentido Munanga (2008, p.89) nos mostra que:

A política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente em brancos.

Como o projeto de embranquecer a população não vingou, embora acarretando em intensa miscigenação, passou-se para o âmbito da valorização da mestiçagem, tendo como principal defensor, nos anos de 1930, Gilberto Freyre. (JACCOUD, 2008).

A valorização da mestiçagem pela elite branca tinha como intuito apagar a importância dos negros na composição brasileira, bem como realizar o enfraquecimento da raiz africana, pregando a harmonia racial frente às diferentes etnias e enfatizar uma suposta igualdade, sob o mito de uma democracia racial. Nesse sentido Munanga (2008, p.77) afirma que:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, [brancos, negros e indígenas], tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência para a construção e expressão de uma identidade própria.

Desse modo, o mito da democracia racial ainda muito propagado, transmite a ideia de que a situação atual do negro na sociedade é efeito de uma incapacidade pessoal, pois, pautados por esse mito somos todos iguais e temos as mesmas oportunidades. Tal crença interfere na construção das identidades de negros e negras, já que:

(...) uma pessoa negra que incorpora a ideologia da democracia racial como válida terá dificuldade de estabelecer um processo identitário com estes(as) que ela mesma culpabiliza.(...) uma pessoa não vai querer se identificar com outros aos quais avalia negativamente. (NOGUEIRA, 2008, p.126)

No mesmo sentido, Andrade (2006), afirma que a ideologia da democracia racial faz com que haja um sentimento de inferioridade introjetado nos negros e de superioridade nos não negros, o que interfere de modo incisivo e negativo na construção da identidade negra. Isso ocorre, pois os negros estão imersos em um discurso que foi elaborado pelo branco europeu, adotado hoje por muitos brasileiros de acordo com interesses do dominador e não em representações positivadas sobre sua origem e modos de ser.

A deturpação da representação do negro, bem como a criação de ideologias racistas, são armas poderosas na manutenção do poder por parte da elite eurocêntrica branca que pretende manter seus privilégios em detrimento de outros grupos.

Estando o negro desfavorecido, fortalecer o sentimento de grupo negro se faz muito importante e isso se dá por meio da valorização do pertencimento étnico-racial.

Segundo Nogueira (2008), o sentimento de pertença é a forma como a pessoa se sente, pensa e age em relação ao seu grupo étnico-racial, sendo que tal pertencimento apresenta-se como um dos componentes da identidade étnico-racial. No Brasil a constituição do pertencimento étnico-racial ocorre de acordo com a maneira em que são estabelecidas as relações raciais em nosso país, ou seja, em meio a tensões.

(...) a construção do pertencimento e da identidade étnico-raciais ocorre em meio a tensões mediadas, de um lado, por ideologias criadas por um grupo que detém o poder e visa enfraquecer outros grupos diversos de si; de outro lado, por movimentos de resistência das culturas populares que estrategicamente contestam a opressão e dominação que lhes são impostas. (NOGUEIRA, 2008, p.125)

Quando o sentimento de pertença é construído se evidencia o reconhecimento da pluralidade cultural do nosso país e das contribuições de raiz africana em nossa sociedade. Assim, o negro consegue buscar meios para sair da invisibilidade em que tem sido colocado por séculos de exclusão.

Quando a pessoa constrói um sentimento de pertença ela se vê parte da sociedade como agente histórico, é o que nos mostra Andrade (2006, p.51) ao dizer que “(...) o pertencimento racial faz com que as pessoas se deem conta que fazem a História (...)” Nesse sentido, assumir um pertencimento é, portanto, se sentir fortificado quando se identifica como pessoa negra e isso ocorre por meio da conscientização de seu valor, através da crítica à representação social que o desqualifica.

Tal conscientização, que é fundamental para a construção da identidade negra, promovendo uma desconstrução das ideologias impostas historicamente que atingem de maneira cruel a população negra, está atrelada a um processo de libertação, pois, como mostrou Silva (1995, p.20) “a busca de si passa pela busca da consciência. Somente pela consciência do que eu sou, posso ser livre (...). O negro para ser dono de si, necessita ‘tornar-se negro’, ter consciência da própria negritude¹⁶”.

A esse mesmo respeito Silva (1995, p.98) continua dizendo que:

(...) o primeiro passo a ser dado pelo negro na descoberta de si mesmo, de sua identidade, é a busca de sua imagem refletida nos sujeitos de seu grupo, reconhecendo-os, primeiramente como iguais. O segundo passo é, como já dissemos anteriormente, o negro conscientizar-se de seu valor, através da crítica à sua representação social. Em seguida, este negro deve ocupar, de fato, o lugar que lhe pertence por direito na sociedade: o lugar de um sujeito histórico que se constrói passo a passo, a cada dia.

Assim, mesmo em contexto adverso entendemos que conscientizar-se do próprio valor passa por “(...) se habituar à denúncia do discurso, que afirma a sua inferioridade, e justifica a dominação e a violência dos povos colonizados” (SILVA, 1995, p.55).

Assim como na sociedade em geral, o racismo também pode ser manifestado na academia, podendo surtir numa relação desigual entre os diferentes grupos e uma “(...) pressão social e institucional para que ele(a) deixe de ser o que é, deixe de ser negro(a) e busque tornar-se branco(a) pois [a universidade] é um meio majoritariamente branco e exige posturas de branquitude” (NOGUEIRA, 2008, p. 33). Sobre isso, Teixeira (2003, p. 116) pondera que a Universidade “(...) também é vista, por alguns negros, como responsável por uma possível perda da identidade negra”.

Desse modo:

A universidade é um ambiente que força ou pressiona as pessoas negras a deixarem de ser quem são. Esta instituição tende a enquadrar os(as) negros(as) nos estereótipos da música ou das artes para aceitá-los(as) com mais facilidade ou, ao contrário, oferece resistência para aceitá-los(as) em outros perfis que não são considerados “lugares de negros(as)”. (NOGUEIRA, 2008, p.80)

¹⁶ “(...) termo utilizado pelo movimento negro brasileiro para salientar a ascendência africana, as heranças deixadas pelos escravizados, assim como para identificar os negros que admitem como proeminente a sua ascendência africana e a valorizam.” (SILVA, 2009b, p.44).

Se a pessoa negra deixa assimilar-se por tais pressões muitos dirão que “(...) a maior convivência no meio branco é que faz com que os negros não se vejam e queiram embranquecer.” (TEIXEIRA, 2003, p.78). Essa é uma visão recorrente do senso comum, pretendendo culpabilizar a pessoa negra e, assim, a Universidade se eximiria de sua postura perversa de imposição de modelos eurocentrados.

Segundo Silva (2003) temos que superar modos de pensar e de nos comportar discriminatórios, não aderindo à ideia de que descendentes de europeus são mais civilizados que outros, e que para atingir a suposta civilização todos devam se tornar iguais ou ao menos parecidos com eles.

Portanto, contra a violência da dominação devemos, negros e brancos que visam uma sociedade realmente democrática, num processo de conscientização, fazer as devidas denúncias em relação à injustiça social, exploração e opressão, decorrentes de práticas sociais discriminatórias.

Juntamente com as denúncias frente às desigualdades raciais temos presentes reivindicações do Movimento Negro e de parte da sociedade civil, na luta por políticas de ações afirmativas que tragam mudanças para o quadro racista expresso em nossa sociedade.

Assim, o estudante negro, ao conquistar a Universidade, passa a ser um representante da comunidade negra, fazendo com que a sociedade assuma o multiculturalismo histórico e a diversidade étnica que a compõem, na luta pela construção de um saber diversificado e plural (SIQUEIRA, 2006).

Além disso, ocupar a Universidade significa a possibilidade de inclusão não subalterna dos negros no mercado de trabalho, representando uma desracialização das posições de maior prestígio e renda, ou seja, destinadas até então, majoritariamente, às pessoas brancas.

CAPÍTULO 2 – O PASSO A PASSO DA PESQUISA: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Ao iniciar o capítulo cabe lembrar os objetivos e a questão de pesquisa.

Os objetivos do presente estudo são:

- identificar processos educativos na vida universitária que contribuem ou prejudicam na construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial, junto a estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas no Ensino Superior;
- apontar, diante da perspectiva dos estudantes negros, ingressantes por meio de reserva de vagas, sugestões que possam contribuir com o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar na busca de estratégias para o combate do racismo.

Diante dos objetivos temos a seguinte questão de pesquisa:

Quais processos educativos, na vida universitária, contribuem ou prejudicam para a construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial, de estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas?

Metodologia

A presente pesquisa utiliza-se de uma metodologia inspirada na Fenomenologia para buscar compreender processos educativos que contribuem ou prejudicam a construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial entre estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas no Ensino Superior.

A Fenomenologia, de acordo com Merleau Ponty (2006), se ocupa das experiências vividas. Ou seja, entende que os significados que damos a nós mesmos, aos outros, à vida, enfim, ao mundo em que vivemos, se constroem e se mostram nas experiências vividas, no dia a dia.

A Fenomenologia é: “(...) uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira, senão a partir da sua facticidade.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.1).

Diante disso, são os participantes da pesquisa que fornecem direções para captar o fenômeno estudado, ou seja, aquilo que se mostra, que se manifesta. No presente caso o fenômeno são processos educativos de construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial em um ambiente universitário. Assim, busca-se aproximar da essência do fenômeno estudado.

Segundo Garnica (1999, p.116):

A essência do que se procura nas manifestações do fenômeno nunca é totalmente apreendida mas a trajetória da procura possibilita compreensões. Fenômenos nunca são compreendidos sem que sejam inicialmente interrogados: disponíveis na percepção são questionados e, na perspectiva fenomenológica, qualquer forma de manifestação ou objetividade implica um relacionamento intersubjetivo.

É na relação intersubjetiva entre pesquisadora e participantes da pesquisa que se constrói a objetividade dos resultados que encontramos.

Cabe ressaltar que nesse processo a pesquisadora deve suspender seus julgamentos prévios, suas conclusões apressadas, bem como na busca de conhecer melhor o fenômeno.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, que combinam perguntas abertas e fechadas, ou seja, é um tipo de entrevista que dá margem para que o entrevistado discorra mais livremente sobre o assunto proposto. Nesse tipo de entrevista há uma flexibilidade, ou seja, surgir perguntas adicionais por parte do entrevistador para melhor compreensão do que está sendo dito pelo entrevistado. Porém, para um melhor andamento da entrevista há o mínimo possível de intervenções por parte do entrevistador a fim de não interromper a sequência de pensamento do entrevistado (BONI e QUARESMA, 2005).

A escolha pela utilização da entrevista deu-se pela limitação de tempo, já que a identificação dos estudantes interessados em participar da pesquisa deu-se tardiamente. Com isso, a utilização da entrevista permitiu o enquadramento nos curtos prazos estabelecidos.

Os Participantes

Com o intuito de realizar pesquisa junto a esses estudantes autodeclarados negros ingressantes na Universidade Federal de São Carlos por meio de reserva de vagas do Programa de Ações Afirmativas da mesma Instituição, foi encaminhado, no ano de 2011, ao

Grupo Gestor do mesmo Programa, uma carta de solicitação e comprometimento¹⁷ em seguir as indicações da equipe técnica do referido programa para realização da pesquisa, caso fosse concedida a permissão. Juntamente com a carta foi também enviado o projeto de pesquisa, a fim de que fosse analisado o modo de realização do trabalho junto dos estudantes negros.

Com o aceite do projeto de pesquisa foi encaminhado um convite por e-mail¹⁸, à Equipe Técnica do PAA, que tem acesso aos contatos dos ingressantes, para que tal convite fosse repassado aos alunos negros ingressantes por meio de reserva de vagas nos anos de 2011 e 2012.

O convite foi enviado no início de 2012 e até meados do mesmo ano não se obtiveram respostas.

Diante de nenhum retorno procurei entre amigos da Universidade e do grupo de estudos do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB- UFSCar) indicações de estudantes negros que haviam ingressado na Universidade por meio de reserva de vagas. Uma das estudantes do NEAB, que se enquadrava no recorte da pesquisa, aceitou participar. Os outros participantes foram contatados a partir da indicação de um membro do grupo gestor do PAA.

O convite foi encaminhado via e-mail para quatro estudantes indicados e recebi em poucos dias o retorno de dois deles, declarando o interesse em participar da pesquisa.

Com o aceite de três estudantes em participar da pesquisa, foi enviada previamente a eles a questão de pesquisa, os objetivos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as perguntas a serem respondidas durante a entrevista.

Dentre os três participantes estão duas mulheres, Carla e Vanda, e um homem, Davi.

Carla é aluna do curso de Pedagogia, tem 27 anos e ingressou na Universidade no ano de 2011, portanto se encontra iniciando o terceiro ano da graduação. É natural de Minas Gerais e reside em São Carlos com seu cônjuge.

Vanda é aluna do curso de Engenharia Química e tem 23 anos. É natural da cidade de Taubaté - SP e reside em São Carlos. Ingressou na Universidade no ano de 2008 e está prestes a concluir o curso.

Davi é aluno do curso de Ciências Sociais, tem 23 anos e ingressou na Universidade no ano de 2012, portanto, está concluindo seu primeiro ano de graduação. Reside em São Carlos, sua cidade natal é São Paulo.

¹⁷ Apêndice I

¹⁸ Apêndice II

Cabe ressaltar que o nome dos participantes foi modificado com o consentimento dos mesmos para preservação de privacidade, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ¹⁹ a eles enviado.

Coleta dos dados

Após o aceite dos participantes para a participação na pesquisa foram agendados encontros para a realização das entrevistas²⁰.

As entrevistas foram feitas de maneira individual mediante agendamento prévio, respeitando a melhor data e horário para os participantes, bem como a localidade em que se realizou a entrevista, de modo a não atrapalhar a rotina de estudos e/ou trabalho dos mesmos.

Antes dos encontros foi enviado aos participantes, por e-mail, uma solicitação de dados de identificação dos mesmos, com nome, idade, cidade natal, curso e ano de ingresso na universidade.

Dois participantes preferiram dar entrevistas em suas residências, me recebendo com muita disponibilidade e hospitalidade. Com a terceira participante, o encontro ocorreu na Biblioteca Comunitária da UFSCar (BCo - UFSCar).

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com a utilização de um gravador, tendo em vista que nenhum dos participantes se opôs à sua utilização para registro das entrevistas.

A entrevista foi realizada a partir das seguintes perguntas:

- 1) O que leva você a declarar-se preto ou pardo?

- 2) Ao declarar-se preto ou pardo você se inclui no grupo designado negro. Você está reconhecendo que cultural e historicamente você está ligado a raízes africanas do Brasil? Como você vem construindo esse reconhecimento das raízes africanas na sua vida, no seu modo de ser?

- 3) No seu percurso escolar você sentiu dificuldades em manifestar seu pertencimento étnico-racial?

¹⁹ Apêndice III

²⁰ Ressalta-se que o Projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), protocolo de número 01825112.6.0000.5504.

4) Como a universidade o auxilia a fortalecer o seu pertencimento étnico racial e no que dificulta, impede?

De acordo com cada entrevistado(a), houve necessidade de outras perguntas para melhor compreensão do que estava sendo dito. Por exemplo, quando Carla, após a pergunta de nº 2, fala de seu cabelo, ela diz estar “preparando” para deixá-lo natural novamente. Ela não explica o que seria esse “se preparando” surgindo a necessidade da pergunta sobre o que ela queria dizer com o termo.

Análise dos dados

Após a realização das entrevistas, gravadas em áudio, a análise dos dados segue os passos propostos por Giorgi (1985) apud SILVA (1987), sendo eles:

1) Transcrição das entrevistas e leitura atenta do que foi dito pelos participantes, sendo que a leitura da transcrição das falas dá indicativos de como os participantes percebem o fenômeno, no presente caso, o fenômeno de construção e/ou fortalecimento da identidade negra na universidade.

2) Identificação das unidades de significados emergidas das falas dos participantes, realizada após varias leituras de cada uma das entrevistas.

3) Retomada da leitura das unidades de significado com a finalidade de identificar temas sugeridos por cada uma das unidades de significado.

4) Leitura de todos os temas a fim de identificar as dimensões em que estudantes negros constroem e fortalecem sua identidade negra e pertencimento étnico-racial.

5) Identificação das dimensões em que ocorrem processos educativos de construção e fortalecimento da identidade negra e pertencimento étnico-racial de estudantes negros na universidade, buscando um conjunto de significados.

6) A partir das dimensões parte-se para uma descrição compreensiva, explicitando a compreensão do fenômeno.

7) Concluída a descrição compreensiva passa-se ao capítulo final em que se discutem os resultados com as referências teóricas e constroem-se teorizações. Apontam-se, também, sugestões, limitações e indicações para futuras pesquisas com objetivos semelhantes.

A análise dos dados encaminha a outras referências teóricas que não foram adotadas durante a pesquisa, mas que poderão estar presentes em futuros estudos.

Cabe ressaltar que embora os referenciais teóricos sejam um importante apoio, a análise dos dados é feita a partir do contexto criado e explicitado pelas falas dos participantes.

Os dados coletados durante as entrevistas foram organizados e analisados por meio de um quadro²¹ considerando cada componente.

Os dados emergidos na pesquisa, devidamente descritos em análise compreensiva, foram apresentados e avaliados pelos participantes. Na ocasião eles puderam esclarecer algumas dúvidas e fazer pequenas alterações na descrição a eles apresentada.

²¹ Apêndice IV

CAPÍTULO 3: DIMENSÕES POR ONDE OCORREM A CONSTRUÇÃO E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA E DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL ENTRE ESTUDANTES NEGROS.

Seguindo a análise dos dados sob a forma de descrição compreensiva expõe-se aqui as dimensões encontradas nas falas dos participantes e os significados atribuídos a cada uma das dimensões, no que refere à construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial.

As dimensões emergidas foram os seguintes: família, corpo negro, postura política, ancestralidade negra, escola, universidade, racismo, discriminação, políticas de ações afirmativas, estudos da temática étnico-racial e convivência com pessoas negras.

Cabe ressaltar que sendo as dimensões emergidas das falas de cada participante, serão descritas todas as dimensões que apareceram e não apenas as dimensões e os significados recorrentes entre eles, já que as respostas aparecem com diferentes significados, pois cada um respondeu de acordo com suas experiências.

Família: fortalecimento, criação, valorização.

A família emerge como uma dimensão trazendo os significados de como os participantes compreendem a sua importância para a construção da identidade negra e do pertencimento étnico-racial.

É na família negra que, desde a infância, a criança se relaciona com seus pares e nesse ambiente familiar é que se constrói um fortalecimento para que a pessoa negra possa enfrentar os desafios de viver em uma sociedade racista. Assim, diante do modo como as pessoas são criadas no seio familiar, a construção da identidade negra e do pertencimento étnico-racial vai ocorrendo, recebendo uma educação que positiva a história da população negra.

Quando Vanda diz “eu me considero negra porque eu fui criada como negra. Então eu acho que seria bem difícil eu não me considerar”, ela aponta, claramente, que a criação familiar fornece subsídios positivos na constituição de um pertencimento étnico-racial, mostrando a impossibilidade da construção de outro pertencimento.

Assim, vem da educação que recebeu no meio familiar a afirmação de que é negra e não “moreninha”. Quando uma participante emite a palavra moreninha fica nítido que

reconhece o termo como pejorativo, o vê como um termo que descaracteriza o pertencimento étnico-racial enquanto pessoa negra, construído juntamente com seus familiares.

Eu não me considero parda. Quando alguém fala ‘a moreninha’, ‘a Carla é moreninha’, eu falo: ‘Não. Eu sou negra’. Porque eu fui criada dessa forma e eu acho o máximo ser negra (risos).

O pertencimento construído no seio familiar é uma fonte de fortalecimento, pois os participantes veem como muito importante as relações ocorridas na família, até mesmo para se sentirem encorajados para enfrentarem as dificuldades que em geral começam na escola.

É na família negra o reduto de encontro de seus pares, aos quais os participantes desta pesquisa se voltam quando necessitam de conselhos principalmente no que tange às questões raciais.

Carla conta que quando cogitou a possibilidade de ingressar na Universidade pública, sentiu dúvidas em ingressar por meio de um Programa de Ações Afirmativas com reserva de vagas para estudantes negros, devido aos muitos argumentos contrários propagados por pessoas próximas e também veiculados na mídia relativos a tais políticas. Ela primeiramente solicitou a opinião de seus familiares sobre essa modalidade de ingresso, recebendo posicionamentos favoráveis dos mesmos. Ou seja, ocorrem incentivos, inclusive, para a afirmação enquanto pessoa negra na busca por seus direitos e independentemente do que muitos possam dizer, a família negra enxerga a política como um direito conquistado, apoiando o ingresso da participante dessa pesquisa.

Além disso, o fortalecimento promovido pela família vem de positivamente voltadas ao corpo negro, como por exemplo, a valorização do cabelo cacheado, sendo esse, traduzido como marca de um pertencimento étnico-racial.

Assim, há uma positividade da diferença de seus corpos em relação a corpos não negros. Carla é repreendida pela família ao utilizar produtos químicos para alisar o cabelo, já que seus familiares consideram o cabelo afro uma marca do que ela é, ou seja, o cabelo liso, segundo seus familiares a descaracteriza.

Outro significado expresso diz respeito a uma nova construção dada pela família em relação a termos pejorativos, ou seja, quando uma participante relata que não vê discriminação se a chamam de “neguinha” por suas colegas de escola, ela argumenta que a própria família utiliza-se do termo. Contraditoriamente destaca que a família o faz de modo carinhoso, descaracterizando o peso do estereótipo.

Corpo negro: cabelo e cor da pele.

Os significados atribuídos nessa dimensão passam pela importância do cabelo e da cor da pele na construção da identidade negra e do pertencimento étnico-racial.

Assim, cabelo e cor da pele são marcas de identificação das pessoas em determinados grupos, notadamente do grupo étnico-racial negro.

Como uma marca que inclui a pessoa a um grupo étnico-racial, o cabelo natural da pessoa negra passa a ser modificado diante das influências de pessoas não negras bem como diante de padrões de beleza eurocêntricos valorizados em nossa sociedade que incentivam a mudança do cabelo natural. Ocorre que em certos casos, para ocorrer uma identificação com pessoas não negras há uma necessidade em deixar o cabelo liso, ou seja, transformando uma marca do corpo negro.

Uma participante relata que na sua adolescência, as influências de amigas não negras eram muito fortes. Elas forneciam incentivos para que Carla deixasse uma marca de seu pertencimento, no caso o cabelo afro, utilizando-se de produtos químicos para deixá-los lisos, tal como os das colegas não negras. Assim, ela alisou seus cabelos, o que lhe deu o sentimento de ser aceita entre corpos não negros. Em outras palavras, sentiu-se identificada com suas colegas por meio do cabelo, agora liso.

Muitas vezes, porém, a sedução da adolescência em seguir os padrões traçados pela sociedade é revertida na vida adulta. Isso ocorre por meio da conscientização do que é ser negro e também pelo apoio da família, ou seja, a valorização do corpo negro pela família fez essa participante sentir vontade de ter novamente o cabelo anterior “(...) do jeito que ele é naturalmente”.

Ela diz ter percebido na vida adulta as mazelas da sedução da adolescência, pautadas pelo racismo e desejou retornar ao cabelo natural, sendo este concebido como marca da negritude. Prevaleceu, então, a influência da família, para quem o cabelo liso apresentava-se como uma descaracterização do que ela realmente era.

Para Vanda, atualmente, não é importante mexer no cabelo, isso não a preocupa. Faz críticas às pessoas que desejam alisar os cabelos e que concebem a beleza por meio de alisamentos. Segundo ela, suas preocupações não estão em modificar o corpo e sim estar bem qualificada, aprender mais, adquirir novos conhecimentos, inclusive para valorizar seu corpo negro.

O corpo negro como dimensão por onde se constrói a identidade negra e o pertencimento étnico-racial refere não somente ao cabelo como também à cor da pele. Logo,

muitas pessoas consideram que ser negro é ter tez escura e assim passam a identificar as pessoas pela cor da sua pele. Assim sendo, nascer com tez escura faz com que a pessoa seja representada pelos outros como negra e por isso passe a sofrer as consequências de viver em uma sociedade racista. Sobre isso, Davi explica:

Então assim: a gente que nasce é..., negro, conscientizado ou não disso, essas fronteiras às vezes a gente sempre esbarra nelas assim, sabe, ao longo da vida.

Com o conteúdo, ritmo e construção de sua fala Davi quis mostrar que por mais que a pessoa negue sua origem africana, a cor da pele será um meio para a promoção de preconceitos e discriminações.

O papel da fenotípia é apontado novamente quando, voltando-se as mãos em direção ao próprio corpo, Vanda, ao ser questionada dos motivos que a levam a declarar-se como negra, ou seja, preta ou parda, diz que “não tem como não me declarar (risos)...” E dessa maneira, como pessoa negra, é pelos outros designada.

Como se vê, por meio do cabelo e da cor da pele ocorrem processos de identificação que possibilitam pessoas a identificar a origem étnico-racial de seus pares. Isso fica bem evidenciado quando Vanda diz que esperava encontrar em sua sala de aula, na universidade, pessoas com o mesmo cabelo e cor da pele do que ela, ou seja, queria identificar entre seus pares, pela aparência física, os negros.

É por meio de características fenotípicas que muitas pessoas classificam capacidades, poder aquisitivo e instrução. É a partir dessas características, também, que se constroem discriminações que fazem pessoas negras sofrer.

Além do corpo negro, a construção da identidade negra é reconhecida e demonstrada pelas escolhas políticas em relação à sociedade.

Postura política: conscientização, Movimento Negro.

Identificar-se como pessoa negra, no Brasil, exige posicionamento político, já que, como diz um participante “não é pelo fato de eu ser negro, ter um filho negro, que ele vai ser negro”. Ou seja, apresentar tez escura não significa reconhecer-se como negro, não significa ter um pertencimento étnico-racial ligado às raízes africanas.

O contrário também acontece, ou seja, não é pelo fato de ter a pele menos pigmentada que Vanda se vê como branca. O posicionamento político, pois, de declarar-se pessoa negra vai além da fenotipia.

A representação racista que a sociedade faz da população negra tem grande influência na construção da identidade negra de mulheres e homens de tez preta ou parda, influenciando na autodeclaração de seu pertencimento étnico-racial

Por isso, é preciso, aprender a formular postura política para afirmar-se como negro e assim autodeclarar-se. É preciso conhecer e assumir seu lugar no mundo como agente histórico, possibilitando valorizar o grupo a que pertence. Pois, não havendo conscientização “(...) você pode nascer negro, mas você dificilmente, naturalmente, você vai se identificar com o negro. Por causa das questões históricas por causa do processo de racialização”, diz Davi.

Segundo Davi, há dois grupos de pessoas negras: os que se conscientizaram e os que não se conscientizaram do papel da população negra na sociedade, esses não conseguem romper com as representações que desqualificam os negros em nossa sociedade racista.

A formulação de uma postura política passa por identificar-se como negro (a), autodeclarando-se como tal, porém, afirmar-se enquanto pessoa negra é um processo doloroso e, segundo Davi, muitos deixam de se afirmar para não sofrer possíveis dores.

Pode ser que a gente passe pela vida sem se dar conta de quem a gente realmente é, né. Ou sem querer se dar conta. (Davi)

A participação no Movimento Negro é um dos caminhos que faz com que a pessoa negra se conscientize de seu lugar no mundo, além de conscientizar-se sobre a importância da população negra para a construção da nação, Assim sendo, a participação no movimento social é um meio de fortalecimento e aquisição de postura política e de afirmação étnico-racial.

A partir do momento em que eu ingresso num movimento social, eu me percebo de um modo diferente e passo a me identificar como negro, definitivamente. (Davi)

Carla pensa diferentemente. Segundo ela adquirir consciência da negritude e possuir postura política, não são suficientes para declarar-se negra (o). Algumas pessoas negras, como uma forma de proteção em contextos opressores, por exemplo, em ambientes

majoritariamente brancos que desqualificam ou naturalizam a ausência do negro, como nas universidades, preferem omitir-se. Assim, a não afirmação de que é negra (o) não quer dizer que a pessoa não tenha uma postura política, mas que nem sempre a expressa, pois dependendo da situação prefere evitar constrangimentos.

Ingressar na Universidade por meio de políticas de ações afirmativas também é passar por uma reafirmação da condição de ser negro, da postura e do entendimento que tem de si próprio enquanto pessoa negra. O momento da inscrição no vestibular exige tomar uma posição, já que para ser contemplado por cotas raciais se declara preto ou pardo.

Causa espanto em Vanda o fato de entrar por um sistema de reserva de vagas para negros e quase não identificar pessoas negras na instituição, seja de tez escura ou com uma postura política enquanto pessoa negra. Tal fato pode ser consequência de processos de discriminação e racismo, pondera. Assim, para se proteger do racismo e da discriminação, embora tenham se declarado no momento da inscrição no vestibular pretas ou pardas, ela acredita que muitas pessoas não assumem um posicionamento político de autodeclarar-se publicamente negras. Sobre isso, Davi, diz:

Então assim: o natural, por incrível que pareça, é mais fácil que a pessoa mesmo sendo negro não se autodeclare negro, do que elas se declarem.

Quando professores na Universidade questionam quais estudantes vieram de escolas públicas muitos levantam a mão indicando tal procedência, porém, quando questionados quais ingressaram por meio de reserva de vagas destinadas a negros, somente Carla levanta a mão. Segundo ela, em sala de aula, apesar de haver pelo menos mais uma pessoa que, a seu ver, também é negra, é difícil que se autodeclare publicamente como negra.

Não levantar o braço afirmando ser da reserva de vagas para negros, segundo Carla, não quer dizer que os estudantes de sua turma não sejam, ou não se sintam, negros.

A negação da manifestação da identidade e do pertencimento no grupo étnico-racial negro se dá por medo da repercussão que tal declaração possa surtir em determinados meios, correndo-se o risco de sofrer discriminação. Porém, no momento da decisão de ingresso na universidade optar por reservas de vagas raciais já mostra, como dito anteriormente, um posicionamento político, pois, estudantes se autodeclaram negros mesmo sabendo que podem ocorrer discriminações frente a tal evidenciação. Tais discriminações podem vir, segundo os

participantes, sob a forma de questionamentos sobre a capacidade intelectual dos estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas.

Ancestralidade: herança histórica e descendência.

Os participantes também apontaram significados da construção da identidade negra e do pertencimento étnico-racial que remetem a uma raiz africana, ou seja, se é negro possui uma raiz africana, uma ancestralidade dessa origem.

A manifestação das raízes africanas ao mesmo tempo em que pode transparecer no jeito de andar e falar não se limita à aparência. Segundo um dos participantes não é um cabelo com dread que te faz negro, nem mesmo somente utilizar roupas africanas ou estar em espaços majoritariamente compostos por pessoas negras. É uma herança histórica que nem sempre transparece, mas está presente, sendo inatas às pessoas que têm ascendência negra.

Assim, as raízes africanas estão em todas as pessoas negras, que se identificam como de ascendência africana, ou seja, que reconhecem um pertencimento da ancestralidade de origem africana.

Para um dos participantes o fato de ter uma ascendência africana faz com que ele seja reconhecido como negro, independentemente de sua escolha política, em outras palavras, mesmo que politicamente a pessoa se classifique como branca, aos olhos das outras pessoas o reconhecimento se faz como pessoa negra.

A construção do reconhecimento propagado pelas outras pessoas pode ser pautada a partir de preconceitos que forjam estereótipos. Muitas vezes é na escola que a criança negra vai se sentir diferente da criança não negra em virtude de um tratamento que a deprecia e a faz sentir inferior, como veremos a seguir.

Escola pública ou privada: currículo homogêneo e perpetuação de estereótipos.

O ambiente escolar é palco para a construção de perpetuação de situações de racismo, criação de estereótipos e discriminações. Isso por que os currículos são homogêneos, não contemplam a diversidade humana presente na sociedade, portanto, também presente no ambiente escolar.

Segundo Davi, as escolas trabalham pautadas na concepção de homogeneidade da população. Não se pode dizer que isso ocorra por má vontade dos professores, mas sim, pela

ausência de uma formação que o faça examinar a realidade e os façam perceber a tensão existente entre os diferentes grupos étnico-raciais.

Segundo ele, os professores muitas das vezes eles não têm conhecimento da Lei nº 10.639/03, nem das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História Africana e Afro-brasileira.

Sem qualificação e conhecimento das leis, professores, amparados por um sistema escolar eurocentrado, marginalizam a cultura negra, ajudando a perpetuar estereótipos que inferiorizam a população negra. Como exemplo, Davi cita a discussão, em nível nacional, a respeito de passagens de “As caçadas de Pedrinho” de Monteiro Lobato, provocadas por denúncia ao Conselho Nacional de Educação. O texto de Monteiro Lobato em questão contém expressões racistas que apresentam pessoas negras de forma depreciativa. Ainda hoje, dez anos depois da promulgação da Lei nº 10.639, textos como esse são repassados nas escolas por muitos professores sem os devidos questionamentos e reflexões, destaca o participante da pesquisa.

Na escola, tida como um lugar que influencia positivamente ou negativamente para a construção da identidade negra, tais processos ocorrem diferentemente em escolas públicas e privadas.

A escola pública é vista, pelos participantes da pesquisa, como um espaço que abriga maior diversidade em seu público, ou seja, com pessoas de diferentes grupos étnico-raciais e classes sociais diversificadas e isso têm um peso importante, pois na escola pública há uma identificação de estudantes negros com seus pares, tanto em relação à cor da pele quanto à classe social.

Na escola privada, tida como lugar de pessoas de alto poder econômico e composta majoritariamente por pessoas brancas, a diferença de tratamento entre negros e brancos é mais evidente.

A vivência de Carla durante a infância na escola privada, possibilitada pelo apadrinhamento do dono da escola, do qual sua mãe era empregada doméstica, fazia com que outras pessoas, tanto funcionários, quanto professores e alunos se dirigissem a ela sempre anexando seu nome ao do padrinho, pois as pessoas na cidade se dirigiam umas às outras pelo sobrenome, com a finalidade de evidenciar o status familiar de quem se referiam. Como a família de Carla não tinha um alto padrão socioeconômico, sua estada naquele grupo escolar se explicava pelo fato de ter aquele padrinho. Carla vinha de uma condição social que não condizia com a clientela da referida escola particular, nem pela cor da sua pele, tampouco pela sua posição social.

A escola particular faz com que a pessoa que não faz parte daquele lugar, ou seja, negra e pobre, se sinta um “peixe fora d’água”. Assim, para ser reconhecida no ambiente da escola particular as pessoas utilizavam o nome do padrinho quando mencionavam Carla, ou seja, utilizavam o nome de uma pessoa que tinha a posição social condizente com os demais para estar naquele lugar.

Não bastava chamar Carla. Meu nome não bastava pra me identificar. Para as pessoas falarem de mim eu tinha que vir anexada ao nome do meu padrinho.

Como se vê nessa experiência na escola particular aquele que não pertence a grupo dominante é admitido somente pelo apadrinhamento e reconhecido pelo anexo ao nome de prestígio.

Carla relata que com a ida para a escola pública as coisas se tornaram melhores.

E, quando eu fui para a escola pública, isso foi muito bom pra mim. Porque tinha várias Carlas, filhas de várias empregadas domésticas, várias crianças negras e pra mim foi muito bom. Me fez muito bem ir pra escola pública por causa disso.

A escola pública fez com que o sentimento de ser a única diferente, ou seja, a única negra e pobre da escola acabasse.

Universidade: ingresso por reserva de vagas, conquistas e fortalecimento da comunidade negra.

A decisão por ingressar na universidade por meio de reserva de vagas para negros prevê que haja uma autodeclaração, como preta ou parda, no momento da inscrição para prestar vestibular, por parte daqueles que optarem pela reserva de vagas.

Os participantes relataram que a decisão pela entrada na universidade por meio de reserva de vagas, traz todo um debate à tona, a começar pela questão do que é ser negro em nossa sociedade.

Havendo optado pelo ingresso por meio de reserva de vagas Carla ouvia, tanto de pessoas não negras como de negras, tanto próximas quanto distantes, e também na mídia, argumentos de que cotas era um preconceito dos negros contra os próprios negros. Diziam,

eles, entre outras coisas, que os negros não poderiam aceitar tal reserva, pois não sendo diferentes, tampouco incapazes, não poderiam aceitar o ingresso de forma diferenciada. Diante disso, Carla buscou, por meio de leituras, maiores informações sobre o assunto, para que pudesse fazer a escolha por reserva de vagas, sendo sempre incentivada pela família. Como se vê essa decisão pelo ingresso por meio de reserva de vagas não se faz individualmente, família e amigos ajudam a decidir.

Foi para os participantes desta pesquisa um passo importante que conduziu a um aumento da autoestima. Assim, quando obtiveram êxito no ingresso, ou seja, quando foram aprovados no exame vestibular e puderam ter nas mãos a oportunidade de cursar o ensino superior, ocorreu um aumento da autoestima. Deixaram de considerar todos os argumentos vindos de alguns no sentido de que eles não seriam capazes de ingressar no ensino superior ou que não deveriam ingressar sob condições de reserva de vagas. Sobre isso Carla pondera que:

Alguns alunos não acreditam que eles vão ser capazes de passar. Eu já ouvi isso uma vez. E eu não acreditava que eu era capaz de passar numa universidade pública. E a primeira vez que eu tentei eu passei e passei fácil, assim. Achei que ia passar naquelas últimas, últimas vagas, depois... E passei tranquilo.

Assim, nota-se que o êxito de ingressar em um ambiente que até então não contemplava a população negra, entre seus estudantes e professores, faz com que os estudantes deixem de “se autossubestimar”, como afirmou um dos participantes.

Segundo Carla um dos fatores que alimentou a descrença de que não seria capaz de ingressar em uma universidade pública foi a escola pública que, por meio de seu currículo e professores, não fornecia estímulos para que seus estudantes almejassem cursar o ensino superior. Por isso, quando consegue ingressar na universidade pública, vê tal ingresso como uma grande vitória. Tal êxito, segundo ela, favoreceu sua autoestima enquanto pessoa negra.

Se, por um lado, a entrada na Universidade fortalece a autoestima dos estudantes negros, por outro, o ingresso na Universidade faz com que as discriminações e as adversidades de cunho racial sejam vistas e sentidas mais profundamente, o que acaba conduzindo a maiores questionamentos frente à situação vivida, ou seja, a situação de ser negro em um meio até então majoritariamente branco.

Não encontrar negros, ou encontrar muito poucos, na Universidade traz um sentimento de deslocamento, de estar fora de um lugar que é seu. Além disso, na Universidade o currículo tende a ser bem homogêneo, com disciplinas voltadas a determinados teóricos, notadamente

européus ou estadunidenses não negros, não abrange a produção da diversidade humana, o que também causa um sentimento de exclusão entre os participantes da pesquisa.

Estudantes que têm participação em alguma entidade do Movimento Negro trazem um repertório de formação intelectual diferenciada, isto é, de leituras e contatos com a produção de intelectuais negros e africanos que permitem um contraponto. Segundo Davi, na Universidade, mesmo sendo um espaço de produção de conhecimento, é difícil encontrar literaturas no que tange a questão racial, pois segundo ele, a Instituição rejeita muitos conhecimentos e não valoriza em seus currículos outras culturas.

Apesar de a universidade ainda compactuar com um modelo homogêneo de matriz eurocêntrica, os participantes veem o ambiente acadêmico como meio para obtenção de maiores qualificações por meio dos estudos, que permite produção de conhecimentos, como forma de militância em prol da comunidade negra.

O acesso aos meios de produção de conhecimento, palestras e oportunidade de conhecer pessoas de várias partes do Brasil e do mundo possibilitam aprendizagens que os participantes julgam importantes. Os estudantes negros buscam se apropriar dos conhecimentos produzidos na academia e com os novos conhecimentos adquiridos, desejam contribuir com seus pares, ou seja, transmitir seus aprendizados a outras pessoas negras, seja por meio da militância no movimento social ou em sala de aula. Mais tarde também na profissão, por exemplo, de professora, que irá valorizar a educação das relações étnico-raciais e fornecer meios para que outras pessoas possam construir e valorizar sua identidade étnico-racial negra, desde a infância.

Racismo: corpo branco, estereótipos, professores, estudantes, literaturas eurocentradas.

Nas falas dos participantes é possível identificar que na adolescência os resultados do racismo se faz ver quando o(a) jovem manifesta o desejo de ficar parecido com pessoas não negras: alisam os cabelos crespos, buscam ser identificados (as) como parte do grupo branco, que é o valorizado como belo.

Uma das participantes conta que quando alisava o cabelo, as amigas a elogiavam muito e ela não via a atitude como forma de racismo, pois para as amigas ser bela era ter o cabelo liso e “elas queriam me ver bonita”.

Outro significado, emergido da fala de Carla, está em ser designada por meio de estereótipos e realizar uma negação do estereótipo, não considerando apelidos de forma pejorativa, pois os mesmos eram utilizados pela família de modo afetivo, como o “neguinha”. Assim a participante afirma que:

Não tem problema se alguém me chamar de ‘neguinha’. Não me sinto ofendida, porque pra mim é tão bom ser neguinha que pra mim é um elogio, mesmo se a pessoa estiver falando isso de uma forma pejorativa.

Ao mesmo tempo em que Carla diz não considerar como racismo certas atitudes dos colegas vividas na infância e adolescência, percebe que na idade adulta, que sofreu racismo institucional. Segundo ela, o racismo ocorrido na infância se dava por ela ser a única estudante negra da escola particular da qual frequentava por meio de bolsa de estudos. Carla não culpa a instituição em si pela exclusão da população negra e pobre naquele ambiente, mas sim a estrutura da sociedade que ainda carrega os reflexos de seu passado histórico de dominação e marginalização da população negra.

Segundo os participantes, no ambiente acadêmico, o racismo passa a ser mais evidente, pelo fato de não haver muitas pessoas negras nesse ambiente majoritariamente branco. Como pondera Vanda:

(...) quando eu estou no meu bairro, que é de periferia, a maioria são negros. Na escola também a maioria eram negros. Então, eu não, assim..., percebia, não percebia né. Daí aqui [na universidade] ficou mais gritante.

Mesmo o racismo ficando mais evidente em certos ambientes pode ocorrer de a pessoa negra negar a violência sofrida pelo racismo, tentar camuflar situações ocorridas, escondendo o sofrimento ou, até mesmo, não admitindo que se trata de situação discriminatória.

Certa vez, uma professora fez Carla refletir sobre o racismo na academia. A professora indagou a estudante com a seguinte questão: Você tem algum professor racista?

Diante da resposta negativa, porém incerta de Carla, a professora fez novas indagações: “E quantos professores que você já teve nessa universidade que falaram sobre negros, que te deram alguma literatura escrita por negros, que falaram sobre filósofos negros? Que professor falou sobre racismo dentro da sala de aula?”

Carla passou a refletir e percebeu que os professores não abordavam questões raciais em sala de aula. Percebeu que quando professores silenciam a discussão do racismo eles o promovem, pois negam a diversidade de pessoas ingressantes no campus universitário. Perpetuam o racismo por meio da ignorância de como ele age, mantém currículos voltados unicamente a pensadores europeus sem se darem conta que estão excluindo e mostrando ignorância de conhecimentos produzidos em outros continentes. Promovem o racismo, ao valorizar somente uma História, a dos europeus, fornecendo uma formação eurocêntrica aos estudantes, o que causa desconforto a quem gostaria de aprender mais, além de estudos eurocêntricos; a quem gostaria de conhecer outras raízes culturais e científicas.

Carla nutre uma revolta diante das literaturas fornecidas pelos professores aos estudantes, afirmando que tem que buscar fora da sala de aula estudos de diferentes literaturas, como a de filósofos africanos, por exemplo. Afirma, ainda, que apesar de querer conhecer outras literaturas, busca agir com cautela diante dos professores, até mesmo para que não surjam situações desagradáveis ao reivindicar outros estudos.

Há tensão em torno de diálogos reivindicatórios frente a professores, pois, segundo os participantes, esses professores ainda não entenderam sequer o que são políticas de ações afirmativas, ao contrário teimosamente persistem inalterados seus pensamentos e concepções de trabalho, e assim geram grandes dificuldades para os novos estudantes, ingressantes por meio de reserva de vagas, notadamente os negros e indígenas.

Outra dificuldade gira em torno de argumentos que questionam o rendimento acadêmico dos estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas no Ensino superior. Estudantes ingressaram sob muitos argumentos de pessoas contrárias às políticas de ações afirmativas, que propagam que a qualidade da universidade iria decair diante de profecias em relação a baixos rendimentos. Com isso, quando estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas apresentam um bom rendimento acadêmico, muitos se espantam.

Alguns professores e alunos não negros não aceitam que estudantes negros tenham bons rendimentos e continuem sendo negros. O sucesso, segundo alguns, não combina com ser negro, assim, o bem sucedido deveria embranquecer, como nos relata Vanda ao dizer que:

(...) há vários momentos assim, já me fizeram, me falaram: ‘Ah, mas você não é negra’ né. ‘Você vai tão bem na matéria, por que você é negra? Você não é negra, né?!’.

Para certos professores e estudantes o fato de ser uma pessoa negra remete a uma coisa ruim, logo, se o estudante negro está tendo um bom rendimento acadêmico isso se torna incompatível. Portanto, a pessoa negra para ser reconhecida deveria deixar de ser quem ela é, negar seu pertencimento étnico-racial. Entretanto, há estudantes que não caem na armadilha, pois, mesmo diante das dificuldades e dos incentivos de algumas pessoas para que negros se tornem declaradamente brancos, se fortalecem em meio às adversidades.

Outra forma utilizada por alguns, com a finalidade de aproximar a pessoa negra de uma pessoa não negra é a utilização de certos termos como parda e morena. Tais designações são muito criticadas e vistas de modo ofensivo, pois buscam apagar a identidade e o pertencimento étnico-racial dos participantes, como explicita Davi:

Então ela fica sempre naquela questão, no moreno, pardo, não sei o que, não sei o que... ai surge essa pluralidade de termos ai pra definir uma coisa que é única, que é o negro.

Por mais que muitas pessoas julguem que utilizar termos como parda ou morena irá diminuir a discriminação, a dificuldade, segundo os participantes, não está no ato de afirmar-se como negra, mas sim, no existir como negra, sofrendo as consequências do racismo. Sobre isso sublinha Vanda:

(...) não tem como você voltar e nascer de novo, né?! Então, é isso que eu vou ter que ficar enfrentando.

Como se vê nessas palavras, o aparente conformismo diante de ocorrências de racismo é convertido em fortalecimento e enfrentamento frente a situações constrangedoras, que visam desmoralizar a pessoa negra diante de seu pertencimento étnico-racial.

Como forma de enfrentamento de situações racistas os participantes se esforçam para apresentar bons rendimentos na academia. Os esforços despendidos, visando alcançar bons rendimentos, vem de um compromisso com a população negra e com quem implementou programas de ações afirmativas pois, na Universidade, pessoas estão atentas no desempenho dos estudantes ingressantes por reserva de vagas. Carla, por exemplo, acredita que um possível baixo desempenho sirva de argumento para os que não aprovam as políticas de ações afirmativas, contribuindo para fechar as portas de ingresso a outros estudantes negros.

Discriminação: estranhamento e isolamento.

O racismo gera discriminações que se manifestam no estranhamento de pessoas negras no universo acadêmico e tais discriminações podem levar estudantes negros a se isolarem.

Isso não é exclusivo da universidade, os participantes relataram experiências anteriores de discriminação, ao frequentarem, por exemplo, escolas particulares e aulas de balé clássico, ambientes compostos por pessoas brancas de alto poder aquisitivo. Nessas oportunidades são apontadas como pessoas diferentes, no sentido de exóticas.

Apesar de o pertencimento étnico-racial ser fortalecido pela família, a força das discriminações da sociedade, notadamente no ambiente escolar, faz com que crianças e adolescentes comecem a ter necessidade de apagar a marca da negritude, seja, por exemplo, alisando o cabelo, não se identificando como negro.

Quando os participantes falam da entrada na Universidade apontam que discriminação pode manifestar-se por intermédio da fala de professores. Quando uma professora pergunta quem ingressou na Universidade por meio de reserva de vagas destinadas à escola pública e com recorte racial, há receio dos estudantes em levantar a mão assumindo tal ingresso, temendo sofrer discriminação. Segundo Carla muitos temem que as pessoas cheguem a conclusões como “falar que entrou porquê foi cota, porque senão não teria entrado... Não sei se as pessoas tem um pouco de medo por causa disso”. Mas Carla é muito segura quanto a essas conclusões: “O que as pessoas vão pensar em relação a isso é uma coisa que realmente não me incomoda”.

Há um constante enfrentamento da discriminação que aparece de diferentes formas, como se faz notar nas falas de alguns professores “(...) ah, como assim, você faz Engenharia e não aprendeu isso?! Como assim? Você entrou em tal curso e não tem R\$900,00 pra comprar um computador?” (Vanda).

No interior da sala de aula além da discriminação promovida por alguns professores há a discriminação vinda por parte de estudantes, quando estes não desejam realizar trabalhos com Vanda, por sua posição política de dizer-se negra e condição social.

Vanda enfatiza que suas vivências, prioridades de vida e preocupações, diferem muito dos estudantes com os quais convive em sala de aula.

Eu nunca fui ao exterior, eu não falo três línguas, duas línguas, ‘male má’ eu falo inglês... Então, é... e não só isso, não é só essas coisas de inglês ou de ir ao exterior, mas também a própria forma como enxergar a vida, as dificuldades, pra mim... a minha dificuldade não é

ter uma carteira [habilitação para dirigir] ou ‘ai porque eu não fiz o alisamento x no cabeleireiro y’. Pra mim as minhas questões eram diferentes sabe.

Estar em um grupo tão diferente e que exclui, permite entender que a discriminação tende a desmoralizar a pessoa, fazendo com que ela não se sinta parte integrante do lugar. Emerge, em Vanda, por exemplo, um sentimento de que ela não deveria estar ali [na Universidade].

Políticas de Ações Afirmativas: conquistas e mudanças.

De acordo com os participantes da pesquisa, as políticas de ações afirmativas são um importante marco no que tange às conquistas da população negra, trazendo mudanças rumo a um novo Brasil que começa a valorizar a diversidade de sua população. Veem, tais políticas, como um direito adquirido, que promove a oportunidade de educação além de possuir papel estratégico, como pondera Davi:

A partir do momento em que você dá educação, você potencializa qualquer energia que seja, né?! Se a pessoa tem um envolvimento com o movimento [negro] ela vai..., ela pode transcender aquilo para sua produção acadêmica. Se a pessoa não tem envolvimento, ela pode também construir...

Segundo os participantes, a entrada na Universidade leva à produção de maiores conhecimentos, favorecendo um crescimento pessoal e profissional por meio dos estudos.

O ingresso na Universidade é atribuída, pelos estudantes, às políticas de ações afirmativas que forneceram a possibilidade do ingresso, já que foram convencidos pela escola de que estudantes oriundos de escolas públicas e negros não teriam oportunidades de cursar ensino superior pois não tinham frequentado escolas particulares e nem pertenciam a elite. Carla explicita sua antiga crença em relação aos estudos na universidade:

Imagina! Quem estuda em universidade pública são pessoas que vieram de escola particular. São pessoas que tem grana, são pessoas que pagaram bons cursinhos.

Entre os participantes da pesquisa há uma atribuição do ingresso na Universidade devido às políticas de ações afirmativas, como pondera Vanda:

(...) estou vivendo a experiência que sempre desejei, mas que não podia acreditar que seria possível. De certa forma, não seria possível eu estar hoje na universidade se não houvessem as ações afirmativas, tanto para meu ingresso quanto para permanência.

Nota-se que os participantes veem o êxito do ingresso devido à oportunidade fornecida pelo Programa de ações afirmativas, pois “(...) só força de vontade eu acredito que não leva a muita coisa se você não tiver oportunidade. E o que eu tive foi oportunidade. Então, eu preciso agradecer as pessoas que lutaram para que existissem as ações afirmativas. E eu agradeço com as minhas notas, com meu foco muito grande”, afirma Carla.

O êxito do ingresso devolveu a autoestima dos que julgavam a Universidade como uma instituição distante de sua realidade.

Diante da conquista do ingresso, favorecida pelo Programa de Ações Afirmativas, os estudantes sentem a responsabilidade por sua continuidade. Há preocupação em demonstrar desempenho alto nas provas, para que o grupo negro não seja discriminado, pois sabem que ingressaram por meio de uma política que não tem aprovação de todos. O grande receio de Carla, por exemplo, é de que um possível baixo rendimento de sua parte seja traduzido como baixo rendimento de todo grupo de estudantes negros ingressantes na Universidade.

Assim, apresentar um baixo rendimento seria para uma contribuição aos que pregam a suposta queda na qualidade da universidade, devido ao ingresso de estudantes negros e pobres. Acreditam, portanto, ser necessário obterem notas altas para não fechar as portas da universidade para a população negra.

Há uma preocupação em não fornecer elementos às pessoas que desqualificam as políticas de ações afirmativas. A desqualificação, segundo os estudantes, ocorre, pois há pouca divulgação do Programa de Ações Afirmativas na Universidade e muitos ainda não compreendem o papel do Programa.

Ao mesmo tempo em que todos os participantes afirmam que as políticas de ações afirmativas foram a possibilidade de mostrar a muitas pessoas que o grupo negro pode sim, e com êxito, usufruir do ensino superior, Vanda, cursando o último período do curso de Engenharia Química faz algumas críticas ao Programa de Ações Afirmativas da UFSCar.

Segundo Vanda a universidade exige uma autonomia que os estudantes não têm de antemão e não sente-se muito amparada pelo Programa de Ações Afirmativas da UFSCar.

Acredita haver maiores privilégios, em relação a atendimentos e apoio, aos estudantes indígenas, como aulas de inglês e manejo de programas como Power Point para apresentação de trabalhos acadêmicos.

A estudante nota que os estudantes indígenas se mostram mais unidos, até mesmo em frequentar encontros ou palestras realizadas pelo Programa se comparado aos estudantes negros, acreditando que a maior participação dos estudantes indígenas se dá por um maior acolhimento do Programa a tal grupo. Para Vanda ingressar na universidade na condição de pessoa negra é arcar com as consequências do racismo do meio acadêmico, sem receber instrução do Programa da maneira como devem se portar frente a situações de racismo.

Percebe-se, por um lado, que os estudantes veem o Programa de ações afirmativas como meio importante para o ingresso no ensino superior, por outro lado, enquanto grupo negro, não sentem o apoio que esperavam.

Estudos da temática étnico-racial: conscientização e fortalecimento.

Os estudos da temática étnico-racial trazem como significados a importância do conhecimento da cultura africana e de estudos das relações étnico-raciais como forma de fortalecimento e conscientização da importância do negro na sociedade.

É a partir de estudos, sejam eles em grupos voltados à temática racial, estudos realizados no Movimento Negro ou algumas disciplinas curriculares da universidade, que os participantes constroem conscientização enquanto ser negro no Brasil, fortalecem a postura política, a criticidade e o orgulho racial. A partir dos estudos da temática étnico-racial conseguem compreender melhor os motivos pelos quais são discriminados, os motivos pelos quais situações racistas ocorrem. Passam a responder certos questionamentos: “Ah por que eu não consigo nenhum namorado? Por que eu fico atrás na fila mesmo sendo a melhor dançarina? Ou por que eu não consigo o papel principal numa peça de teatro?!” (Vanda)

Diego afirma que o sofrimento causado pelo racismo foi uma decrescente em sua vida, pois com a possibilidade de aprofundar os estudos, até potencializada pelo ingresso na Universidade, ele pôde entender as causas do racismo e diante de sua conscientização, não se deixa subjugar, afirmando que o problema não está tanto em ser vítima do racismo, mas sim, em ser o racista. Logo, a falta de consciência está na pessoa que discrimina e não nele. Assim, quanto mais estudam sobre a temática étnico-racial os participantes se fortalecem e os sofrimentos diante do racismo são amenizados.

Os participantes afirmam que a entrada na universidade favoreceu de alguma maneira o estudo da temática racial, pois mesmo não contando com tais estudos em várias disciplinas, o ingresso na universidade promoveu contatos com autores e referências da temática étnico-racial por meio de pessoas que estudavam a temática e puderam contribuir.

Conseguem, por meio do estudo da temática étnico racial, um fortalecimento que vem de suas próprias histórias, enquanto descendentes de africanos escravizados. Procuram nos estudos fazer emergir o que foi terrivelmente marginalizado de suas aprendizagens, tentam descobrir e compreender o que foi omitido dos livros escolares, o que foi da cultura negra propositalmente apagado, como aponta Vanda:

(...) assim eu tento me fortalecer, buscar amigos, né, família, ler mais, estudar mais sobre os assuntos relacionados à cultura negra, à História.

O Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da UFSCar (NEAB) também foi citado como importante meio para o aprofundamento dos estudos que não são proporcionados por disciplinas na graduação, além de possibilitar o encontro com outras pessoas negras.

Estudos, no NEAB, proporcionam a Carla novos conhecimentos além da disciplina *Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais*²², citada pela participante.

(...) eu como negra, não conhecia 1% do que eu aprendi com essa disciplina. É muito importante tanto pra negros quanto pra não negros.

Carla diz que as pessoas no campus, notadamente os estudantes não negros, não demonstram interesse em estudar temáticas voltadas às relações étnico-raciais nem mesmo quando tais estudos são ofertados por meio de disciplina na grade curricular do curso. Porém, mesmo sem interesse, as pessoas sempre têm opiniões formadas e argumentações de senso comum sobre tal temática, deturpando, muitas das vezes, a realidade e propagando argumentos preconceituosos.

O desinteresse parte do fato de que as pessoas não se incomodam com a desigualdade entre negros e brancos, fazendo uma naturalização dessa desigualdade no campus, afirma a estudante.

²² Disciplina oferecida pelo Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar (DTPP).

Convivência com pessoas negras: identificação, apoio e fortalecimento.

Os significados emergidos nessa dimensão tratam do fortalecimento obtido no convívio com outras pessoas negras.

Tal fortalecimento, adquirido no seio familiar, volta a aparecer tanto na escola pública, com maior concentração de estudantes negros quanto na universidade, em que a presença de pessoas negras é minoritária, porém, marcante para estudantes negros que buscam aproximar-se de seus pares. Independentemente do ambiente a convivência com pessoas negras traz fortalecimento, seja em ambientes majoritariamente negros ou em espaços majoritariamente brancos.

Antes de ir para a universidade a convivência com pessoas negras ocorre na família, no bairro de periferia urbana de maioria negra, na escola pública e na participação em entidades do Movimento Negro.

Estar em um local de maioria negra traz um bem estar devido à identificação com outras pessoas. Quando os estudantes ingressam na Universidade, havendo ainda poucas pessoas negras, eles buscam se aproximar de outros estudantes negros como forma de fortalecimento, amparo e orientação. Organizações, festas e eventos voltados à temática étnico-racial na Universidade, foram citados como espaços de encontros importantes, favorecendo um maior contato e posterior construção de laços para a convivência entre estudantes negros.

Tais grupos se mostram importantes e promovem convívio que fortalecem os estudantes negros para que consigam transpor as adversidades de estar num ambiente, ainda, majoritariamente branco, superando as dificuldades, principalmente, por meio de apoio de outros estudantes negros.

Assim, os participantes evidenciaram quão importante é o convívio com pessoas negras na Universidade, pois estando em um ambiente majoritariamente branco situações de racismo e discriminação se fazem muito evidentes, como já dito, ao contrário do ambiente familiar, do bairro de periferia urbana e da escola pública, em que a maioria das pessoas é composta por negros.

O contato entre estudantes negros na Universidade favorece um fortalecimento até mesmo por meio de incentivos para concluir os estudos, na medida em que as pessoas negras têm identificação com outras pessoas negras. Vanda diz que o fortalecimento vêm de pessoas “(...) que se declaram negra, que têm esse posicionamento e que me fizeram aguentar essa

entrada na universidade, conseguir seguir o curso, me incentivaram. Essas pessoas é que me fizeram continuar”.

Diante do convívio com seus pares, o fortalecimento passa também por perceber que o racismo não é só destinado a uma pessoa, como afirma Vanda:

O que eu encontrei que teve de acolhimento foram os amigos, por que eu que fui atrás de outros negros... pra conviver, pra aprender, que também passaram pelas mesmas coisas. Falei: nossa! Ah, então eu não estou sozinha.

O convívio com outras pessoas negras promove um sentimento de acolhimento no meio universitário, pois não havendo esse acolhimento há um sentimento de deslocamento quando exposta em grupos majoritariamente brancos, como é o caso de Vanda, que não se sente acolhida em sua sala de aula.

(...) até hoje eu combino matéria com esse pessoal que é veterano porque eu não, eu não me sinto dentro do grupo da minha sala, por exemplo.

A discriminação sofrida em sala de aula faz com os estudantes negros busquem apoio de outros estudantes negros veteranos que provavelmente enfrentaram os mesmos problemas.

Concluindo a descrição compreensiva

Concluindo essa descrição compreensiva cabe apontar processos educativos que contribuíram ou prejudicaram na construção da identidade negra e do pertencimento étnico-racial de estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas na Universidade Federal de São Carlos.

Processos educativos neste caso são situações em que as pessoas, ao se relacionarem uma com as outras, indicam, ensinam aos outros, a visão que têm de fatos, de situações que referem, discutem, das pessoas a quem se dirigem, do projeto de sociedade que sustentam. Nem sempre as pessoas têm clareza de que nessas relações trocam visões de mundo, experiências, ensinamentos, transmitem informações.

Um gesto, uma palavra acolhedora gera confiança. Um gesto constrangedor intimida. Assim sendo, por exemplo, qualificar ou desqualificar a aparência física de alguém, modo de vestir, descendência étnico-racial, posições políticas, desencadeia em quem participa da

experiência atitudes, sentimentos de acolhimento ou rejeição, fazendo com que a pessoa queira se afastar daquilo que lhe faz mal. Pelo que se depreende das experiências narradas com os participantes, todos os processos educativos dos quais eles têm participado, antes e depois da universidade, estão permeados pelo racismo, o que em algumas vezes, gera combate.

Constituir-se estudante no seio da universidade, construir seu percurso intelectual numa área de conhecimento é um exercício constante de buscar combater o racismo.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS DA PESQUISA E DIÁLOGOS COM A LITERATURA: CONSTRUÇÃO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA E DO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL ENTRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NEGROS.

Pretende-se aqui traçar um diálogo dos resultados da pesquisa com referências teóricas, apontando processos educativos que na vida universitária contribuem ou prejudicam na construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial de estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas.

Considerando-se que a vida dos estudantes não começa no momento do ingresso na universidade, os participantes, ao tratarem de suas identidades, trouxeram dimensões e significados que se iniciam antes de tal ingresso. Assim, eles explicitaram diferentes processos educativos de construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial, tanto que contribuem quanto que prejudicam tais construções.

As dimensões emergidas das falas dos participantes mostraram que a construção das identidades e do pertencimento étnico-racial se inicia renovadamente em diferentes contextos, e é um processo inacabado que ocorre durante toda a vida, como já ponderava Hall (2005) ao dizer que as identidades podem ser modificadas de acordo com as influências, positivas ou negativas e de acordo com o lugar ou momento em que estamos.

Nogueira (2008) afirma que a construção do pertencimento e da identidade étnico-racial ocorre em meio a tensões mediadas por ideologias que orientam grupos que detém o poder de governar a sociedade, muitas vezes em detrimento de outros grupos. No entanto, em muitos casos o que predomina são movimentos de resistência que contestam a opressão e a dominação impostas.

Os processos educativos aqui identificados, de construção e fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial, apontam que são processos, de alguma maneira, pautados por racismo e discriminação.

A família, por exemplo, se preocupa em relação ao racismo a ser enfrentado fora de casa e se constitui em importante referência para resistir. Apresenta positivamente do corpo negro e resignifica denominações e apelidos utilizados pejorativamente pela sociedade como “neguinha” e, dessa forma, promove fortalecimento de cada pessoa da família, notadamente as crianças favorecendo a construção da identidade negra e do pertencimento étnico-racial.

Assim, a educação recebida no seio familiar fornece subsídios para que os participantes se fortaleçam enquanto pessoas negras, pois recebem elogios em relação a seus corpos, são encorajados a enfrentarem o racismo e motivados a buscar seus direitos, como por

exemplo, de compreender que políticas de ações afirmativas não se tratam de esmolas e nem de preconceito dos negros pelos próprios negros, como pretendem alguns.

O corpo negro, notadamente o cabelo crespo e a cor da pele, são alvos utilizados por pessoas racistas, a fim de desqualificar uma pessoa negra. Segundo Gomes (2010), cabelo e cor da pele não são construídos apenas biologicamente, mas simbolicamente na estrutura social e cultural, sendo uma marca identitária, ou seja, que inclui pessoas dentro de um grupo étnico-racial.

Segundo Fanon (2008):

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas.

Assim, apresentar corpo negro é, muitas vezes, passar por constrangimentos. Carla, sob a lógica de que ser bela é ser branca, conta que enfrentou racismo na adolescência devido a seus traços fenotípicos. Além de ser indicada como a única negra do ambiente escolar no qual frequentava, seu cabelo era alvo de desqualificações, o que fez a estudante realizar técnicas para alisar os cabelos a fim de identificar-se com o grupo de colegas. Essa mudança realizada no corpo negro, segundo Gomes (2006, p.21) expressa um conflito:

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste.

Segundo Fanon (2008) o desejo de embranquecer-se é um dos efeitos da colonização que fez do branco europeu supostamente bom, poderoso, vencedor e do negro, supostamente, mau, selvagem. Ou seja, os negros foram postos em condições de inferioridade e desqualificados pelos brancos. Segundo o autor, nas sociedades colonizadas por brancos europeus houve uma imposição de seus padrões. Logo, a vontade em realizar mudanças no corpo negro se caracteriza como uma tentativa de ajustar-se ao padrão europeu, tido como ideal. Tentativas de embranquecer são apontadas pelo desejo, por exemplo, em concretizar casamentos inter-raciais, como nos dizeres de que “a preta se sente inferior, por isso aspira a ser admitida no mundo branco.” (FANON, 2008, p. 64)

Assim, Fanon (2008) aponta que os negros introjetaram uma suposta inferioridade estando diante do branco europeu em situação de suposta superioridade. No intuito de assemelhar-se ao branco, o negro assimila a cultura do branco europeu, sua língua, seu modo de ser, pensar, hospedando o seu próprio opressor, tal como ponderou Freire (2005).

Apesar dos embates entre o cabelo “ruim” e o cabelo “bom”, Carla afirma que não compreende como racismo a postura das colegas ao considerarem que o cabelo bonito é o liso. O que pode ocorrer é que as próprias colegas não tenham a consciência de que agem de forma racista, pelo fato de viverem numa sociedade e contexto de formação racista, ou seja, a sociedade as formou para elogiar a uniformização, elogiar um único tipo de beleza, a branca.

O fato de as amigas de Carla não perceberem que seus elogios podem desqualificar é sinal do quanto a ideologia do mito da democracia racial está impregnada no dia a dia dos brasileiros, a ponto de considerarem natural desprezar ou achar de menos qualidade o que não corresponder ao ideal de beleza branco europeu.

Os estudos da temática étnico-racial, ocorridos na universidade e em participações em entidade do Movimento Negro se juntam aos conselhos da família, fazendo com que Carla perceba que o alisamento pode descaracterizá-la se for feito com o intuito de se aproximar do modelo branco. Quando a participante afirma o desejo em retornar ao cabelo natural, consciente de que o ato de alisá-los era uma tentativa de incluir-se no grupo de colegas não negras, vê a atitude como marca de resistência, pois, como afirma Gomes (2006) o estilo do cabelo pode servir tanto para camuflar o pertencimento na tentativa de encobrir conflitos, alisando-os, por exemplo, como pode representar reconhecimento das raízes africanas e, como dito, servir de resistência.

No que diz respeito à beleza, a educação das relações étnico-raciais se mostra muito importante, pois cria condições para que ocorra confronto entre pessoas que têm diferentes visões de mundo, diferentes modos de ser, permitindo aprender que existem modos de ser e de viver distintos, havendo uma diversidade na maneira de ser bonito, logo, beleza não é uniforme. No momento em que se valorizam todos os tipos de beleza, sem hierarquização, compreende-se que deve haver um respeito.

A afirmação do corpo negro como forma de resistência mostra que a cor da pele influencia na declaração de um pertencimento étnico-racial, porém, apresentar tez escura não quer dizer que obrigatoriamente ocorra um pertencimento ligado às raízes africanas.

Afirmar-se negra ou negro por meio das características fenotípicas, em que se sobressai a dupla cabelo e cor de pele, passa por assumir resistência, já que no Brasil, como afirma Nogueira (2006), o preconceito é de marca, referente à fenotipia, aos traços físicos,

havendo uma classificação hierarquizada das pessoas diante da cor que possuem. Assim, possuir tez escura significa, em algum momento, ser discriminado.

A pesquisa apontou, portanto, que apresentar tez escura é um caminho para construção da identidade negra e do pertencimento étnico-racial de raiz africana mas exige um posicionamento político.

Mais do que apresentar tez escura, para construir identidade negra e pertencimento étnico-racial é necessário assumir uma postura política, adquirida por meio de conscientização, isto é, do que significa ser negro em uma sociedade racista como a nossa.

Segundo Munanga (2001), adquirir consciência do papel do negro sociedade passa pelo resgate da memória coletiva da comunidade negra. É necessário, pois, resgatar a real história da população negra, do ponto de vista dessa população e não uma história de preconceito ainda transmitida pela escola, ou seja, uma história cercada de omissões e racismo.

Lopes (1995, p.57) fala da importância da aquisição de consciência étnica da população negra.

A consciência étnica [negra] não pode desaparecer, pois é uma realidade social e pessoal, tal como ser mulher, índio ou judeu. Pois a consciência de pertencer a uma categoria de indivíduos classificados, não pela riqueza ou prestígio social, mas pela cor da pele, nasce gradualmente à medida que as crianças e jovens vão incorporando as tradições, costumes do grupo animadas pelos valores morais e espirituais. desvalorizando as contribuições dos negros para a sociedade.

A escola, que deveria contribuir para a aquisição da consciência étnica entre seus estudantes, faz o papel inverso, ou seja, tenta apagar tal consciência, desvalorizando as contribuições do negro para a sociedade (LOPES, 1995).

Sendo, a escola, omissa no processo de construção de consciência étnica entre os participantes dessa pesquisa, a postura política, entre eles, foi constituída por processos educativos ocorridos no seio familiar, em participações no Movimento Negro e por meio de estudos da temática étnico-racial, que forneceram a possibilidade do resgate histórico, conforme vimos anteriormente, fortalecendo a identidade negra e pertencimento étnico-racial.

Os participantes da pesquisa em suas experiências de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial salientam a importância de terem tomado conhecimento dos processos histórico/ideológicos que foram construídos no Brasil e as representações que vem desqualificando a população negra, tal como abordaram Andrade (2006) e Nogueira (2008).

Dessa forma se veem competentes para criticar as representações que desqualificam a população negra, possibilitando lutar por seus direitos e manter posturas de resistência contra o racismo e a discriminação.

Silva (2002) afirma, porém, que a consciência racial de ser negro nem sempre gera engajamento político pois, pode haver certo medo de um confronto aberto. Entre os participantes da pesquisa isso não ocorre. O que mais se aproxima desse medo relatado pela autora citada é a situação vivida, por Carla, de não querer se expor enquanto pessoa negra em momentos que pode evitar tal evidenciação. Afirma que não se destitui de ter uma postura política, mas que por vezes evita se manifestar para não gerar situações constrangedoras para si própria.

A aquisição de consciência étnica, entre os participantes, fora dos muros escolares não exime a escola de sua responsabilidade e de sua culpa. De sua responsabilidade pois a escola tem o dever de valorizar a diversidade étnico-racial da população brasileira e de sua culpa pois processos educativos ocorridos no meio escolar sempre estiveram permeados por racismo e discriminação que tem deixado marcas constrangedoras nos estudantes.

Tanto a escola particular como a escola pública são apontadas como instituições que excluem a população negra. A primeira por excluir o negro de seu quadro, por meio de barreiras econômicas e raciais. A segunda pelo fato de, mesmo abrangendo grande diversidade social e étnico-racial entre seus estudantes, exclui a população negra, ao enfatizar uma suposta homogeneidade e ignorar diversidade dos povos, utilizando-se de currículos que contam uma só História, a do branco, europeu, colonizador.

Como se vê, a diversidade da população na escola pública não tem sido considerada, tal como afirma Capelo (2003, p.122):

Os saberes e fazeres escolares são etnocentristas, portanto, mesmo que os negros, mestiços, índios e pobres (meninas, meninos, idosos e idosas) nela estejam presentes, de fato estão ausentes, porque a racionalidade escolar os exclui por dentro. E desse ponto de vista, essa escola, longe de ter fracassado, obteve enorme sucesso, pois não se tratava mesmo de incluir, mas de ocultar, mediante um simulacro de democracia, a perversidade das inúmeras exclusões a que continuam sendo submetidos os negros e índios no Brasil.

O currículo escolar é um dos pontos de partida que deveria sofrer mudanças se buscarmos a melhoria no ensino e nas relações sociais, notadamente relações étnico-raciais, ocorridas tanto no ambiente escolar como fora dele.

Estar num ambiente que torna invisível a cultura africana ou estereotipa a população negra traz consequências para a construção da identidade negra e pertencimento étnico-racial de estudantes negros pois, ninguém vai querer se parecer com quem é desqualificado (NOGUEIRA, 2008).

Quando Davi cita um dos livros de Monteiro Lobato de nome “As caçadas de Pedrinho”, cujo texto contém expressões racistas, aponta para uma discussão em torno da qualidade do material didático oferecido nas escolas. Diante disso, cabe questionar: quantos estudantes, negros e não negros foram educados ouvindo tais histórias? Quantos professores leram, naturalizaram e reforçaram expressões racistas para seus estudantes? Certamente muitos, e isso não deve se resumir ao referido livro, mas sim, a tantos outros materiais, discursos e atitudes propagadoras de estereótipos, racismo e discriminação.

O currículo escolar pauta-se em um modelo que está a serviço das classes dominantes tornando seus conhecimentos como hegemônicos, e assim, excluindo, desqualificando e inferiorizando saberes de outros grupos sociais. (LOPES, 1995).

No mesmo sentido, citando Michael Apple, Silva (1996) afirma que o currículo é um território colonizado, havendo a necessidade de descolonizá-lo.

Descolonizar o currículo, segundo Silva (1996, p.207), supõe “(...) o projeto, a construção e a elaboração de novos materiais que possam refletir as visões e representações alternativas dos grupos subordinados.”

A Lei 10.639/ 03 sancionada no ano de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, tanto em escolas públicas quanto particulares, e o Parecer CNE/CP 003/2004 que implementa as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura, foram grandes conquistas. Visam que a educação escolar forneça condições para construção e fortalecimento da consciência étnica de todos os estudantes, notadamente aos negros, que tiveram, ao longo dos séculos, sua História usurpada.

Completos dez anos da lei, no ano de 2013, parece que muitas instituições escolares ainda não se deram conta da obrigatoriedade e da importância da aplicabilidade da lei. Professores ainda são apontados como sendo despreparados para aplicar tal lei, justificando-se a omissão da aplicabilidade em uma suposta falta de preparo.

Aplicar a lei é buscar corrigir as injustiças propagadas, entre outras coisas, por um currículo opressor, hegemônico e eurocêntrico.

A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 15)

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura (BRASIL, 2004, p.18), deve ser garantido aos estudantes:

(...) o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico-racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Parece que a possibilidade de aquisição de conhecimentos sem a necessidade de “negar a si mesmos” ainda é uma dificuldade enfrentada por estudantes negros, notadamente no ensino superior, como mostraram os participantes ao tratar do ingresso e permanência na universidade.

A decisão pelo ingresso na universidade por meio de políticas de ações afirmativas caracteriza-se como uma reafirmação de um posicionamento político, adquirido antes mesmo do ingresso na universidade, ou seja, de dizer-se negro numa sociedade que se quer branca. Salienta-se que tal posicionamento é muito questionado tanto no interior como fora da universidade.

Os questionamentos vêm de pessoas que se opõem às políticas de ações afirmativas, expressando os mais variados argumentos de que estudantes negros não poderiam aceitar reserva de vagas para o ingresso na universidade, pois não são inferiores aos demais e tal decisão seria um preconceito dos próprios negros.

Assim, amparados pela ideologia da democracia racial acreditam que somos todos iguais e temos as mesmas oportunidades, reafirmando que no Brasil não há racismo, diferentemente do ocorrido na África do Sul, por exemplo, pelo regime do apartheid²³.

Mesmo sem a existência de leis segregacionistas no Brasil, a própria classificação de pessoas negras como inferiores e os incentivos para a vinda de imigrantes europeus para o

²³ Regime de segregação racial ocorrido na África do Sul durante o período de 1949 a 1994.

Brasil visando o embranquecimento da população já se configuram em segregacionismo, pois a crença na suposta superioridade de pessoas brancas criam barreiras às pessoas negras, até os dias atuais (BENTO, 2002).

Tais barreiras se refletem nos índices sociais em que os negros apresentam os piores patamares quando comparados aos brancos, seja em escolaridade, saúde, emprego, remuneração salarial, habitação, saneamento básico, entre outros (MATTOS, 2003).

Com isso, repudiar políticas de ações afirmativas se dá, entre outras coisas, pelo receio de que a população negra também passe a decidir os quadros da sociedade, tirando a população branca de sua zona de conforto em posições de privilégios.

Florestan (2008, p.226) ao tratar do processo de ascensão social dos negros cita a fala de uma senhora em relação às pessoas brancas, quando diz que “o branco tem medo da inteligência do negro. Sabendo que o negro é inteligente e é capaz para os serviços intelectuais, sabe falar e é capaz de escrever bem, o branco evita como pode que ele suba”.

Mesmo diante de muitos opositores que buscam evitar que a população negra alcance ascensão social, os participantes da pesquisa ingressaram na universidade por incentivos da família, de amigos e por meio de leituras a respeito de políticas de ações afirmativas que esclarecem as reais necessidades de tais políticas. Ou seja, superam equivocadas acusações de uma suposta inferioridade dos negros ao ingressarem na universidade por meio de reserva de vagas.

Conscientes de que os argumentos de opositores são equivocados, os participantes veem o ingresso na universidade como motivo de dupla vitória, ou seja, passar no vestibular e provar o contrário a aqueles que os tinham desestimulado. A concepção que tinham, reafirmada com frequência, era a de que aos estudantes negros não seriam capazes de ingressar em uma universidade pública. Difundia-se a ideia de que oriundos de escolas públicas e negros não teriam oportunidades de acesso à universidade pública, pois não haviam cursado escola particular nem pertenciam à elite. E de fato, o público da universidade era, até então, muito homogêneo.

Cabe lembrar a história do moço negro do ônibus, citada na introdução do trabalho, que ao passar em frente à Universidade de São Paulo (USP- São Carlos) referiu-se a ela como não sendo um lugar pra ele e sim um “lugar dos brancos”.

Cursar o ensino superior apresentava-se como uma possibilidade distante da realidade de estudantes negros e as políticas de ações afirmativas, por meio de reserva de vagas, colocam essa possibilidade mais próxima desses estudantes. O fato de existir reserva de vagas

fortaleceu a confiança dos participantes, que conseguiam enxergar possibilidades de ingressarem no ensino superior público.

Para estudantes negros que foram convencidos de que não poderiam ingressar na universidade pública, a existência de reserva de vagas lhes deu segurança. O fato de saberem que seriam respeitados lhes forneceu incentivo para realizar o vestibular, pois, ao contrário de antes, sabiam que havia um lugar destinado para a eles na universidade. As políticas ações afirmativas promovem, portanto, um sentimento de o estudante negro pode fazer parte do ambiente acadêmico.

Fazer parte do lugar é bem diferente de situações de apadrinhamento como a ocorrida com uma das participantes da pesquisa ao referir-se a sua infância em escola particular. O que lhe possibilitava estar naquele ambiente, era ser a filha da empregada do dono da escola, sendo recorrentemente lembrada da sua situação naquele ambiente, o que causada constrangimentos.

Além dos estudantes conceberem as políticas de ações afirmativas como uma grande vitória para a população negra, destacam serem tais políticas decisivas para o seu ingresso na universidade. Ao terem êxito no ingresso os estudantes negros rompem com a ideia do apadrinhamento do branco, ou seja, de que para estar em determinado lugar e ser reconhecido deva, obrigatoriamente, estar ligado a alguém que tenha posição social para estar lá.

Os estudantes negros compreendem a importância de ter acesso ao ensino superior, em acessar a produção de conhecimento da acadêmica como meio de ascensão social, mais do que do isso, a pesquisa aponta que manter um posicionamento político enquanto negro na universidade é enfrentar embates pela afirmação de toda uma população.

Apesar da implementação na universidade de programas de ações afirmativas que promovem o ingresso de diversos grupos sociais na universidade os dados da pesquisa apontam que nos currículos não houve mudanças a fim de contemplar tais grupos, ou seja, as aulas são ministradas de acordo com currículos voltados à educação de um grupo homogêneo, com literaturas e concepções eurocentradas, desconsiderando outros saberes, de matriz africana e indígena, por exemplo.

Causa incômodo nos estudantes negros não terem sua história contemplada no currículo acadêmico, melhor dizendo, causa incômodo o fato de apenas um tipo de conhecimento ser valorizado, e somente alguns autores serem estudados, sendo eles sempre europeus e estadunidenses.

A omissão de professores e professoras frente a outros tipos de saberes se constitui em perpetuação do racismo. Dessa forma, o currículo utilizado mostra-se preconceituoso e

excludente. É por meio da omissão que as desigualdades continuam a se perpetuarem sem haver questionamentos. Parece que os currículos não se modificaram. Será talvez porque haja o desejo de que os novos estudantes negros sejam formados para serem porta vozes das concepções da classe dominante?

Em se tratando de estudos os estudantes negros mostram-se conscientes diante de situações racistas, buscam fora da sala de aula o que nela não é contemplado, seja em grupos de estudos de temática étnico-racial ou em disciplina optativa²⁴, da qual poucos estudantes não negros mostram interesse em participar. Por meio dos estudos da temática étnico-racial sentem-se mais fortalecidos e conseguem expressar seus posicionamentos frente a situações ocorridas no ambiente acadêmico que buscam induzi-los a ignorarem suas identidades e pertencimento étnico-racial.

Estando mais conscientes do racismo que os acometem na academia conseguem, de certo modo, se protegerem criando estratégias para suportarem o racismo ao mesmo tempo em que mantêm posicionamento de enfrentamento, sem entrarem, porém, em confrontos explícitos, que poderiam ser prejudiciais, como discussões com professores, por exemplo.

Uma das formas de proteção e ao mesmo tempo de confronto ao racismo é provar, por meio de bons rendimentos acadêmicos, que estudantes negros não apresentam maiores dificuldades se comparado aos demais estudantes. Pesquisas já constataram que dificuldades são semelhantes atingem todos os estudantes no ingresso na universidade, independentemente da classe social ou origem étnico-racial (COULON, 2008, FEITOSA, 2001), porém, alguns professores procuram acreditar nas profecias emanadas por pessoas contrárias às políticas de ações afirmativas, de que a qualidade da universidade iria decair devido ao ingresso dos novos estudantes da reserva de vagas.

Assim, professores buscam questionar em sala de aula quem é cotista. Isso não é um problema para os participantes da pesquisa, pois não veem constrangimento em se autodeclarem negros e cotistas, se questionados. O problema, segundo eles, está na compreensão de alguns professores que esperam que eles realmente apresentem rendimento inferior aos demais estudantes. Parecem querer impingir no estudante negro uma marca, para que em qualquer “deslize” se possa afirmar que as profecias de que o nível da academia decairia se cumpriram.

²⁴ Trata-se da disciplina *Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais*, atualmente obrigatória na grade curricular do curso de Pedagogia.

Por esse motivo, os estudantes negros mostram grande preocupação com seu rendimento acadêmico, pois sabem que, como expressa uma estudante “tem muita gente de olho nas minhas notas”.

Quando estudantes negros mostram bons rendimentos, indo na contramão do que alguns professores esperam, isso causa certo incômodo em alguns professores. Segundo a lógica de alguns docentes, apresentar bons rendimentos não condiz com ser negro. Assim, questionam a identidade étnico-racial e o pertencimento étnico-racial dos estudantes, afirmando e tentando convencê-los de que não são negros.

Tal fato se assemelha às falas explicitadas em relação à pessoas negras que ascendem socialmente, alcançando posições em que algumas pessoas não esperam vê-los, “com avaliações do tipo: nem parece negro, (...) preto de alma branca” (FERNANDES, p.194).

Pode-se considerar que tais professores buscam apagar a pessoa negra do ambiente universitário, ou seja, se é bom não pode ser negro. Induzir o estudante negro a cogitar a possibilidade de ele se tornar branco também se caracteriza como genocídio, tal como dizia Abdias Nascimento (1978).

No mesmo sentido Silva (2003, p. 40) nos diz que:

(...) quanto mais as pessoas se aproximarem do modelo dominante branco/europeu maior será o seu valor; quanto mais se distanciarem do modelo negro/ africano, maiores serão as chances de serem aceitas no mundo de domínio branco.

Daí a insistência de professoras e às vezes colegas ao dizerem: “mas você não é negra. Você vai tão bem!”.

Pode-se constatar, na pesquisa, que os estudantes negros apresentam um senso de coletividade muito fortalecido, logo, quando professores questionam sua identidade negra, o teor racista da abordagem abrange para toda a comunidade negra, ou seja, o racismo, apesar de algumas vezes ser direcionado a apenas uma pessoa negra ele se reflete em todas as outras que possuem a mesma fenotípia, a mesma ancestralidade, o mesmo posicionamento político, o mesmo pertencimento étnico-racial. Na academia não vão individualizar o estudante, mas sim, colocarão todos no grupo supostamente intitulado de negros da reserva de vagas.

Do mesmo modo, quando uma participante se preocupa com seu rendimento ela não o faz pensando individualmente, mas sim, pensa nos benefícios que isso trará a todos os estudantes negros. Ou seja, se um estudante negro obtiver rendimento ruim isso refletirá para

todo o grupo de estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas. O contrário também se aplica. O êxito de um estudante negro refletirá para todos os estudantes de seu grupo

O bom rendimento na academia é uma maneira de agradecer às pessoas que lutaram incessantemente pela implementação de políticas de ações afirmativas. Para os participantes obter bom rendimento significa não fechar as portas da universidade a outros estudantes negros que também almejam cursar o ensino superior.

Vê-se, assim como na perspectiva africana, de que a construção da própria vida tem sentido no seio de uma comunidade e não apenas individualmente, que os estudantes negros mostram que “o crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem” (SILVA, 2010, p.181).

Assim, também sob o princípio do provérbio africano “ubuntu: eu sou porque nós somos.” (SILVA, 2010), os estudantes negros rompem com o critério da meritocracia que valoriza o êxito individual.

Retomando a agressão proferida por alguns professores, diante da identidade negra e do pertencimento étnico-racial dos estudantes, Gomes (1995, p.83) pondera que os negros muitas vezes assimilavam valores e cultura do grupo eurocêntrico branco, acarretando desestímulo em relação a seu grupo e negação da herança africana, pois tal ideologia “(...) o leva a perceber o seu grupo de origem como referência negativa, lugar de onde ele deverá se distanciar (...)”.

Isso parece não ocorrer entre os estudantes da pesquisa, que a cada ataque buscam formas de sobreviver e se impor na academia.

Outra forma de racismo praticada por professores se traduz em questionar e desqualificar a posição socioeconômica de estudantes negros. Afirmar que um estudante não tem possibilidade de estar em um curso de Engenharia, pois não tem condições econômicas de comprar um computador, se traduz para os estudantes negros como a afirmação de que eles são intrusos naquele ambiente, e que tal curso é impossível de ser realizado por pessoas pobres, e nesse caso também, por pessoas negras. Confirma-se o que Munanga (2003) já afirmava, de que os estudantes negros são duas vezes mais discriminados do que estudantes brancos pobres, pela questão racial e pela questão econômica. A universidade na medida em que acolhe os estudantes tem que criar condições para que realizem o curso com sucesso.

Por ocorrerem situações acima descritas é que vemos que a mentalidade de alguns professores não mudou. Parece não compreenderem, ou talvez não desejam aceitar, que a universidade está tomando novos rumos, e que mudanças são necessárias. Desse modo, não é

o estudante negro que deve se enquadrar aos antigos padrões da universidade, mas sim, a universidade deve se transformar para integrar da melhor maneira possível os novos estudantes, seja por meio da mudança de currículos ou por meio de maior auxílio em relação à bolsas, por exemplo, para que estudantes não sejam, a duras penas, obrigados a comprar um computador para poderem concluir os estudos com sucesso.

A discriminação racial também é provocada por parte dos colegas de classe. Uma participante afirma que os demais estudantes de sua turma, não-negros, não aceitam-na como pessoa negra, pois novamente seu bom desempenho não condiz com sua cor. Porém, por manter sua postura política enquanto mulher negra, reforçando sua identidade e seu pertencimento étnico-racial, os demais estudantes a excluem, ou seja, procuram não realizar trabalhos em grupo com ela. Segundo a participante, o que poderia provocar tal discriminação seria pelo fato possuírem vivências, experiências e concepções de vida muito distintas; experiências das quais ela não possui e são as valorizadas na academia como, por exemplo, apresentar um vasto currículo de viagens e ter domínio de línguas estrangeiras. Além disso, afirma que suas prioridades diferem muito em relação a dos colegas de classe. Logo, ao resistir em reproduzir as concepções dos demais estudantes, é excluída.

O posicionamento político dos estudantes negros não é muito bem compreendido por professores e demais estudantes, o que os faz buscarem reduto na academia junto de outras pessoas que os compreenda, que os incentive e que passem, ou já passaram pelas, mesmas dores, sendo esses outros estudantes negros, de diferentes cursos e de diferentes anos de ingresso.

Buscar apoio junto de outros estudantes negros são estratégias utilizadas pelos participantes, seja em grupos de estudos, festas com temática africana, grupo de moradores do alojamento estudantil.

Tais agrupamentos se constituem em formas de resistência diante de todos os acontecimentos narrados pelos estudantes negros em meio acadêmico.

Lopes (1995) nos diz que desde o período da escravidão, negros buscam meios para atenuar a opressão, por meio da criação de quilombos, por exemplo. E que no pós-abolição, continuavam lutando contra a opressão buscando formas de resistência para que suas culturas não desaparecessem. Assim, havia a criação de irmandades religiosas, terreiros de candomblé e na área urbana clubes culturais e esportivos e escolas de samba. Eles se juntavam para se fortalecerem.

A organização de grupos como forma de resistência diante da opressão da população negra perdura até dias atuais, como a que ocorre com os estudantes negros ao recorrerem a seus pares na academia.

Santos (2011), em pesquisa realizada com estudantes negros universitários, já havia identificado a formação de grupos de estudantes negros, constituindo-se com meio de apoio e fortalecimento para aqueles que o integram, seja em grupos de estudos ou em festas.

Cabe destacar que a existência de grupos negros na universidade não se reflete numa cisão racial, entre negros e brancos, gerando um aumento do racismo por meio da tensão entre ambos grupos, como pretendem Fry e Maggie (2004), mas sim, como uma maneira de estudantes negros se fortalecerem por meio da união e passarem a serem respeitados em suas especificidades.

A formação de grupos se faz interessante desde que ela não surja apenas pelo isolamento de outros grupos, ou seja, quando uma das participantes diz que procura o grupo de amigos negros porque não se sente acolhida no seu grupo de amigos de classe isso se traduz como um fator preocupante.

A formação de grupos é válida desde que tais grupos não se isolem e não sejam isolados pelos demais. Assim, a formação de grupos negros visando apoio e fortalecimento não deve buscar isolamento em relação a pessoas não negras, já que estas também podem se configurar em aliadas na luta contra o racismo e a discriminação.

A formação de grupos de estudantes negros visa um fortalecimento que não é oferecido pelo Programa de ações afirmativas da UFSCar. Os estudantes negros não sentem o apoio que esperavam, talvez pela falta de divulgação do Programa no campus. Assim, por mais que o Programa se mostre disposto a atender qualquer estudante do campus, seja da reserva de vagas ou não, parece haver uma necessidade de um maior apoio aos estudantes negros visto que estão sofrendo racismo no campus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE APRENDEMOS E POR ONDE PODEMOS IR.

A pesquisa proporcionou identificar processos educativos que contribuem e que prejudicam na construção e no fortalecimento da identidade negra e do pertencimento étnico-racial entre estudantes negros, ingressantes por meio de reserva de vagas na universidade. Ela também nos forneceu indicativos do que precisa ser transformado na universidade para que os estudantes negros possam desfrutar da vida universitária de modo satisfatório. Assim,

identificaram-se propostas dos estudantes negros a fim de contribuir para programas de ações afirmativas sendo elas: necessária mudança no currículo, formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, maior divulgação do Programa no campus, melhoraria nas estratégias de aproximação do Programa com estudantes negros, aumento no número de bolsas.

Apesar das políticas de ações afirmativas serem consideradas como decisivas para o ingresso dos estudantes na universidade, o Programa de ações afirmativas ainda não corresponde ao esperado por eles, ou seja, enquanto grupo negro na universidade, não sentem o apoio necessário.

Apesar da existência de atendimento e acolhimento por parte do Programa de Ações Afirmativas, voltado a todos os estudantes, independentemente de ser ou não ingressante por meio de reserva de vagas, sabe-se que a maior procura pelo apoio fornecido ocorre entre estudantes indígenas. Torna-se importante, portanto, buscar compreender as causas do distanciamento dos estudantes negros.

O NEAB, citado por um estudante como espaço de encontro com outras pessoas negras e lugar de estudos, pareceu um pouco omissos frente aos estudantes negros no campus. Apesar da realização de algumas ações, como a promoção de encontros, seminários e palestras importantes voltadas à temática racial, falta um acolhimento mais incisivo por parte do Núcleo aos estudantes negros, no sentido de promover apoio que os auxilie no fortalecimento de suas identidades e pertencimento étnico-racial, principalmente frente às situações de racismo.

A pesquisa mostrou que muitas mudanças precisam ocorrer na universidade, mentalidades precisam se transformar. Cabe aos cursos uma aproximação com a diversidade bem como uma reeducação de estudantes ingressantes por ampla concorrência para que reconheçam que os estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas não são inferiores. Assim, o tratamento deve ser igualitário aos estudantes, respeitando suas diferenças.

Diante das inúmeras conquistas da população negra por seu direito à educação, espera-se que não tenhamos mais estudante negro, que ao passar em frente a uma universidade, se sintam excluídos daquele ambiente, pois saberão que por direito aquele espaço foi por eles conquistado. Com isso, seus pares terão oportunidade de ingressar no ensino superior público e essa será, a cada dia mais, a realidade educacional de estudantes negros e negras de nosso país.

O desafio, portanto, não será mais o ingresso, mas sim, garantir que os conhecimentos e a História da população negra sejam valorizados na academia. Cabe o questionamento: como a universidade pode valorizar as diferentes culturas, ou seja, não somente os conhecimentos científicos mas também os trazidos pelos novos estudantes?

Não podemos aceitar que professores permaneçam seguindo antigos currículos e que mantenham um pensamento pautado por estereótipos racistas frente aos estudantes da reserva de vagas. Também não podemos permitir que estudantes não negros excluam os demais estudantes negros por não compactuarem com seus posicionamentos políticos.

Seguem outros questionamentos: os professores pretender se adequar a nova realidade, mudando suas concepções e metodologias de ensino para melhor atender aos estudantes negros? Os estudantes negros poderão continuar a ser negros sem que haja questionamentos?

O que é muito evidente é que o estudante negro tem o direito de ser negro na universidade sem que isso lhe traga constrangimentos.

Espera-se que a pesquisa tenha contribuído como uma ferramenta de luta expressando posicionamentos de estudantes negros, que reafirmam a todos os dias os seus direitos à educação de qualidade. Que os dados aqui presentes sirvam como evidenciações do momento atual dos estudantes negros na universidade, pois silenciar é deixar as coisas como estão. Ou seja, se os problemas não emergirem para busca de soluções eles irão permanecer e podem aumentar.

Espera-se ainda que a pesquisa possa contribuir na avaliação a ser realizada pelo Programa de Ações Afirmativas em 2017, quando serão completos dez anos de implementação do Programa.

Diante das limitações de tempo, alguns pontos tratados pelos participantes não puderam ser aprofundados, cabendo a realização de outras pesquisas.

Seria válido que outras pesquisas pudessem dar atenção à trajetória dos estudantes negros na academia, pois o ingresso na universidade ainda está longe de ser naturalizado. Com a implementação da Lei de Cotas, certamente dados diferentes podem surgir. Esperamos que tais dados sejam positivos, mostrando avanços em relação ao dia a dia do estudante negro na universidade frente a construção e fortalecimento de sua identidade negra e pertencimento étnico-racial.

Assim, outras pesquisas serão importantes a fim de compreender mais profundamente as vivências do estudante negro em um ambiente que ainda não os aceitou completamente, com evidentes processos educativos racistas que buscam conduzi-los ao embranquecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **O ProUni e a “democratização do ensino superior”:** explorações empíricas e conceituais.s/d Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6232--Int.pdf>> Acesso em: jul. de 2012

ANDRADE, Paulo Sérgio de. **Pertencimento étnico- racial e Ensino de História.** Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2006.

BENTO, Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**, 2002. Disponível em:
<http://www.ceert.org.br/premio4/textos/branqueamento_e_branquitude_no_brasil.pdf>
Acesso em: abr. de 2012.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC.** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em:
<<http://www.journal.ufsc.br/index.php/emtese/>> Acesso em: out. de 2012.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D’ADESKY, Jacques. **Racismo. Preconceito e Intolerância.** São Paulo: Atual, 2002.

BORGES, Maia Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. **Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni:** avanços e controvérsias. Educação: Teoria e Prática – Vol. 22, nº 39, Período jan/abr-2012. Disponível em:<<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4584>>
Acesso em ago. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Escolas.** Brasília, 2004.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da inclusão/exclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de (org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados.** São Paulo: Biruta, 2003.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jul. de 2012.

CASTELL, Manuel. **O poder da identidade.** A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2, 1942. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 6ª ed. Editora Paz e Terra S/A, 2008.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. Negritude e auto-estima. In: **Nossas raízes africanas.** SOUSA JR, Vilson Caetano. (Org.). Centro Atabaque de Cultura negra e Teologia São Paulo: 2004.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

COVRE, José Geraldo. Um professor negro no tablado. In: ANDRADE, Rosa Maria T.; FONSECA, Eduardo F. (orgs.) **Aprovados!** : cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

DUSSEL, Enrique. A pedagógica latino-americana (a Antropológica II).

In: _____ **Para uma ética da libertação latino americana III:** erótica e pedagógica. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, s/d, p.153-281.

FEITOSA, Marcos Gilson Gomes. **Integração de estudantes ingressantes à vida universitária:** fatores que facilitam e que dificultam sua integração. O caso de estudantes do curso de psicologia da UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2001. Tese de Doutorado.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas; (orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes:** no limiar de uma nova era, vol. 2. São Paulo, ed. Globo, 2008.

FIORI, Ernani MARIA (1986) **Conscientização e educação.** Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS. 11(1), p.3-10, jan/jun. 1986.

FONSECA, Eduardo F. Educação, história, vestibular e manutenção racista. In: ANDRADE, Rosa Maria T.; FONSECA, Eduardo F. (orgs.) **Aprovados!** : cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros:** uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança. Paulista: Edusf, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2005.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. **Cotas raciais:** construindo um país dividido? Econômica: Revista da Pós-Graduação em Economia da UFF, Dossiê: Ação afirmativa. Niterói, v.6, nº 1, 2004. Disponível em: < <http://www.proppi.uff.br/revistaeconomica/sites/default/files/>> Acesso em: jan. 2013

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Educação, matemática, paradigmas, prova rigorosa e formação do professor. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel Franchi (orgs.). **Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação.** Editora Olho d'água. São Paulo, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. Ministério da Educação, 2005. Coleção Educação para todos.

_____. Educação e identidade negra. In: **Aletria – revista de estudos de literatura. Alteridades em questão.** Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n.9, dez/2002, p.38-47. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Aletria%2009/03-Nilma%20Lino%20Gomes.pdf> Acesso em: fev. de 2012.

_____. Para além das bolsas acadêmicas – Ações Afirmativas e o desafio da permanência dos(as) jovens negros(as) na Universidade Pública. In: MOEHLECK, Sabrina; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ações Afirmativas nas políticas educacionais:** o contexto pós-Durban. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 2002, nº 21. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele. In: BARBOSA, Lúcia M. de Assunção, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, SILVÉRIO, Válder Roberto. (orgs.). **De Preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. De preto a afro-descendente: da cor da pele a categoria científica. In: BARBOSA, Lúcia M. de Assunção, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, SILVÉRIO, Válder Roberto. (orgs.). **De Preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e educação**. set/out/nov/dez, 2000, nº 15. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>> Acesso: jan. 2013.

GOULART, Nathalia; MAGGI, Leticia. **O drama de estudantes – e famílias – afetados pelas cotas**. Veja on-line, 2012. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/os-dramas-e-as-alegrias-de-familiasafetadaspelascotas?utm_source=redesabril_veja&utm_medium=twitter&utm_campaign=redesabril_veja&utm_content=feed> Acesso em: 30 de out. de 2012

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Ser branco no Brasil. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. (orgs.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. FUSP. Editora 34. 2ª edição, 2005

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da SILVA, Guaracira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2005.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais - Uma análise das condições de vida da população brasileira, 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> . Acesso em: Jan. de 2013

KING, Joyce Elaine. **Educação, comunidade e relações étnico-raciais: experiências nos Estados Unidos e no Mali**. Palestra proferida pela Prof^a Dr^a Joyce Elaine King na Universidade Federal de São (UFSCar), promovida pelo Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP), pelo Núcleo de Estudos afro-brasileiros (NEAB) e apoio do curso de Pedagogia (UFSCar). 25 de outubro de 2012.

LEITE, Márcia Pereira. **A Faxina Étnica: Preconceito racial e racismo institucional no Brasil**. Le Monde diplomatique Brasil. Julho de 2012. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1202>> Acesso em out. de 2012.

LIMA, Heloisa Pires. A imagem negra no portal para o sucesso: o antes, o durante e o depois do vestibular. In: ANDRADE, Rosa Maria T.; FONSECA, Eduardo F. (orgs.) **Aprovados! : cursinho pré-vestibular e população negra**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos/SP- São Carlos: EDUFSCar, 1995**

MANCEBO, Deise. **Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - Out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: jul. de 2012.

MANO BROWN. Racionais mc's. Música: **A vida é desafio**. Álbum: Nada como um dia após o outro dia. Gravadora: Zambia. Selo: Zambia. 2002.

MATTOS, Wilson Roberto de. Ação afirmativa na Universidade da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto, (orgs.). **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília- DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ações afirmativas e promoção da igualdade - uma visão comparativa. In: MOEHLECK, Sabrina; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs.) **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. EdUFF: Editora da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Prefácio à edição nigeriana de Wole Soyinka; prefácio de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Coleção Estudos brasileiros, v.30.

NASCIMENTO, Tarcísio Antônio do. **Expectativa de Jovens Negros quanto ao acesso a Universidade: o caso de uma escola da Zona Norte de São Paulo**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2006.

NETO, Cláudio Pereira de Souza. A constitucionalidade das cotas étnicas e sociais nas Universidades brasileiras – jurisprudência e parâmetros de decisão. In: JÚNIOR, João Feres; ZONINSEIN, Jonas; (orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coordenadora). **A educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>> Acesso: jun. de 2012.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1. Nov. 2006, p. 287-308. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>> Acesso em: set. de 2012.

NOGUEIRA, Simone Gibran. **Processos educativos da Capoeira Angola e construção do pertencimento étnico-racial**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, 2008.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aínda Victória; JOLY, Ilza Zenker Leme. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. Anais da 32ª Reunião da ANPED, 2009.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coordenadora). **A educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>> Acesso: jun. de 2012.

PENHA-LOPES, Vânia. Universitários cotistas- de alunos a bacharéis. In: JÚNIOR, João Feres; ZONINSEIN, Jonas; (orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

PERES, Cláudio Afonso. **O público e o privado no ensino superior brasileiro: do regime militar (1964-1984) ao governo FHC (1995-2002)**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel, Paraná, 2009. Disponível: <http://cacphp.unioeste.br/pos/media/File/educacao/Dissertacao_Claudiopdf> Acesso em: ago. de 2012

QUEIROZ, Delcene Mascarenhas. Cor e seletividade no Ensino Superior. BARBOSA, Lúcia M. de Assunção, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs.). **De Preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber – Eurocentrismo e Ciências Sociais: Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Ronilda Tyakemi. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes de significado na construção da identidade e da cidadania. In: **Negro, educação e multiculturalismo.** (Org.) PORTO, Maria do Rosário Silveira; CATANI, Afrânio Mendes; PRUDENTE, Celso Luiz; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. São Paulo: Editora Panorama, 2002.

ROSSETTO, Alessandra Colombo. **Organização do Ensino Fundamental na cidade de São Paulo.** s/d. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/ANPAE/MPPE11.pdf . Acesso em: dez. 2012

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>> Acesso em: ago. de 2012.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos. **Representações sociais de estudantes negros: Universidade e trabalho.** Universidade Federal de São Carlos. UFSCar, Dissertação de Mestrado, São Carlos, 2011.

SÃO CARLOS. **Processo de Construção das Ações Afirmativas na UFSCar.** 2008. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/processo-de-construcao>> Acesso em: Set. de 2011.

SILVA, Cidinha da. Definições de metodologias para seleção de pessoas negras em programas de ação afirmativa em educação. In: SILVA, Cidinha da (org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras.** São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Maria Palmira da. Identidade e consciência racial brasileira. In: **Racismo no Brasil.** São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Ação afirmativa para negros(as) nas Universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs.) **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Ana Célia da. Por **uma representação social do negro mais próxima e familiar**. In: BARBOSA, Lúcia M. de Assunção, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Vlater Roberto. (orgs.). **De Preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências : diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2009a.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade e educação: uma análise a partir do recorte de cor com estudantes do ensino médio público. In: BARBOSA, Lúcia M. de Assunção, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs.). **De Preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. In: JÚNIOR, João Feres; ZONINSEIN, Jonas; (orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

SILVA, Petronilha B. G. e; BERNARDES, Nara M. G. **Roda de conversas – excelência acadêmica é a diversidade**. Educação, Porto Alegre, v. 61, n. 1, p. 53-92, jan./abr. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Tese de doutorado, 1987.

SILVA, Petronilha B. G. Negros na Universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs.) **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia M. de Assunção, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, SILVÉRIO, Válder Roberto (orgs.). **De Preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

_____. **A palavra é... africanidades**. Presença Pedagógica, v.15, nº 86, 2009b.

_____. Ações Afirmativas na UFSCar – Em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. In: **Políticas Educativas** – Campinas, v.2, n. 1, p.41-53, dez. 2008 – ISSN 1982-3207. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18350/10805>> Acesso em: ago.de 2012.

_____. Ações Afirmativas para além das cotas. In: MOEHLECK, Sabrina; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ações Afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: EdUFSCar, 2009c.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Wilson. Para que se comece a fazer justiça. In: ANDRADE, Rosa Maria T.; FONSECA, Eduardo F. (orgs.) **Aprovados!** : cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O IFP e a ação afirmativa na pós-graduação brasileira. In: JÚNIOR, João Feres; ZONINSEIN, Jonas; (orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

SINGER, Paul. **A universidade no olho do furacão**. Estudos Avançados, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200016&lang=pt> Acesso em: janeiro de 2012.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Siyavuma**: uma visão africana de mundo. Salvador: ed. Autora, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povo, mídia no Brasil. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000. 2ª ed.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Coleção: Epistemologia e sociedade, sob a direção de Antônio Oliveira Cruz, Tradução Marta Machado, 1994.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na Universidade**: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

VELLOSO, Jacques. Temas em debate: cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, / p.621-644, mai/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf>> Acesso em: jul. de 2012.

APÊNDICES

CARTA DE SOLICITAÇÃO E COMPROMETIMENTO

Eu, JULIANA AUGUSTA NONATO DE OLIVEIRA, R.G: 42.574.738-4, regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de mestrado, na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, solicito ao Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas, realizar pesquisa junto a estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas, conforme projeto em anexo.

Ao longo de minha pesquisa intitulada “Estudantes negros ingressantes na Universidade por meio de reserva de vagas: um estudo sobre os processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no Ensino Superior”, comprometo-me a seguir as indicações da equipe técnica do Programa de Ações Afirmativas e ao concluir disponibilizar cópia do trabalho ao referido Programa.

Juliana Augusta Nonato de Oliveira

São Carlos, 19 de agosto de 2011.

CONVITE

Eu, Juliana Augusta Nonato de Oliveira, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a orientação da Prof^a Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, venho por meio deste convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada: **“Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas: um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior”**.

A presente pesquisa tem como objetivos:

- identificar processos educativos na vida universitária que contribuam ou prejudicam na construção ou fortalecimento de sua identidade étnico-racial negra;
- identificar, diante da perspectiva do estudante negro, ingressante por meio de reserva de vagas, sugestões que possam subsidiar programas de ações afirmativas na busca de estratégias de combate ao racismo.

Tem-se como recorte da pesquisa a participação de estudantes ingressantes no ensino superior que tenham cursado escolas públicas e que se autodeclaram negros (pretos e pardos).

Sua participação consistirá em conversa com a pesquisadora em data a ser marcada durante o mês de setembro ou outubro do ano de 2012.

Cabe ressaltar que os dados obtidos não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e que a participação na pesquisa não trará nenhum prejuízo ao participante, podendo desistir a qualquer momento.

Havendo interesse, escreva para a pesquisadora no endereço abaixo:
nonato_juliana@yahoo.com.br ou jn-olivei@bol.com.br
ou pelo telefones (16) 92052827

Muito agradecida pela sua atenção e espero que tenham interesse em participar desta pesquisa que poderá contribuir para o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar.

Atenciosamente,

Juliana Augusta Nonato de Oliveira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa "*Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas: um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no Ensino Superior.*" Você foi selecionado(a) para participação na pesquisa mediante seu aceite ao convite enviado pela pesquisadora por meio do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A qualquer momento antes da conclusão da pesquisa você pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Os objetivos da pesquisa são identificar processos educativos na vida universitária que possam contribuir ou prejudicar na construção ou fortalecimento da identidade étnico-racial negra, junto a estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas no Ensino Superior e também identificar diante da perspectiva dos mesmos estudantes, sugestões que possam subsidiar a UFSCar na busca de estratégias ao combate do racismo. Sua participação nesta pesquisa consistirá em entrevistas com a pesquisadora. Os riscos de sua participação na pesquisa consistem em possível cansaço decorrente da entrevista e possibilidade de rememorar situações desconfortáveis ocasionadas por racismo sofrido contra pessoas negras, bem como por racismo sofrido contra estudantes negros, segundo mostra, por exemplo, a pesquisa realizada por Moema de Poli Teixeira (2003), intitulada: "Negros na universidade - identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro". Além disso, poderá haver benefícios por sua participação na pesquisa no sentido de poder contribuir com sugestões para melhorias no Programa de Ações Afirmativas da UFSCar. Ressaltamos que as entrevistas a serem realizadas serão agendadas respeitando seus horários de trabalho e/ou estudo bem como seus compromissos minimizando possíveis transtornos a sua vida pessoal e/ou profissional ou de seus estudos. Os dados fornecidos para a pesquisa não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, desse modo, serão utilizados nomes fictícios. Ressaltamos também que sua participação na pesquisa não lhe trará despesas. Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Juliana Augusta Nonato de Oliveira
Tel: (16) 92052827

São Carlos - SP

Eu _____

R.G: _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da pesquisa

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa em seres humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235. Caixa Postal 676. CEP: 13565-905. São Carlos/SP- Brasil. Fone (16) 3351- 8028.
e -mail: cephumanos@power.ufscar.br.

São Carlos, ____ de _____ de 2012

Quadro de Análise

<i>1) O que leva você a declarar-se preto ou pardo?</i>			
Carla disse:	Temas	Dimensões	Observações
Ah, eu fui criada	criação		
como negra	pertencimento		
É... minha família materna	família materna		
é de negros	pertencimento		
e eu sempre recebi uma educação...	educação		
é..., focada numa identidade negra	pertencimento		
bem positiva.	valorização positiva do pertencimento		
Minha família falava bem	família		
do meu cabelo,	cabelo/identidade		
que ele era lindo, cacheado	beleza do cabelo		
e que era o único diferente	cabelo diferente		
e todo mundo	todos (chamavam)		
me chamava de neguinha...	estereótipo		
E eu achava isso super legal	valorização (sentimento de sentir-se valorizado)		
... até hoje eu gosto.	permanência do sentimento de sentir-se valorizada		
Porque eu sempre...	permanência do sentimento		
Eles sempre me mostraram é...	permanência das manifestações da família		
a identidade negra	identidade negra		
de uma forma bem positiva.	identidade negra positivada		

Eu... (<i>pequena pausa</i>) me considero negra	autodeclaração de raça/cor		
porque eu fui criada como negra.	causa do “ser negra”		
Então eu acho que seria bem difícil	impossibilidade da construção de outro pertencimento		
eu não me considerar.	impossibilidade de negação do pertencimento		