

Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas

*Wivian Weller**

Dossiê

Notas introdutórias¹

Nos últimos anos verificou-se o aumento de ações e de debates em torno da necessidade de políticas educacionais voltadas para a promoção da equidade de gênero, da superação das desigualdades étnico-raciais e regionais, assim como de políticas públicas para adolescentes e jovens com o objetivo de reduzir a vulnerabilidade juvenil, expressa, entre outros fatores, nos elevados índices de desemprego, na alta taxa de mortalidade da população jovem e no aumento da criminalidade. A criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), bem como a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude representam esforços no sentido de traçar políticas e propostas que possam efetivamente contribuir para uma mudança desse quadro.

Durante a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizada em Brasília no período de 15 a 17 de julho de 2004,

* Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Coordenadora do grupo de pesquisa Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude (GERAJU). Endereço eletrônico: wivian@unb.br.

1 Versões anteriores deste artigo foram apresentadas na mesa redonda “Democracia e reconhecimento face à diferença e à desigualdade” durante o II Seminário Nacional “Movimentos Sociais, Participação e Democracia”, realizado em Florianópolis, em abril de 2007, e na mesa redonda “Juventudes, Diferenças e Desigualdades”, no XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, realizado em Recife, em maio de 2007.

foram discutidas e formuladas 239 proposições ou “princípios e diretrizes da Política Nacional para as Mulheres na perspectiva da igualdade de gênero, considerando a diversidade de raça e etnia”, sendo 51 relativas ao “desenvolvimento de políticas de educação, cultura, comunicação e produção de conhecimento para a igualdade” (cf. SPM, 2004). Outros importantes eventos registraram demandas semelhantes no campo das políticas educacionais, dos quais destacamos a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial ocorrida em julho de 2005 e os seminários estaduais de políticas públicas para a juventude realizados nos anos de 2003 e 2004, cujos resultados integram o *Projeto Juventude: Documento de conclusão* organizado pelo Instituto Cidadania (2004). O grande desafio será o de garantir que as proposições elaboradas nesses eventos sejam revertidas em ações concretas e que as políticas públicas realmente respondam às necessidades das mulheres, das populações afrodescendentes, indígenas e dos(as) jovens, considerando suas diferenças e identidades, os pertencimentos regionais e o direito de participar das definições dessas políticas.

A implementação de ações afirmativas e de políticas de promoção da igualdade de gênero e étnico-racial implica também um sistema de acompanhamento e avaliação, assim como de estudos teóricos e pesquisas empíricas que possam contribuir para a fundamentação dos programas educacionais voltados para a redução das desigualdades de gênero, étnico-raciais, da discriminação e do preconceito em relação às mulheres, aos afrodescendentes e aos homossexuais. No entanto, estudos e pesquisas a respeito dessas temáticas ainda são escassos no campo da Educação ou não foram suficientemente desenvolvidos. De acordo com Vianna e Unbehaum (2004, p. 78-79):

Poucas são as investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais, tais como a persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos, a limitação ao acesso à educação e permanência na escola, sobretudo das jovens grávidas, bem como o fracasso escolar que marca de maneira distinta a trajetória escolar de meninos e meninas. A escassez dessa abordagem espelha-se na raridade de análises densas sobre a discussão acerca da igualdade entre homens e mulheres prevista na Constituição Federal de 1988.

Os desafios para a implementação dessas temáticas nos currículos de Pedagogia, nos programas de Pós-graduação em Educação e de formação continuada dos professores ainda são muitos. Conseqüentemente, são poucos os profissionais sensibilizados para as diferenças étnico-raciais, de gênero e de opção sexual, sobretudo no âmbito das escolas:

“Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional” (*idem*, p. 79).

A ausência de “olhos treinados” para essas questões parece estar relacionada, por um lado, à preocupação com temas emergentes tais como a falta de profissionais qualificados, a desvalorização da carreira, a falta de segurança para educadores que trabalham nas periferias urbanas, a violência dentro e fora da escola, a depredação das instalações físicas, entre tantos outros problemas que têm demandado grande parte das atenções e energias dos professores, diretores, conselheiros e gestores das políticas educacionais. Por outro lado, existe uma concentração de esforços nos programas voltados para a inclusão de crianças e jovens distantes das instituições formais de ensino, bem como de pesquisas de avaliação do desempenho ou rendimento escolar. Não estamos negando a necessidade e a importância dessas ações realizadas nas últimas décadas com o objetivo de garantir o amplo acesso ao ensino fundamental, assim como o melhoramento de sua qualidade. No entanto, é preciso realizar um esforço no sentido de integrar as políticas educacionais, uma vez que “as desigualdades reforçam-se mutuamente” e o caminho para o enfrentamento das diferenças produzidas a partir das múltiplas desigualdades requer ações articuladas e planejadas conjuntamente:

Como no caso do Brasil, imensas desigualdades regionais, étnicas e de classe social fazem com que as desigualdades de gênero pareçam

“relativamente menos importantes, quando de fato todas as desigualdades se reforçam mutuamente, agravando exponencialmente seus efeitos. Por exemplo, a falta de segurança, que pode chegar a extremos de risco de vida para frequentar escolas noturnas em locais afastados, certamente afeta mais gravemente as meninas pobres e negras” (BARROSO, 2004, p. 578-579).

Com o objetivo de criar um espaço de discussão e suprir uma lacuna no que diz respeito à pesquisa e à formação de profissionais nas temáticas acima referidas criou-se em 2005, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, o grupo Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça-Etnia e Juventude (Geraju), assim como uma linha de pesquisa com o mesmo nome, que se encontra vinculada à área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação. A partir da criação do grupo e da nova linha de pesquisa elaborou-se o projeto de pesquisa *Trajatória escolar e familiar de jovens mulheres cotistas da Universidade de Brasília*, que vem sendo desenvolvido desde o segundo semestre de 2006 com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nesse sentido, o presente artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento, cuja etapa de coleta e análise de dados ainda se encontra em andamento. Antes de apresentarmos a pesquisa em questão, faremos algumas considerações sobre o processo de implementação do vestibular com cotas na Universidade de Brasília (UnB).

A implementação do sistema de cotas na Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília conta atualmente com três processos de seleção: o sistema universal (vestibular); o Programa de Avaliação Seriada (PAS) instituído em 1996 e o sistema de cotas que reserva 20% das vagas para estudantes que se auto-declaram negros, introduzido a partir do segundo vestibular de 2004. Além das vagas reservadas para estudantes negros, a UnB firmou um convênio de cooperação com a Fundação Nacional do Índio

(Funai) e vem realizando desde 2005 um vestibular diferenciado para estudantes indígenas².

De acordo com Belchior (2006, p. 47), a implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília surgiu no âmbito de discussões e acontecimentos sociais no final da década de 1990, dentre os quais: a marcha em função do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares em 1995; a Conferência de Durban em 2001; a crescente participação e atuação do movimento negro na universidade. Nesse sentido, as discussões sobre cotas para estudantes negros nas universidades brasileiras estão inseridas em um contexto maior de luta e combate ao racismo levado a cabo sobretudo pelos movimentos sociais.

Contudo, devido às repercussões de uma denúncia de racismo no Departamento de Antropologia da UnB, dois professores apresentaram uma proposta para a inserção de estudantes negros e indígenas na Universidade de Brasília³, cujos debates levaram à sua aprovação no âmbito do CEPE (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão) em 6 de junho de 2003, com 24 votos favoráveis e um voto contrário⁴. De acordo com um dos conselheiros que atuava no CEPE, a aprovação do projeto naquele momento foi motivada por um espírito “vanguardista”, ou seja, de a UnB passar a ser a primeira universidade federal a implementar um sistema de cotas para estudantes negros e, ao mesmo tempo, pelo contexto político que criou uma “expectativa positiva” no que diz respeito às propostas e projetos do governo Lula para a universidade pública:

“Eu acho que naquele momento houve um clima político dentro do conselho que favoreceu a aprovação; a presença da Ministra Matilde Ribeiro foi muito significativa. Nesse sentido a posição do conselho foi de vanguarda, foi progressista, porque ela rompeu uma grande barreira por ter sido a primeira universidade pública federal a aprovar uma política afirmativa dessa envergadura, e que tava [sic]

2 Segundo algumas estimativas, apenas 0,62% de 400 mil indígenas estão matriculados no ensino superior. Com o convênio UnB-Funai, duzentos estudantes índios entrarão na instituição até 2014 (BONFANTI, 2006).

3 A proposta foi apresentada ao CEPE pelos professores José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato.

4 Para maiores detalhes, cf. Amora (2005) e Belchior (2006).

relacionado com uma política do governo federal, pelo fato de ser o governo Lula, de haver uma esperança, uma expectativa positiva, a forma como o governo iria trabalhar, e eu acho que naquele momento a posição da UnB tenha sido nesse sentido; a UnB precisa participar de uma maneira efetiva desse projeto histórico porque a gente acreditou nesse projeto. Talvez isso tenha provocado ou instigado os conselheiros todos a terem votado favoravelmente” (Conselheiro *apud* BELCHIOR, 2006, p. 90).

A Reitoria da Universidade e os principais idealizadores da proposta⁵ também desempenharam um papel importante no sentido de não mais adiar a discussão e colocar a proposta em votação, ainda que nem todos os conselheiros estivessem convictos de seus votos:

“Foi curioso naquele dia, que as pessoas que estavam naquela mesa [...] houve um medo de votar e isso não saiu na ata, e houve um momento que se disse “vamos deixar pra votar em outra sessão” eu disse: “Não!” *A gente tem que pisar no acelerador, tem que ir, é hora, eles não vão votar contra, que foi a nossa sorte, eu acho que se tivesse deixado pra sessão seguinte a gente teria perdido, sabe por que? Porque as pessoas vão e constroem argumentos contra isso, aí sim a questão racial, elas não querem, mas elas podiam ir contra esse argumento, a partir do momento que elas tinham tempo pra expressão hegemônica elas vão encontrar argumentos contra [...]* então foi no momento certo, as pessoas que estavam lá” (ex-Decana de Extensão *apud* BELCHIOR, 2006, p. 92; grifos no original).

A implementação das cotas é vista como um “momento ímpar, histórico, transformador e necessário” (Conselheiro *apud* BELCHIOR, 2006, p. 97) no âmbito da universidade e da sociedade como um todo. Ainda que o ingresso de cerca de 400 estudantes negros a cada vestibular represente apenas “uma gota d’água no oceano da dívida social” (Conselheiro *apud* BELCHIOR, 2006, p. 97) é possível afirmar que a UnB abriu espaço para a discussão de novas questões e desafios que se colocam para o Ensino Superior no século XXI. As cotas não representam a única forma de luta pelo reconhecimento e

5 Além dos professores do Departamento de Antropologia vários conselheiros citaram a importância do grupo estudantil EnegreSer no encaminhamento desse processo (cf. BELCHIOR, 2006).

redistribuição (cf. FRASER, 2001; 2002), mas refletem a importância e a necessidade de uma modificação mais profunda na gramática dos discursos no interior da universidade e no atendimento das demandas políticas e sociais.

Trajetória escolar e familiar de jovens mulheres cotistas da Universidade de Brasília

Em nossa pesquisa, ainda em desenvolvimento, optamos por estudar as trajetórias escolares e familiares de jovens mulheres que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas, com o objetivo de verificar, por um lado, a influência da família e da escola no ingresso em uma universidade pública e, por outro lado, as experiências vividas enquanto jovens negras na universidade⁶. O trabalho de campo está sendo desenvolvido com estudantes de distintos campos do conhecimento e que apresentam as seguintes características: cursos com um baixo percentual de estudantes do sexo feminino (Engenharias); cursos constituídos ao longo da história como carreiras “tipicamente” femininas (Pedagogia, Psicologia e Serviço Social); cursos que apresentam uma distribuição equilibrada entre os sexos e que se encontram entre os mais disputados da Universidade de Brasília tanto pelo sistema universal como pelo vestibular com cotas (Medicina e Direito).

Embora já tenham sido realizadas algumas pesquisas sobre as trajetórias de escolarização das camadas médias e populares (NOGUEIRA, ROMANELLI & ZAGO, 2000), bem como sobre a escolarização das elites (NOGUEIRA & ALMEIDA, 2002), ainda são

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

poucos os estudos sobre os caminhos percorridos por jovens mulheres negras em direção ao tão sonhado e disputado ingresso em uma universidade pública. Quais foram os riscos enfrentados? Que tipo de apoio obtiveram por parte de familiares ou pessoas próximas? Qual é a procedência econômico-social dessas jovens mulheres? Qual é o nível de escolaridade dos pais? Como estão constituídas as relações de gênero e étnico-raciais nos contextos sociais em que vivem? Quais são as suas visões ou representações sobre feminismo e relações de gênero? Como reagem diante de práticas cotidianas de discriminação? Que tipo de estratégias desenvolvem para enfrentar as hostilidades vividas enquanto jovens negras do sexo feminino? Como constroem seus espaços de interação e interlocução no âmbito da universidade? Essas são algumas questões norteadoras da pesquisa.

A coleta de dados está sendo realizada por meio de grupos de discussão (cf. BOHNSACK 2004; BOHNSACK & WELLER, 2006) e de entrevistas narrativas (cf. BAUER & JOVCHELOVITCH, 2002). Os grupos de discussão foram empregados inicialmente por pesquisadores da Escola de Frankfurt na década de 1950 (WELLER, 2006). A partir da década de 1980 os grupos de discussão passaram a ser utilizados sobretudo nas pesquisas sobre juventude. É principalmente no grupo que o(a) jovem trabalhará as experiências vividas no meio social. Os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos relacionados ao meio social, ao contexto geracional e às experiências de discriminação e de exclusão social, entre outros. A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como do ponto de vista dramático, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema (cf. WELLER, 2005; 2006). Já as entrevistas narrativas estão sendo realizadas com o objetivo de conhecer e analisar as experiências subjetivas das jovens universitárias. A caracterização das biografias individuais permite, por um lado, conhecer melhor os contextos específicos em que vivem as jovens e, por outro lado, destacar as visões individuais e suas experiências no meio universitário.

Até julho de 2007, foram realizados 12 grupos de discussão e 14 entrevistas narrativas. Parte das estudantes entrevistadas foram contatadas com o apoio do Centro de Convivência Negra (CCN) que se encontra vinculado à Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas (ADAC) e constitui-se em um espaço voltado à promoção da inclusão racial e ao acompanhamento dos(as) alunos(as) que ingressam na universidade pelo sistema de cotas (cf. MEIRA, 2007). As outras estudantes foram contatadas por meio de um trabalho de divulgação da pesquisa no restaurante universitário, nas salas de aula e nos centros acadêmicos. As estudantes interessadas preencheram um formulário com dados para contato. De posse dessas informações foram agendados posteriormente os grupos de discussão e/ou entrevistas narrativas. Todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios e, em alguns casos, omitiu-se o semestre de ingresso da estudante a fim de evitar a quebra de anonimato.

Percepções sobre o sistema de cotas e experiências enquanto estudantes negras na Universidade de Brasília

Por tratar-se de uma pesquisa ainda em andamento, optamos por discutir no presente artigo algumas experiências das estudantes enquanto mulheres negras e cotistas na Universidade de Brasília, com destaque para as avaliações realizadas pelas mesmas a respeito da reserva de vagas para estudantes negros nas universidades públicas. Nesse sentido, não abordaremos aqui a trajetória escolar e familiar das jovens cotistas, ainda que esta constitua-se o foco central de nossa pesquisa⁷. Para o objetivo proposto selecionamos dois grupos de discussão com estudantes dos cursos Serviço Social e Psicologia e uma entrevista narrativa com uma estudante do curso de Medicina.

Breve descrição das entrevistadas

O grupo de discussão com estudantes do curso Serviço Social foi realizado em 11 de outubro de 2006 e contou com a par-

⁷ Para uma primeira análise das trajetórias escolares e de vida das jovens entrevistadas até o momento, cf. Ferreira, Holanda e Valverde (2007).

ticipação de Angelina (20 anos) e Júlia (21 anos). Angelina sempre estudou em colégios particulares e relatou haver sofrido muito preconceito na escola enquanto única aluna negra em sala de aula ou até mesmo na própria escola. Júlia sempre estudou em escola pública e descreve haver sofrido “bem menos”⁸ preconceito que Angelina, argumentando que nas escolas públicas em que estudou havia “vários alunos negros, brancos e pardos”, ou seja, existia uma relação mais homogênea no que diz respeito à origem étnico-racial e de classe. As jovens são colegas de turma do terceiro semestre do curso e “se dão muito bem”. Ambas vivem longe da família e vieram no final da adolescência – Angelina da cidade de Correntes (Piauí) e Júlia de Arinos (Minas Gerais) – para cursar o Ensino Médio em Brasília. Residem em uma casa de apoio de uma igreja evangélica na qual dizem ser bem acolhidas. Declararam inicialmente que estão gostando da Universidade, do curso e da cidade.

As participantes do grupo de discussão Psicologia realizado em 6 de novembro de 2006 são Sandra (19 anos) e Antônia (18 anos). Sandra está no quinto semestre do curso e pertence à primeira turma de estudantes cotistas da UnB. Antônia está cursando o primeiro semestre de Psicologia. As jovens participam de atividades organizadas pelo Centro de Convivência Negra e conheceram-se nesses eventos. Sandra nasceu no Distrito Federal e sempre estudou em colégios particulares pagos muitas vezes pelo avô materno. Declara haver superado “todas as barreiras do mundo [por ser] mulher, negra, filha de classe baixa [de] servidor”. Relata haver existido preconceito e discriminação nas escolas em que estudou, mas destaca sobretudo o tratamento diferenciado dos professores e da direção da escola em relação aos meninos e às meninas. Declara estar “completamente perdida na Psicologia” e estar fazendo o curso “pra ter um curso superior de graduação”. Antônia nasceu em Riachão das Neves no estado da Bahia e reside há dez anos na cidade de Águas Lindas de Goiás (localizada no entorno do Distrito Federal). Sempre estudou em escolas públicas e relata não ter “muito o que dizer” com relação à discriminação étnico-racial e de gênero, a despeito do fato de os

8 As falas das próprias entrevistadas serão destacadas ao longo do artigo por aspas.

professores pensarem que “as mulheres têm mais habilidade com as áreas de Humanas e os rapazes com a parte de Exatas”.

A entrevista com uma jovem do curso de Medicina foi realizada em 21 de novembro de 2006⁹. Fátima tem 22 anos, nasceu em Gama (Distrito Federal) e estudou durante o Ensino Fundamental tanto em escolas públicas como particulares em uma cidade localizada no entorno do Distrito Federal na qual vive com os pais desde os dois anos de idade. O Ensino Médio foi cursado em uma escola no Plano Piloto e os dois anos de cursinho pré-vestibular em uma renomada escola de Brasília foram decisivos para o ingresso em um dos cursos mais disputados da Universidade¹⁰. Considera não haver sofrido preconceito nas escolas em que estudou, ainda que tenha sido comumente definida como “aquela moreninha do cabelo duro”.

A opção pelo vestibular com cotas da Universidade de Brasília

A implementação do sistema de cotas na UnB, assim como em outras universidades públicas, tem gerado intensos debates tanto na academia como nos meios de comunicação impressos e televisivos. Observa-se uma forte tendência nas discussões sobre as ações afirmativas e, especialmente sobre o sistema de cotas para estudantes negros nas universidades públicas, no sentido de confrontar opiniões contrárias e favoráveis à proposta de inclusão de um número maior de negros nas universidades públicas. Segundo Goss (2006, p. 72), no campo acadêmico existe

uma significativa polarização na opinião dos intelectuais brasileiros a respeito da questão das cotas e da necessidade de sua aplicação, em função de suas interpretações sobre a formação da nação brasileira e de sua presente configuração. Não sei se é possível algum tipo de conciliação entre as duas posturas ou a saída dessa polaridade pela adoção de alguns argumentos de ambas as propostas [...].

9 Para evitar a quebra de anonimato foi suprimida a informação relativa ao semestre em que a jovem encontrava-se à época da entrevista.

10 A média de inscritos no vestibular gira em torno de 80 candidatos por vaga.

Por enquanto há que se aguardar os rumos que algumas medidas tomadas pelo atual governo tomarão, assim como as iniciativas de políticas de cotas já adotadas por algumas universidades e observar seu impacto nos diferentes grupos sociais.

A opção pelo vestibular com cotas – principalmente nos primeiros vestibulares realizados na UnB –, não foi uma decisão tomada com facilidade, pois tratava-se de uma política fortemente criticada nos meios de comunicação assim como nas escolas e nos cursinhos preparatórios para o vestibular. Além dos “tabus” e “preconceitos” em torno do tema, eram poucas as informações disponíveis aos potenciais candidatos ao vestibular com cotas. Nesse sentido, os principais veículos de comunicação que assumiram a tarefa de polarizar as posições e opiniões sobre as políticas de ações afirmativas também se tornaram, em muitos casos, algumas das poucas fontes divulgadoras do sistema de cotas às quais estudantes tiveram acesso antes de inscreverem-se no vestibular. Um caso bastante divulgado na televisão a respeito de uma “celebridade” que ingressara na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) pelo sistema de cotas tornou-se assim um fator decisivo na opção pelo vestibular com cotas para uma estudante do Serviço Social:

“Y2: Como vocês souberam sobre o vestibular com cotas aqui na UnB? O que vocês acharam da proposta do sistema de cotas?”

Angelina: O sistema de cotas, quando foi implantado no segundo vestibular de 2004, não foi muito divulgado tanto em jornais como em revistas no colégio. Eu acho que eu tinha acabado de sair do segundo grau, já tinha terminado o segundo grau, então assim é tava muito pouco divulgado, era novo e nos cursinhos tinha muitas polêmicas, tinha muitos tabus, tinha muito preconceito em relação aos sistemas de cotas e assim fui procurar saber, fui procurar ler inclusive foi uma época que estava passando o *Big Brother*¹¹ e aí uma integrante do *Big Brother* tinha feito vestibular numa estadual no Rio de Janeiro, que já tinha o sistema de cotas, tinha passado pelo sistema de cotas para Psicologia na época, então assim a mídia tomou uma proporção maior ao acontecido, entendeu? Pelo fato de uma celebridade na época ter passado pelo sistema de cotas,

11 Programa da Rede Globo de Televisão (nota do revisor).

então na época isso foi muito divulgado e aí na época eu fiz a minha inscrição [...]” (GD Serviço Social)¹².

Os discursos daqueles que se manifestam de modo receoso em relação às cotas e que se encontram pautados no argumento de que o sistema implicará uma queda do nível acadêmico dos cursos também têm sido amplamente divulgado, tornando-se um fator de preocupação no momento da inscrição para o vestibular¹³. Por temerem uma possível estigmatização e associação como menos capazes e inteligentes que seus colegas, muitas jovens encontram-se diante de um dilema no momento da inscrição para o vestibular. Essa preocupação e antecipação do preconceito ao qual poderão estar submetidas caso optarem pelo vestibular com cotas é manifestada, sobretudo, entre as estudantes egressas de escolas particulares, uma vez que a preparação recebida ao longo dos anos colocou-as em condições de concorrer pelo sistema universal:

“Sandra: [...] O vestibular que eu prestei foi o primeiro que teve cotas e a inscrição eu fiz aqui na UnB lá no Centro Comunitário e eu vim aqui com meu irmão porque ele já tava, já estudava aqui e já conhecia tudo [...]. Ele me falou sobre a UnB e me falou sobre esse sistema de cotas, né? Tipo nesse ano o vestibular tem 20% de vagas pra negros, aí eu não preciso do sistema de cotas, eu estudei demais pra isso, aqui eu não preciso do sistema de cotas, não quero cotas, eu quero passar pelo universal e fiquei brigando com ele [...]. Eu me lembro desse dia que ele falou isto: ‘é reserva de vaga, é a mesma prova e como é que você fica falando aí de não ser reconhecida enquanto capaz de passar no vestibular?’. Eu falei: ‘Não quero, não quero, não quero e não vou fazer pro sistema de cotas porque eu tenho certeza que passo no sistema universal’” (GD Psicologia).

Percebe-se entre algumas jovens egressas das escolas particulares um duplo dilema com relação à opção pelo vestibular com cotas. Por um lado existe o receio de uma possível estigmatização

12 Leia-se “Grupo de discussão Serviço Social”.

13 Trata-se de um argumento difundido sobretudo entre professores da UnB. No entanto, ainda que se trate de um comentário trazido a público por muitos colegas, não dispomos de dados para avaliar a dimensão dessa posição no âmbito da universidade.

e questionamento de suas competências acadêmico-científicas. Por outro lado, sentem-se confrontadas com o habitual argumento de que as cotas deveriam beneficiar estudantes de escolas públicas e não de escolas particulares. Tal argumento transforma-se em uma espécie de peso de consciência, como se estivessem usufruindo indevidamente de uma política afirmativa, já que tiveram um acesso privilegiado à aquisição do capital cultural esperado para o ingresso na universidade¹⁴. Nesse sentido, uma estudante de Medicina defende que é necessário continuar batalhando por um ensino público de qualidade para que todos possam competir em situação de igualdade. A jovem justifica sua opção pelo sistema de cotas argumentando haver estudado somente parte de sua vida em escolas particulares, não estando assim em condições semelhantes às dos outros concorrentes:

“Y: Tá certo. [Pausa.] O que você pensa sobre as cotas? E como foi a sua decisão de prestar vestibular nas cotas?”

Af: Ah eu sou a favor das cotas sabe. Eu acho que é que nem você falou, é, é uma conquista, uma conquista histórica mesmo né?! Mas assim, ao mesmo tempo quando, quando lançou as cotas eu tive alguns questionamentos assim da metodologia mesmo né, de como ia ser feita a avaliação né que surgem aquelas dúvidas né e tal. E também vinha é, é um negócio assim, alguma coisa que eu tinha assim comigo nem vi muita gente falando sobre isso, do, do ensino sabe?! Do ensino em si. *Porque eu acho que o ideal seria um ensino público de qualidade sabe. Um ensino público, que desse a todos as oportunidades sabe, de poder competir igualmente, assim, sabe?!* Pra você ter uma formação que se queira ou não esta atrelada ao ensino, sabe?! Que tivesse, um ensino de qualidade, desde, desde o [curso] pré[-vestibular], desde sempre assim, enfatizando o ensino médio que a gente sabe que querendo ou não é ali que a gente decide a nossa capacidade de entrar para a universidade... Eu, eu tinha essa dúvida comigo sabe?! *Eu tinha essa coisa de aí as cotas são muito legais, mas o que a galera tem que ter em mente é que tem que ser cobrado isso. Que o ensino tem que ser, tem que melhorar e, e acho que isso que é o mais importante, sabe?!* Porque eu estudei, assim, mais ou menos meio a meio da minha vida foi na escola privada, meio, metade na escola pública. Mas a metade que eu estudei na escola

14 Tal preocupação também foi observada em entrevistas com estudantes de outras áreas, por exemplo no curso de Engenharia Mecânica.

privada não foi assim em escolas referência, assim, né?! Então eu também, eu senti que, as mesmas coisas que, o ensino também não era bom. É assim, assim, não sei se eu tivesse tido uma formação muito sólida desde mais nova, com certeza assim, eu teria, sabe, aproveitado o meu potencial ainda mais! Muito mais! [...]” (EN Medicina¹⁵; sem grifos no original).

A percepção das cotas enquanto uma política de promoção da diversidade e de abertura da universidade pública para uma educação interdisciplinar, transversal e multicultural que contemple as diferenças em termos de raça-etnia, gênero, classe social, gerações, orientação sexual, religião-crença, pertencimento regional, entre outras, representa um momento de transição e de reconstrução da identidade enquanto mulheres e negras. Perceber a dimensão política e “revolucionária” das cotas, ou seja, como conquista de uma luta travada por diversas décadas pelos movimentos sociais e outras entidades negras é essencial para que o ingresso na universidade por meio da política de cotas não se torne uma mera escolha no momento da inscrição para o vestibular. Nesse sentido, algumas iniciativas no âmbito da universidade vêm buscando desenvolver um trabalho de conscientização dos estudantes e de compreensão da política de cotas como um “louvor” ou como um “direito” de afirmação da identidade negra:

“Sandra: [...] E aí eu brigando lá com meu irmão surgiu um menino do EnegreSer que eu me esqueci o nome, ele tava com a blusinha das cotas, né? O grupo EnegreSer, cotas UnB e ele veio falar comigo [...] Esse menino veio falar comigo e falou é seu direito, você é uma mulher negra você que quer prestar vestibular você está sendo revolucionária na verdade, porque isso é uma luta contra a nossa sociedade, *é errado mulher querer estudar, é errado mulher querer ter um emprego decente, porque é errado mulher negra querer [ser] psicóloga, você tá completamente errada porque isso sempre foi falado pra você que é errado e você já aqui completamente revolucionando tudo isso e o sistema de cotas veio pra revolucionar também* e ele falou isso pra mim, falou que eu tava errada e eu tava aqui de mártir que legal eu estou quebrando todas as barreiras do mundo porque eu sou mulher, negra, filha de classe baixa, servidor sabe? [...] A gente rala

15 Leia-se “Entrevista narrativa Medicina”.

pra caramba e a gente mereceu esse louvor... e estou aqui e não agradeço outro direito que é meu também que é pelo sistema de cotas, eu optei por ser negra pelo sistema de cotas, naquela época eu quis tirar minha foto na hora e eita eu tô de escovinha cabelo vermelho [Risos.] Ai, meu Deus, será que eles vão achar que eu sou negra? Eu sou negra, engraçado né? [Risos.] Mas eu fui lá tirei a foto mesmo e se eu não for cotista não tem problema, né?” (GD Psicologia; sem grifos no original).

Além do trabalho desenvolvido pelos estudantes do EnegreSer, o Centro de Convivência Negra (CCN) desenvolve atividades voltadas para a compreensão da dimensão política da reserva de vagas para estudantes negros, assim como de divulgação do vestibular com cotas nas escolas públicas do Distrito Federal (cf. MEIRA, 2007). Por meio desses projetos algumas entrevistadas passaram a desenvolver um outro tipo de compreensão sobre a política de cotas na UnB:

“Júlia: [...] Eu vim a ser esclarecida sobre as cotas aqui na UnB depois do projeto do autor excluído que eu fiz nas escolas, então foi lá que eu fiquei sabendo realmente o que eram as cotas aqui na UnB, mas no cursinho eu só sabia por alto, mas o que era, que tipo de política e por quê, o que tava querendo fazer? Eu só defendia, eu só falava que tava contribuindo, que poderia melhorar, essas coisas assim que eu tinha em mente [...]” (GD Serviço Social).

O desenvolvimento de algum tipo de trabalho comunitário como forma de “retorno” à sociedade civil ou de pagamento ao Estado por haver permitido a estudantes negros e a “jovens universitários de origem popular”¹⁶, o ingresso em um espaço reservado anteriormente somente para jovens oriundos de famílias com renda média de oito salários mínimos (HERINGER, 2006, p. 103), também constitui um dos objetivos dos programas voltados para o acompanhamento dos estudantes na Universidade de Brasília que ingressaram pelo sistema de cotas ou que são oriundos de famílias de baixa renda. Nesse sentido, sobretudo estudantes cotistas ou estudantes de origem popular beneficiados com bolsas que giram em torno de

16 Trata-se de um termo utilizado pelos idealizadores do Programa Conexões de Saberes. Para maiores detalhes sobre esse programa, cf. SECAD (s/d).

R\$ 300,00 mensais, tais como as bolsas dos Programas AfroAtitude e Conexões de Saberes, são convocados a desenvolver trabalhos em suas comunidades de origem ou em escolas públicas. Fazer parte do “topinho da pirâmide que têm acesso ao ensino oferecido pelo governo” implica ou deveria implicar um maior comprometimento social segundo uma das entrevistadas:

“Sandra: [...] Uma coisa que eu não entendia antes de passar no vestibular que passar no vestibular em cotas e ficar só aproveitando do sistema depois é hipocrisia, tem que devolver pra universidade, tem de dá de volta, porque você recebeu essa ação afirmativa para entrar aqui ter prioridade, pra ser priorizado nessas instituições com vagas, você é priorizado e você entrar aqui e não fazer nada de volta é hipocrisia, mas isso não é só pro cotistas é claro é pra todo mundo que entra na universidade, entrou na universidade tem que fazer alguma coisa pra universidade quanto pra comunidade porque você é nata, nata, nata, o topinho da pirâmide que têm acesso ao ensino oferecido pelo governo e eu só consegui entender isso depois que fui ver, depois que eu já tinha entrado no primeiro vestibular de cotas, porque eu só sabia de- quase nada e aí eu encontrei esse meu professor de Psicologia Social no primeiro semestre e mestrando em Psicologia chamado *Professor X* no primeiro semestre fantástico, fantástico! Porque ele discutia algumas questões que eu nunca tinha pensado enquanto negra...” (GD Psicologia).

Haver sido “priorizada” com uma “ação afirmativa” e não assumir o compromisso de devolver à universidade ou à sociedade algo em troca é visto como um ato de “hipocrisia”. Ainda que “todo mundo que entra na universidade [...] tem que fazer alguma coisa pra universidade quanto pra comunidade”, percebe-se na fala da entrevistada uma exigência ou um peso maior sobre os estudantes beneficiados com algum programa de ação afirmativa. Estes devem assumir um compromisso social perante o governo e a sociedade civil como forma de retribuição. Parece existir uma preocupação por parte da estudante de Psicologia com a imagem que os beneficiados pelo sistema de cotas estão passando ou deveriam passar para a população que se encontra fora da universidade, pois esta, nas palavras de outra entrevistada, olha para um cotista como se ele “fosse menos qualificado” e como se estivesse ocupando “um espaço que é deles” (Angelina, GD Serviço Social). O trabalho comunitário poderia levar

então a uma aceitação maior dessa política, já que os beneficiados estariam assumindo o compromisso de compensar a benevolência do Estado para com aqueles que historicamente sempre estiveram excluídos das melhores instituições de ensino.

Experiências como cotistas na Universidade de Brasília

Ao serem perguntadas sobre suas experiências na universidade como cotistas, as jovens responderam – em sua grande maioria – não terem passado por situações constrangedoras no âmbito da universidade. Contudo, as características fenotípicas despertam entre alguns estudantes a curiosidade em relação à colega negra se entrou pelo sistema de cotas e como foi a experiência de tirar uma fotografia no momento da inscrição para o vestibular. Nesse sentido, Sandra considera que ser cotista no curso de Psicologia é suave. A tranquilidade vivida pelos estudantes cotistas do curso – segundo a entrevistada – deve-se ao fato de não existirem discussões sobre as ações afirmativas em nenhuma direção, ou seja, nem a favor nem contra as cotas e devido à postura “apolítica” assumida por professores e alunos da Psicologia:

“Sandra: E o interessante é porque as pessoas perguntam sobre cotas, mas é no sentido assim, você é cotista? Ah, tipo o pessoal não tem curiosidade, é como se as outras pessoas perguntassem você é cotista pela sua fisionomia eu falei sou e aí como é que é o sistema de cotas, como foi que você passou? Tem que tirar fotos? Como é que foi você tirou foto ampliou? Você tirou foto 3x4? Eu posso mudar depois que [expressão incompreensível], sabe? Umás coisas que até é curiosidade, mas não uma coisa assim de fazer alguma diferença, ser cotista é *light*, apesar que é em alguns cursos, lá na Psicologia a gente não viu uma manifestação e nem priorizamos cotas, nem falamos bem das cotas, nem falando da lista discutida e nem falando mal, a gente é bem apolítico mesmo na Psicologia” (GD Psicologia; sem grifos no original).

Angelina, do curso Serviço Social, também relata não haver sofrido “nenhum tipo de preconceito por ser cotista”, no âmbito da Universidade. A jovem percebe um “preconceito” e uma resistência à política de cotas somente quando está com pessoas que não estão na universidade. Sente que essas pessoas “não têm muita informa-

ção” e, mesmo não conhecendo a proposta, costumam posicionar-se contrariamente, desenvolvendo um certo “preconceito” e “uma certa aversão” ao sistema de cotas para estudantes negros:

“Angelina: [...] E assim, dentro da Universidade, eu nunca sofri nenhum tipo de preconceito por ser cotista, agora fora da universidade as pessoas olham assim como se um cotista fosse menos qualificado do que uma pessoa não cotista e eu explico pra eles que não, nós passamos pelo mesmo processo de seleção, o nível da prova é o mesmo, entendeu? É a mesma prova que faz um branco, só que fora da universidade as pessoas têm um certo preconceito, uma certa aversão ao sistema de cotas, às pessoas que são cotistas. Parece até que as pessoas não têm informação [...]” (GD Serviço Social).

A ênfase na questão do mérito, principalmente em relação à nota de corte obtida no vestibular, parece representar um fator determinante na aceitação ou na discriminação dos estudantes cotistas. Ainda que os professores e a comunidade acadêmica em geral tenham pouco conhecimento sobre as formas de ingresso na universidade (“tinha uns que não sabiam nem que existia o PAS”), bem como sobre as pesquisas voltadas para a análise do desempenho dos estudantes cotistas e não-cotistas ao longo do curso¹⁷, existe uma forte preocupação com o *status* ou prestígio do curso. Nos cursos em que a nota obtida no vestibular por estudantes cotistas e não-cotistas é praticamente a mesma e nos quais os estudantes cotistas foram transformados em “celebridades” pelos meios de comunicação, o sistema de cotas não gerou preocupação entre professores e alunos, mesmo entre aqueles contrários à política instituída pela universidade. A segurança de que professores e alunos do curso de Medicina pertencem a um mesmo extrato social no que diz respeito à renda familiar¹⁸, assim como a certificação

17 Para maiores detalhes sobre o perfil social, desempenho e chances nos vestibulares com cotas para negros na Universidade de Brasília cf. Cunha (2006) e Velloso (2007).

18 Segundo Velloso (2007, p. 13), no curso de Medicina “a diferença na renda familiar de aprovados no universal e nas cotas em 2004 não tem significado estatístico” e no ano de 2005 “não há uma nítida tendência de mudança”, ou seja, não existem diferenças significativas entre a renda familiar de estudantes cotistas e não-cotistas.

de que o nível social e intelectual dos estudantes cotistas não afetou o *status* do curso, tranqüilizou aqueles que inicialmente se mostravam preocupados com uma possível queda do nível cultural e intelectual dos estudantes. Sendo assim, a entrevistada atesta haver sido “muito bem recebida [...] por todos os professores”, não tendo observado “nenhuma caça aos cotistas”:

Fátima: [...] quando eu cheguei aqui na faculdade todo mundo já sabia ‘é aquela menina do jornal’, né? Muita gente chegou pra mim e ‘você é aquela menina do jornal? Aquela que tirou XXX pontos?’ ‘Ah, é você, não sei o quê’. Eu falei: ‘ah, é, sou eu’. Aí veio: ‘nossa, caramba, você foi muito bem, parabéns’. Então foi assim, sabe?! Todo mundo já tinha que meio que uma imagem formada de mim, sabe?

Y: E por parte dos professores?

Fátima: Ah, os professores eles, é eles não estão muito, aqui na Medicina eles não estão muito preocupados com isso. Alguns sim, outros não. Tinha uns que não sabiam nem que existia o PAS [...]. É, eu tive, assim, eu fui muito, muito bem-recebida sabe, com todos assim, por todos os professores, até hoje eu não senti nada de discriminação. Nada de, de, de... carga negativa. Mas pra mim isso é muito mais fácil, porque eu passei em terceiro lugar, sabe? Então, sabe, querendo ou não, quando até hoje os meninos brincam: ‘essa menina passou no terceiro lugar’, sabe? Então não foi uma preocupação assim pra mim, né? Então foi muito nesse sentido sabe? Agora, por exemplo, quem é muito, quem é muito observado aqui são os alunos transferidos. Eles sim, eles têm aquela carga negativa assim de ‘ah, não passou no vestibular!’ ‘Ah, você não conseguiria ter entrado se não fosse por vantagens’ etc. e tal. É lógico que a discussão em torno das cotas é muito grande. E realmente a maioria, a maioria aqui dos professores da Medicina que já se manifestaram, os alunos, a maioria é contra. Eles acham que, que, que vai contra o mérito, que, que as cotas assim, alguns até falam: ‘como é que é?’ Que é uma forma de discriminação também porque tá, tá separando um grupo do outro, que não sei o quê... Então a, a maioria, a maioria aqui é contra porque, mas é como eu disse, o fato de eu ter passado em 3º lugar, já faz eles pensarem: ‘ah, ela passou em terceiro lugar no vestibular’. ‘Ah, ela foi, ela foi bem’. Sei lá... aqui tipo, *eu não observei nenhuma caça aos cotistas. Nada de, de professor perguntando quem tinha passado por cotas. Mas também, também é uma, é uma característica do curso, que na Medicina, querendo ou não, a nota de corte não abaixou muito e é muito alta e não teve muita diferença.* Então a galera pensa: ‘ah,

sabe, não sei o quê'. Agora os cursos que teve uma diferença de nota maior aí, aí, aí naqueles, naqueles cursos sim eu acredito sim pelo que eu já escutei, pelo que eu já li, que foram os cursos que tiveram mais problemas também. Esse negócio de, dos professores estarem querendo ver não sei o quê e tananá. Mas aqui mesmo, não..." (EN Medicina; sem grifos no original).

Cursar Medicina significa para Fátima a realização de um "sonho", a concretização de um projeto para o qual se preparou durante dois anos de cursinho pré-vestibular, período em que "ficava de sete às onze da noite [...] estudando sem parar". Desde que ingressou na universidade também tem corrido "atrás de professor, atrás de pesquisa, [para] entrar em laboratório". Considera sua turma na universidade "muito, muito legal [...] todo mundo muito, muito gente boa", com os quais "se dá superbem", mesmo tendo recebido o apelido de "base de amiceto" já no primeiro semestre do curso de Medicina:

Y: Ah, e preconceito aqui dentro, você já sofreu?

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

Y: Do tipo?

Fátima: Ah é mais assim, ah eles fazem muitas brincadeiras com o meu cabelo por exemplo assim, e é uma coisa que, que realmente que, que me incomodava desde pequena assim. A coisa que mais me marcou foi ah esse seu cabelo pixaim! O meu apelido na minha, na minha turma inclusive é desde o primeiro semestre que o pessoal me chamava é de base de amiceto que é um fungo, né? Sabe aquele fungo que fica todo assim. Então o meu apelido é "Base de Amiceto"...

Mesmo sentindo-se "incomodada" com os apelidos recebidos em função do cabelo, Fátima parece haver desenvolvido uma forma de relacionamento com seus colegas caracterizada pelo não enfrentamento e tematização das hostilidades vividas enquanto negra. Dessa forma, ameniza os apelidos recebidos dizendo tratar-se de "brincadeiras" por parte dos colegas que ainda assim são "muito, muito legais".

Considerações finais

Com base nos relatos das estudantes cotistas dos cursos de Psicologia, Serviço Social e Medicina por nós entrevistadas, sobretudo de suas experiências enquanto estudantes negras na Universidade de Brasília, não foi possível constatar uma discriminação das mesmas por terem ingressado na universidade pelo sistema de cotas. Ao mesmo tempo, as jovens relataram existir uma política de silenciamento em relação ao assunto no âmbito da universidade. Nesse sentido, ainda é pouco provável que as cotas tenham gerado uma modificação mais profunda na gramática dos discursos no interior da universidade, no atendimento das demandas políticas e sociais que se colocam com a proposta de ampliação do acesso ao ensino superior e dos novos papéis a serem assumidos pelas universidades públicas (cf. ZONINSEIN, 2006).

Espera-se, no entanto, que a universidade pública – na medida em que se vai transformando em um espaço multicultural e pluriétnico por meio das políticas de ações afirmativas – possa contribuir para uma ruptura dos essencialismos e binarismos muitas vezes presentes nos debates acadêmicos e para a promoção de uma análise crítica e criativa das relações entre sujeitos diferentes. Dessa forma, a universidade pública pode criar condições para a compreensão das especificidades e conflitualidades das relações e possibilitar a elaboração de formas emancipatórias que favoreçam a superação dos processos de sujeição e exploração que têm marcado nossa história. A universidade, por meio das políticas afirmativas, deve fomentar uma discussão que contemple o *hibridismo* – no sentido elaborado por Bhabha (1998) – como principal componente de nossas identidades. Deve disseminar uma idéia de nação que compreenda as diferenças como partes integrantes dos estados nacionais contemporâneos, ou seja, tanto do centro como da periferia, haja vista que “a nação é constituída por tudo que contém e não somente por aqueles situados em um centro ou origem imaginários” (WILLINSKY, 2002, p. 45). Por fim, a universidade pública deve assumir esse novo papel, pois é “somente por meio do processo de disseminação – de significado, tempo, povos, fronteiras culturais e tradições históricas

– que a alteridade radical da cultura nacional criará novas formas de viver e escrever” (BHABHA, 2001, p. 234)¹⁹.

Recebido em 27.4.2007

Aprovado em 15.7.2007

Referências bibliográficas

AMORA, G. F. **Ação afirmativa: as cotas para negros(as) na Universidade de Brasília**. Brasília. Monografia (Bacharelado em Ciências Políticas). Universidade de Brasília, 2005.

BARROSO, C. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 573-582, set.-dez.2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a04v34123.pdf>. Acesso em: 18.set.2007.

BAUER, M. W. & JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELCHIOR, E. B. **Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Brasília. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília, 2006.

BERNARDINO, J. & GALDINO, D. (orgs.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Relatório preliminar da Comissão Especial destinada a acompanhar e estudar propostas de políticas públicas para a juventude**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

BOHNSACK, R. Group Discussions and Focus Groups. *In*: FLICK, U.; KARDOFF, E. & STEINKE, I. (eds.). **A Companion to Qualitative Research**. London: Sage, 2004.

19 Essa nova forma de viver e recriar a cultura nacional também pressupõe uma revisão da literatura comumente utilizada em sala de aula, responsável, em grande parte, pela proliferação de estereótipos em relação à população negra e indígena no Brasil.

BOHNSACK, R. & WELLER, W. O método documentário e sua utilização em grupos de discussão. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 19-38, 2006.

BONFANTI, C. Mais um passo pela inclusão. **UnB Agência**, Brasília, 7.jun.2006. Disponível em: <http://www.unb.br/acs/unbagencia/ag0606-17.htm>. Acesso em: 26.set.2007.

CARVALHO, J. J. & SEGATO, R. L. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Brasília: Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, 2002.

CUNHA, E. M. P. **Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho**. Brasília. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2006.

FERREIRA, E. C. L.; HOLANDA, M. A. G. P. & VALVERDE, D O. **Trajetórias escolares e de vida de jovens mulheres cotistas**. Digit., 2007.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. *In*: SOUZA, J. (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: UnB, 2001.

_____. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. *In*: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. (orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: ed. 34, 2002.

GOMES, N. L. & MARTINS, A. A. **Afirmando direitos**. Acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOSS, K. **Ações afirmativas no Brasil: o debate sobre cotas para estudantes negros no Ensino Superior**. Florianópolis. Projeto de qualificação (Doutorado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 68-76, 1996.

HERINGER, R. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. *In*: FERES JÚNIOR, J. & ZONINSEIN, J. (orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UNB, 2006.

HOLANDA, M. A. G. P. **Trajetórias de vida de jovens mulheres cotistas da UnB no contexto das políticas de ação afirmativa.** Brasília. Projeto de Qualificação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2006.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Juventude:** documento de conclusão. Brasília: Instituto Cidadania, 2004.

MEIRA, A. P. B. **Percepções sobre o Centro de Convivência Negra da Universidade de Brasília.** Brasília. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília, 2007.

NOGUEIRA, M. A. & ALMEIDA, A. M. F. **A escolarização das elites – um panorama internacional da pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. & ZAGO, N. **Família e escola.** Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, dez.2001.

SCHÜTZE, F. Biographieforschung und narratives Interview. **Neue Praxis**, n. 3, p. 283-293, 1983.

SECAD. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/>. Acesso em: 26.set.2007.

SEPPIR. **Texto-base da I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.** Brasília: Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, 2005.

SILVA, P. B. G. & SILVÉRIO, V. R. (orgs.). **Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SPM. **Anais da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

VALVERDE, D. O. **Para além do Ensino Médio: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do(a) jovem negro(a) na educação.** Brasília. Projeto de Qualificação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2007.

VELLOSO, J. **Perfil social, desempenho e chances em vestibulares com cotas para negros: uma comparação na UnB.** Brasília: digit., 2007.

VIANNA, C. P. & UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan.-abr.2004.

WELLER, W. Relações de gênero e educação: mulheres entre o analfabetismo e a formação universitária na América Latina. *In:* FREITAG, B. (org.). **A educação formal: entre o comunitarismo e o universalismo.** Anuário de Educação 1996. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan.-abr.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n13/23564.pdf>. Acesso em: 17.set.2007.

_____. **Trajetória escolar e familiar de jovens mulheres cotistas da Universidade de Brasília.** Projeto de pesquisa submetido ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Brasília: digit., 2005-2006.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 241-260, maio-ago.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 17.set.2007.

ZONINSEIN, J. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento: um novo papel para universidade públicas como gerenciadoras da ação afirmativa no Brasil? *In:* FERES JÚNIOR, J. & ZONINSEIN, J. (orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília: UNB, 2006.

WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 29-52, nov.2002.