

Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico: experiências de jovens negras da Universidade de Brasília

Wivian Weller*

Erika do Carmo Lima Ferreira**

Ana Paula Barbosa Meira***

Resumo

O presente artigo apresenta experiências vividas por quatro universitárias que ingressaram pelo sistema de cotas nos cursos de Engenharia Elétrica, Medicina, Pedagogia e Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB). A escolha de tais cursos se deve à possibilidade de refletir sobre como distintos contextos, com diferentes reguladores situacionais, podem trabalhar na organização das representações de gênero e étnico-raciais das alunas e provocar estratégias diferenciadas no que diz respeito ao enfrentamento do preconceito e da discriminação, tendo em vista o processo relacional de construção de identidades. Nosso interesse não é propiciar uma generalização, mas obter *insights* sobre as representações raciais e de gênero por meio de um diálogo que procure perceber significados atribuídos pelos sujeitos às situações de interação na vida escolar e acadêmica e problematizar os mecanismos que operam na constituição dessas significações.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Cotas. Juventude. Relações étnico-raciais. Relações de gênero.

Gender and race relations inside schools and in academic spaces: experiences of young black women at the University of Brasilia

Abstract

This article presents the experiences of four black female students admitted by the University of Brasília through the affirmative action programme. They attend courses in Electrical Engineering, Medicine, Pedagogy and Social Work.

* Doutora em Sociologia pela Universidade Livre de Berlim/Alemanha. Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude (GERAJU).

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Membro do GERAJU.

*** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Membro do GERAJU.

Analysing different courses enables a reflection on how different contexts, with distinct mechanisms of regulation, can produce different representations of gender and racial relations. By choosing students of different academic courses we are interested in observing the strategies to overcome racism and prejudice linked to the contexts or to the relational processes where their identities are constructed. We are not interested in producing a general overview about the situation of the students, but in obtaining some insights about their representations of gender and race relation. Through their narratives we try to comprehend the relevance they give to school and academic experiences linked to racism and prejudice and also the mechanisms which influence their position concerning these issues.

Keywords: Affirmative action. Quotas. Youth. Race relations. Gender relations.

Notas introdutórias

Nos últimos anos, verifica-se o aumento de ações e debates em torno de políticas educacionais direcionadas à superação das desigualdades étnico-raciais e de enfrentamento do preconceito em relação à população negra. Se por um lado, podemos listar recentes avanços de caráter formal, como a Lei n. 10.639, que obriga o ensino da cultura/história da África nas escolas, e as políticas de ações afirmativas nas universidades; por outro, evidencia-se a necessidade de irmos além nas pesquisas e nas vivências em sala de aula para conseguirmos sair das armadilhas do nosso dissimulado racismo e repensar as formas cotidianas de representação, a sobreposição de componentes identitários como gênero e classe social, e os conseqüentes processos de diferenciação dos(as) estudantes negros(as).¹

Recorrentes situações de hostilização que vivem estudantes negros(as) mostram que medidas punitivas ou mesmo as políticas de ação afirmativa sem as devidas problematizações são incapazes de por si só atingirem o imaginário que perpassa nossas relações sociais, atravessadas por hierarquias determinadas por estereótipos e estigmas, construídos ao longo de um processo sócio-histórico escravocrata e de uma identidade nacional assimilacionista, que, pautada pelo ideal de branqueamento, tende a suprimir diversas resistências, por meio de uma forjada homogeneização, pensada a partir de uma matriz eurocêntrica (MUNANGA, 2006).

Hasenbalg (1997) defende que as contribuições da investigação sociológica e as bases de dados existentes, na maior parte quantitativas, são insuficientes para o entendimento da questão racial no Brasil. O autor destaca que a conexão entre educação e desigualdades raciais pode ser mais bem pensada em termos de ciclo de vida das pessoas, procurando identificar em que momento a discriminação é produzida.

**Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico:
experiências de jovens negras da Universidade de Brasília**

De acordo com tal perspectiva, em nossa pesquisa sobre *Trajetórias escolares e familiares de jovens que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas*,² buscamos verificar como são constituídas as relações étnico-raciais e de gênero nos contextos sociais em que viveram e vivem os(as) jovens; como reagem diante de práticas cotidianas de discriminação e como o ingresso na universidade por meio do sistema de cotas pode interferir no processo de (auto)representação racial e de gênero. As narrativas³ vêm mostrando um interessante movimento reflexivo de revisão biográfica, em que os(as) jovens evidenciam em suas memórias os percalços pelos quais passaram nas suas trajetórias escolares e também como as relações raciais e de gênero são construídas no ambiente acadêmico, propiciando reflexões acerca desses dois espaços de produção do saber. Ressalta-se que, pela própria escolha metodológica, o interesse não é propiciar uma generalização, mas obter *insights* sobre as representações raciais e de gênero por meio de um diálogo que procure perceber significados atribuídos pelos sujeitos às situações de interação na vida escolar e acadêmica e problematizar os mecanismos que operam na constituição dessas significações.

Apresentamos, assim, no presente artigo, um pouco da vida de quatro universitárias: uma proveniente do curso de Engenharia Elétrica, predominantemente masculino e considerado de alto prestígio social no âmbito da universidade; uma do curso de Medicina, misto e também de alto prestígio; uma da Pedagogia, de predominância feminina e de baixo prestígio e uma do Serviço Social, também de predominância feminina e de maior prestígio, se relacionado com a Pedagogia. A escolha de tais cursos se deve à possibilidade de refletir sobre como diferentes contextos, com diferentes reguladores situacionais, podem trabalhar na organização das representações das alunas e provocam estratégias diferenciadas no que diz respeito ao enfrentamento do preconceito e da discriminação, tendo em vista o processo relacional de construção de identidades.

Destaca-se que elas apresentam histórico socioeconômico semelhante, com certa mobilidade social dos pais, que se sacrificaram para que elas estudassem. Com exceção da estudante de Pedagogia, cuja mãe conseguiu fazer faculdade enquanto trabalhava como empregada doméstica e se tornou professora, as outras não têm pais com formação superior.

Enfocamos as relações étnico-raciais e também de gênero, que se sobrepõem como operadores da desigualdade, em fragmentos que possam ilustrar como as representações raciais, com seus componentes sexistas, num país que exalta a mestiçagem como base formadora da nação, configuram-se de modo complexo durante a trajetória escolar e reconfiguram-se na vivência acadêmica e na condição de cotista.

Trajetórias escolares e vivência acadêmica: Teresa, Fátima, Malu e Angelina

Teresa, 21 anos – 7º semestre de Engenharia Elétrica

Teresa estudou durante os primeiros anos do ensino fundamental em uma escola pública e a partir da 5ª série passou a freqüentar colégios particulares assim como seis meses de cursinho pré-vestibular em uma renomada escola de Brasília. A jovem pondera bastante sobre a efetividade do sistema de cotas, pois o considera assistencialista. De acordo com ela, é necessário investir no ensino fundamental e a classe social deveria ser usada como critério da avaliação.

Algumas falas da estudante sobre suas vivências na escola trazem à tona momentos em que a classificação e a hierarquização em função da cor e do gênero se fazem presentes. Ao lembrar situações que marcaram sua trajetória, Teresa traz primeiramente um fato contado pela mãe:

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

Há, nessa fala, componentes de memória que marcam sua trajetória escolar. Pode-se verificar que, mesmo não se lembrando diretamente de ter sido rejeitada na formação do par da quadrilha, tal fato é importante na memória familiar e ela o relaciona ao preconceito. A recusa masculina que causa choro evoca não só a tristeza da menina em não participar da brincadeira, mas pode significar também a exclusão da condição de par, que é o que supõe a dança folclórica, pelo fato de ser negra, revelando um posicionamento duplamente inferiorizado já que a identidade de mulher/menina e negra se congregam nesse momento de sujeição. No fragmento seguinte, duas falas são significativas porque revelam um olhar reflexivo em relação ao passado escolar que faz com que a estudante reveja, de certa forma, as construções de gênero e raça na sua relação com o professor e com a instituição escolar como um todo:

Teresa: [...] eu nunca fiquei de recuperação nunca, mas quando eu tava na 8º série eu acho, um professor, eu acho que o professor cismou comigo, eu tenho essa impressão. Tinha um menino na chamada que ficava acima do meu nome, era Leandro nome dele e ele não fazia nenhum dever nada e eu fazia todos, aí quando foi soltar a nota no boletim eu tava de recuperação em ar-

**Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico:
experiências de jovens negras da Universidade de Brasília**

tes. A impressão que eu tenho é que o professor trocou as notas, porque era próximo, mas aí eu fiz a recuperação, era pra fazer uns desenhos, mas eu achei horrível. E eu não lembro de muita coisa assim [...] hum, eu nunca fui noiva em quadrilha [...]

Na primeira delas, a aluna reconhece seus méritos de aluna responsável e, em sua memória, percebe que algo além do seu próprio desempenho influenciou em sua nota. A idéia do “cismar” do professor é vista como uma diferenciação não explícita, um olhar diferenciado que não se faz entender claramente. Quase ao final de sua fala, de forma fragmentada e com um sorriso irônico, Teresa diz nunca ter sido a noiva da quadrilha. É interessante perceber como o choro da infância deu lugar ao riso irônico na percepção de adulta. Tal atitude pode ser lida também como constatação reflexiva em que ela percebe a imposição de papéis sociais que se reservam a determinados grupos – que não parecem ser o dela. A reflexão em relação ao passado escolar, entretanto, se eufemisa na narração de sua vivência acadêmica. Teresa diz não sofrer preconceito em sentido algum, porém, relata as brincadeiras dos meninos com relação às mulheres do curso e a comparação das notas dos(as) alunos(as) que entraram pelo sistema de cotas para verificar se eles(as) “pegaram a vaga de alguém”.

Y1: Você já sofreu algum tipo de preconceito aqui na UnB?

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

Y1: Com relação às cotas alguma coisa?

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

Percebe-se que ela aponta o velamento dos atos preconceituosos, quando pondera: “às vezes o preconceito ele acontece e você nem percebe”. Tal situação evoca o conflito entre um ideário de cordialidade nas relações de gênero e raça e as relações cotidianas em seus aspectos mais sutis e perversos. A localização dos enunciados dos meninos no que se denomina brincadeira parece permitir que significados sexistas, conforme o que sugere a narrativa, sejam

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

No que diz respeito à comparação das notas dos cotistas, a estudante descreve um explícito processo de classificação e hierarquização, que se dá em duas fases. Na descrição da estudante, há, primeiro, a identificação de quem é cotista e, em seguida, a identificação dos cotistas que “pegaram a vaga de alguém” porque tiraram notas com as quais não entrariam pelo sistema universal. Verifica-se, na jovem, uma complexa conformação entre sua identificação, por um lado, com a categorização institucional de cotista como grupo que se auto declarou negro e participou de uma seleção diferenciada para o vestibular, e, por outro lado, com a situação dos cotistas que conseguiram nota para o sistema universal, ou seja, que em princípio não necessitariam das cotas para o ingresso na universidade. Nesse sentido, ela se coloca fora de situações de preconceito e se distancia da característica que parece ser determinante na negatividade do sentido de cotista no contexto da Engenharia Elétrica, o(a) que pode “pegar a vaga de alguém”. A compreensão do que seja a política de cotas parece não ir além de uma disputa na distribuição de vagas; o componente sócio-histórico que rege a ação afirmativa parece estar fora dos significados que estabelecem a relação entre os alunos(as). É como se dois grupos pudessem ser distinguidos como cotistas: os(as) estudantes negros(as) com mérito, determinado pela nota relativa à do grupo de estudantes que fez o vestibular pelo sistema universal, e os(as) estudantes negros(as) sem mérito, que pegaram a vaga de alguém e, portanto, não deveriam pertencer àquele espaço. A contraposição “tirar nota” *versus* “pegar a vaga” determina um lugar específico aos cotistas que não tiveram nota para passar pelo sistema universal exterior ao espaço dos que estariam ali por direito.

Fátima, 22 anos – 5º semestre de Medicina

Fátima 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 foram decisivos para o ingresso na universidade. A jovem reconhece a conquista histórica das cotas, mas afirma que o ideal seria investir no ensino público para que todos pudessem competir igualmente.

**Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico:
experiências de jovens negras da Universidade de Brasília**

Em sua narrativa, a estudante se diz parda e, ao falar da infância, mesmo negando ter sofrido preconceito na escola, comenta sobre as “brincadeiras” e reflete: “toda brincadeira tem um fundo de verdade”. Ela se compara a amigos que sofreram maiores constrangimentos, inclusive abordagem policial, e sugere que a diferença no tratamento vem do fato de ser mais clara: “não tenho muito traço assim, muito característico, minha pele não é tão negra assim”. Percebe-se, assim, que a cor da pele mais escura e a vestimenta é o que, segundo ela, propicia situações mais graves aos amigos. Chamada de “moreninha”, a marca da sua negritude é materializada no cabelo, conforme ela destaca a seguir, como o que incomoda e a distancia do menino que ela gosta na adolescência:

Fátima: Ah cabelo pixaim né! [ao falar de preconceito]. Assim, já, já aconteceu também coisa besta assim, mas é eu estar gostando de um menino assim, de repente ver ele comentando com os outros assim, “Ah não, aquela moreninha ali do cabelo duro” essas coisa assim. São coisas que te chateia que abala um pouco. Mas nunca sofri nada de muito grave. Foram mais essas coisas mais sutis assim que você vê, você escuta assim, que você pega de relance que você... uma brincadeira né? Agora, tenho amigos que já sofreram coisas muito piores, do tipo de tá andando na rua e o policial parar ele e dá uma revista pra ver se tinha alguma coisa só porque é negro e está andando de chinelo na rua né com pochete.

A negação da posição de noiva da quadrilha, observada na fala de Teresa, parece vivificar-se na convivência juvenil narrada por Fátima. Verifica-se, porém, que a estudante considera “coisa besta” o fechamento simbólico para a relação afetiva que almejava e evidencia a sutileza desse tipo de segregação quando mostra que para percebê-la é preciso ver, escutar, pegar de relance; diferente do que considera pior, que é como define as coerções sofridas pelos amigos.

Duas formas de relação com a população negra aparecem, então, reveladas. A violência policial que incide sobre jovens negros, principalmente do sexo masculino e relacionados a determinados círculos socio-regionais e movimentos culturais, já não pode ser mais negada por evidentes estatísticas, ainda que com a tentativa de seu abafamento pela justificativa do combate à criminalidade. Quanto à abjeção em relação à mulher negra para determinados tipos de relação social, a idéia da mestiçagem e a fetichização da mulata como símbolo nacional ainda teimam em mascarar.

Na universidade, Fátima também evidencia a manutenção da cordialidade nas relações de gênero e raça. Considera sua turma “muito legal, todo mundo muito gente boa”, com os quais “se dá super bem” e as “brincadeiras” em relação ao cabelo continuaram a fazer parte do convívio de forma marcante:

Y1: 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... 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 desde o 1º semestre que o pessoal me chamava eh de [...] Sabe aquele [negócio] que fica todo assim. Então o meu apelido é [...].

Fátima ressalta o apelido, que ela indica fazer referência ao enrolado e ao volume do seu cabelo. Tal caracterização pode contribuir para sua desvalorização estética e marca a diferenciação, dizendo que algo a distancia de um padrão estabelecido entre seus pares.

A ênfase no mérito, principalmente em relação à nota de corte obtida no vestibular, parece representar um fator determinante na sua boa aceitação como cotista no meio acadêmico, já que a estudante obteve uma nota muito alta no vestibular que a classificou entre os primeiros lugares, mesmo em concorrência com os(as) alunos(as) do sistema universal:

Fátima: quando eu cheguei aqui na faculdade todo mundo já sabia “aquela menina do jornal né?!” Muita gente chegando em mim assim, “ah! você é aquela menina do jornal? Aquela que tirou XXX pontos?”. Eu falei “é sou eu” Aí veio, “nossa, caramba, parabéns você foi muito bem” então foi assim, sabe?! Todo mundo já tinha meio que uma imagem formada de mim sabe?

Y1: E por parte dos professores?

Fátima: Ah os professores aqui na Medicina não estão muito preocupados com isso, eles, alguns sim, outros não. Tinha outros que nem sabiam nem que estava tendo cotas, sabe? É uma coisa assim, teve um professor que, que ele que ele faz uma fichinha com uma foto, com a forma que você passou no curso. Só que ele pega só PAS ou vestibular, e é super esquisito assim né?! Inclusive no início do curso eu fiquei meio receosa, com medo, não com medo assim, mas “aí meu Deus” ! porque aquele cara quer uma foto sabe?” [...] Mas depois eu vi que não, comigo pelo ou menos não assim, nem com ninguém da minha turma [...] nunca observei nenhuma caça aos cotistas, nada de professor perguntando quem tinha passado por cotas.

Ainda que para a estudante os professores da Medicina demonstrem pouco interesse sobre as formas de ingresso na universidade, o caso de Fátima chamou atenção. A aluna foi exposta inclusive na mídia em função de sua nota

no vestibular.⁴ Como no caso de Teresa, de maneira mais exacerbada, Fátima transita como cotista, dentro dos padrões meritocráticos estabelecidos pelo espaço do curso. Não há assim problema na sua condição. Ela não demonstra, entretanto, como o faz a estudante de Engenharia, comparações com outras pessoas que entraram pelo sistema de cotas e nem parece tomar conhecimento de tais colegas. Ao contrário, diz não observar nenhuma caça aos cotistas. Sua fala, porém, evidencia a atitude de um professor que sugere, minimamente, algum tipo de relação duvidosa que se pode estabelecer por meio da observação da foto dos(as) alunos(as). Tal atitude gera medo, desconfiância e tensão em relação à observação e à documentação do fenótipo.

Malu, 22 anos – 2º semestre de Pedagogia

Malu estudou somente em escolas públicas e relaciona tal fato à “ideologia de vida” de sua mãe, que trabalhava como professora em uma escola pública e afirmava ser necessário exercer verdadeiramente o discurso defendido cotidianamente. A estudante é contundente em defender o sistema de cotas e afirma ter lido e feito pesquisas para firmar uma opinião. Provoca, ainda, dizendo que quem é contra as cotas tem medo de enegrecer a universidade.

Enquanto Teresa e Fátima relacionam os comentários de alunos em relação ao cabelo como “brincadeiras” que devem “ser levadas na esportiva”, Malu relata que “ficava muito chateada”, voltava para casa chorando e contava para a mãe o que acontecia na escola. Esta, por sua vez, inicia um trabalho de “conscientização e de valorização” do corpo e do cabelo negro. Malu é encorajada, por exemplo, a andar com o “cabelo solto”, passando a assumir a identidade de gênero e étnico-racial de forma positiva, não mais se importando com os comentários que ouvia na escola. Há ainda orientações para o enfrentamento de hostilização, tal como relatado no fragmento a seguir:

Malu: E os meninos eles tinham uma coisa de ficar quando uma menina assim da minha cor ou um pouco mais escura que eu eles falavam ah essa daí dá pro gasto sabe? Aí minha mãe dizia que quando alguém falasse assim era pra eu sentá uma na cara dele se falasse assim pra mim que era pra eu me dar ao respeito... Uma vez eu meti a mão na cara do menino. Eu fui tomar água e ele meteu a mão na minha bunda sabe falou nossa mas essa pretinha é gostosa. Nossa eu fiquei com muita raiva, muita raiva. Eu cheguei em casa e contei pra minha mãe chorando, aí eu tinha metido a mão na cara dele. Aí, ela foi lá na escola né reclamar. Mas a mãe dele foi lá e a minha mãe também foi e falou. O diretor perguntou o que aconteceu. Aí a mãe dele falou ah mas é só uma criança. Aí minha mãe também falou a minha filha também é só uma criança né...

Y1: E o diretor como foi que ele reagiu?

Malu: Ah na época ele ficou, ah, não mãe calma não sei o quê. Calma mãe fica tranqüila vamos resolver. Mais sabe aquele resolver assim? Na verdade eu acho que o diretor ele quer sempre criar um ambiente que seja conveniente pra ele sabe?

A mulher/menina aqui é vista como “puro corpo” (CORRÊA, 1996), já objetificada no imaginário infantil. Se comparada aos relatos anteriores, percebe-se que a figura negada como par na relação afetiva é aqui apoderada erotizadamente como forma de satisfação masculina “dá pro gasto”, “pretinha gostosa”. O ato agressivo da menina, incentivado pela mãe, parece ser decorrente da falta de crença em providências institucionais para o tipo de humilhação sofrida pela mulher negra; o que se comprova com a atitude do diretor, tentando amenizar o ocorrido, e com a justificativa da mãe do garoto dando à infância a permissividade para a prática racista. “Dar-se ao respeito” cabe a ela como possibilidade unilateral de valorização e de imposição de outras possibilidades de representação.

O trabalho cotidiano de fortalecimento da identidade negra, exaltado na narrativa de Malu, reflete-se em sua postura na universidade – ela mostra desapontamento em relação ao que esperava do ambiente acadêmico e levanta a voz para tentar romper com idéias preconceituosas que encontra:

Malu: É engraçado porque assim quando eu entrei, eu pensei assim ah, as pessoas estão na universidade né, a universidade abre a mente da gente, não é possível que existam pessoas preconceituosas aqui dentro. Na semana passada, eu apresentei um trabalho, um seminário sobre multiculturalismo aí teve uma mulher que levantou a mão, ela faz Letras, ela falou assim: o sistema de cotas é um absurdo porque antes a universidade tinha um nível acadêmico, agora nós temos alunos cotistas que escrevem casa com z [...]. Na hora sabe eu falei nossa senhora, aí eu olhei pra ela e falei, então, você acha que o nível acadêmico decaiu por que entraram negros na universidade? Então, isso quer dizer que os negros são incapazes né? Aí, ela, eu não tô falando que são incapazes, mas eles não são inteligentes. Ah, eu falei, eu não sei o que eu faço né? Aí a professora interveio e deu algumas respostas a ela. Mas o que eu falei, o que a professora falou, eu sei que não fizeram a menor diferença pra ela. Ela saiu dali com a mesma idéia. E por mais que a gente falasse que a gente tentasse convencê-la do contrário, que realmente é o contrário, sabe, ela diz que os cotistas são inadequados pra universidade, aí eu pensei bom quem será adequado né? Quem pode dizer isso é quem foi que estabeleceu esse padrão de adequação. Eu fiquei assim meio indignada.

**Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico:
experiências de jovens negras da Universidade de Brasília**

A capacidade combativa de Malu parece ser favorecida tanto pelo trabalho de base feito em casa, quanto pelo seu histórico de envolvimento, desde criança, em grupos de mobilização social (movimento sindical junto à mãe, grêmio estudantil, pastoral da juventude e do menor). É também encorajada pelo espaço da sala de aula em que a professora a apóia e se posiciona positivamente em relação à capacidade dos(as) negros(as). Sua argumentação a favor das cotas distancia-se do mérito acadêmico (tal como apresentado por Tereza e Fátima). Pelo contrário, Malu questiona a instituição de um determinado padrão no qual é realizado uma distinção entre adequados e inadequados, entre inteligentes e não inteligentes. No entanto, de acordo com a experiência relatada parece não existir a possibilidade de revisão de determinadas posições no espaço da sala de aula (“Ela saiu dali com a mesma idéia”) e a estudante, diretamente atingida, se mostra indignada com o estabelecimento de padrões de adequação social, sobre o qual ela faz uma madura reflexão: “quem pode dizer [quem será o padrão adequado] é quem foi que estabeleceu esse padrão de adequação”. Sua voz não consegue fazer com que o espaço que deveria “abrir a mente das pessoas” se efetive como tal.

Angelina – 3º semestre de Serviço Social

A estudante veio do Piauí para cursar o ensino médio em Brasília. Reside numa casa de apoio de uma igreja evangélica onde diz ser bem acolhida. Sempre estudou em escolas particulares, com muito sacrifício da família, que se uniu para possibilitar sua vinda para Brasília, onde teria melhores condições de ingresso numa universidade de qualidade. Angelina também se mostra favorável ao sistema de cotas e diz que as pessoas são mal informadas em relação à política e por isso não a compreendem na íntegra.

Angelina se recorda de muito preconceito sofrido no ensino básico; lembra logo de um professora tê-la chamado de “negrinha do cabelo duro”. Ela menciona o fato de ter estudado em escola particular como um dos fatores agravantes para o processo de diferenciação e inferiorização, já que percebe que em escolas públicas há mais estudantes negros(as). Um momento marcante ocorreu nas preparações para um desfile de 7 de setembro – dia da Independência do Brasil. Ela teria a oportunidade de carregar a bandeira num acontecimento “que pára a cidade”.

Angelina: E aí eles têm toda uma coisa no 7 de setembro, eles fazem desfile no meio da rua. A cidade pára pra ver o desfile. E eu fui convidada para levar a bandeira do país, do Brasil. Porque eles falavam, ah, você tem uma beleza diferente. Então, o padre, diretor do colégio, me chamou pra levar a bandeira do Brasil.

Sua “beleza diferente”, considerada como fator de escolha para que carregasse um símbolo nacional, revela muito da construção da identidade bra-

sileira, cristalizada no mito da democracia racial, que mascara as hierarquias das inter-relações cotidianas. A beleza da raça negra é exaltada na formação do país, mas seus representantes são excluídos dos espaços de prestígio:

Angelina: E tinha uma mulher, que era mulher do gerente do Banco do Nordeste lá, e ela foi falar que não aceitava uma negra levar a bandeira do Brasil. Entendeu, porque a filha dela que num sei o quê, que num sei o quê. Eu sei que dois dias antes, eu já não sabia mais se eu ia ou não levar a bandeira do Brasil no desfile 7 de setembro. Aí ela falou é um absurdo essa negrinha levar a bandeira.

No caso narrado, uma mulher posicionada como esposa do gerente do Banco do Nordeste, interveio para impedir que a bandeira brasileira fosse carregada por Angelina ao invés de o ser por sua filha. A simbolização negra como parte da identidade nacional é estimulada pela escola, ironicamente pelo símbolo colonizador do padre, mas rechaçada pela mãe de uma aluna que não suporta ver uma “negrinha” em posição de destaque na festividade escolar.

Ao tratar do ensino médio, Angelina expõe um grau de reflexividade em relação à situação de desigualdade do país, ao falar de racismo, sistema de cotas e democracia que evidencia a percepção, sentida desde a infância, de uma espécie de deslocamento do seu posicionamento como negra em “lugares brancos”.

O inicial constrangimento e a vulnerabilidade da infância progridem com a expectativa e o medo que ela sente ao ingressar na nova fase escolar e provavelmente se agrava por ser num local distante de sua cidade de origem. Observa-se isso no fragmento seguinte:

Eu tinha muitas expectativas. Eu tinha muito medo. E assim, é um colégio de elite. É um colégio de pessoas com muito dinheiro, muito dinheiro mesmo e quando eu cheguei lá, eu era a única negra de todos os primeiros anos, e tinha cinco primeiros anos na época. Eu era a única negra e, assim, e todo mundo me conhecia, eu me destacava na sala. E, assim, tinha outro menino que era, assim, mais ou menos, mas não dava pra você... ele não se considerava negro.

[...]

Eles não podiam admitir que um negro, vindo do Piauí tinha alguma condição.

Angelina evidencia a fronteira estabelecida por uma elite branca endinheirada e seu sentimento de inadequação pelo desconforto de ser a única negra, objeto de curiosidade e estranhamento entre os(as) colegas e funcionários da escola, mencionando ter sido questionada se era bolsista ou filha de

**Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico:
experiências de jovens negras da Universidade de Brasília**

algum empresário ou político. Explicações são buscadas pelos colegas e funcionários(as) da escola para o ingresso de Angelina – uma pessoa assolada por sobrepostos fatores de exclusão: ser negra e nordestina – na formação de uma elite intelectual ligada ao poder aquisitivo e à tradição patrimonialista brasileira. A referência ao colega ao qual “não dava para” [identificar] mostra a flexibilidade das identidades estabelecidas fenotipicamente e a possibilidade de “enbranquecimento” para o trânsito em determinados espaços sociais. Ressalta-se o fato de ele não se reconhecer negro como fator relevante no processo de construção de sua identidade racial.

Quando perguntada sobre suas experiências na universidade, a jovem relata não haver sofrido nenhum tipo de preconceito por ser cotista; ao comentar sobre o sistema de cotas também relata não haver sofrido “nenhum tipo de preconceito por ser cotista”, no âmbito da universidade. Ela percebe, entretanto, uma resistência à política de cotas somente quando está com pessoas que não estão na universidade. Sente que essas pessoas “não têm muita informação” 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. De certa forma, é como se ela se sentisse protegida na universidade e o espaço exterior a ela fosse o local da hostilidade aos cotistas. Vale ressaltar que o curso de Serviço Social reforça identidades de grupo, já que visa à compreensão dos problemas sociais e suas relações com movimentos e demandas populares. Quanto às ações afirmativas, por exemplo, em 2003, antes mesmo da implementação do sistema de cotas, o Departamento ofereceu uma disciplina denominada Política Social e Questão Racial, que discutiu amplamente as propostas que estavam em questão e o histórico que gerou suas necessidades.

Breves considerações⁶

As análises de entrevistas realizadas têm mostrado que a percepção das formas mais dissimuladas de discriminação é fundamental para encarar efetivamente seus mecanismos e efeitos e contribuir para construir novas possibilidades de representação e pertencimento.

Percebe-se que todas as jovens narram experiências, se não traumáticas, ao menos marcantes, na sua construção como sujeito social no espaço escolar. Voltados para a caracterização feminina – muito simbolizada pelo cabelo – os apelidos que identificam as alunas, na linha do que defende Cavalleiro (2006), mesmo por vezes percebidos em tom jocoso, sinalizam desde cedo que elas estão sob o jugo das práticas racistas e discriminatórias, que hierarquizam e determinam um posicionamento para a mulher negra que transita entre a impossibilidade afetiva em determinados espaços, por um lado, e o desejo por meio da objetificação sexual, por outro.

É também verificável a perigosa crença de integração nacional, que se exacerba nas escolas em dias comemorativos de exaltação à pátria. A barreira que se impõe à representação do colégio pela criança negra carregando a bandeira do Brasil escancara que a congregação racial pode ser observada em livros didáticos e até vivida em eventuais círculos de convivência cotidiana e de manifestação cultural, mas se mantém distante de instituições de prestígio, em que a busca por destaque, implícita ou explicitamente, toma a diferenciação de cor como regra da competição.

No Brasil, marcado pelo racismo universalista, que, nos termos de Munanga (2006), supõe a negação da diferença e sugere um ideal implícito de homogeneidade que deve se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural, tal realidade é ainda mais complexa, já que a percepção da negritude depende, em grande parte, do contexto de elementos não-raciais que estejam associados – maneiras, educação sistemática, formação profissional – e ligados ao poder econômico e à socialização daí decorrente (NOGUEIRA, 1985 apud MUNANGA, 2006).

Na universidade, evidencia-se nas falas que a designação cotista carrega uma série de significados que são atribuídos dependendo do posicionamento que se tem em relação ao sistema de cotas e ao entendimento que se tem sobre as relações raciais no país e sobre a própria produção do conhecimento e sua distribuição. Ser cotista, dessa forma, significa para além de ser estudante negro(a). É uma posição cambiante que se constrói num processo relacional em que atribuições contextuais são alinhadas ou confrontadas na determinação da (auto)representação do sujeito.

Ao invés de um *continuum* da representação negra, a condição de cotista encarna uma tensão que se estabelece entre a identidade de grupo e os ditames meritocráticos que regem muitas esferas da vivência acadêmica. Percebe-se que as próprias opiniões das alunas contempladas divergem entre si em dois pólos. As alunas de Pedagogia e de Serviço Social mostram-se seguras em defender as cotas raciais. Já as estudantes de Engenharia e de Medicina ponderam sobre a efetividade de tal política, creditando à falta de investimento no ensino público a inviabilidade de uma competição justa para o acesso ao curso superior.

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

**Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico:
experiências de jovens negras da Universidade de Brasília**

milização cultural. Assim, a identificação de cotista com a identidade de grupo pode ser enfraquecida em detrimento da valorização do mérito individual, que determina a relação social em certos espaços acadêmicos. A associação das estudantes de Medicina e de Engenharia com a alta nota no vestibular parece afastá-las de certa negatividade em relação à condição de cotistas, permitindo o trânsito delas com tranquilidade. Por outro lado, apelidos, “brincadeiras” e o imaginário de “incapacidade” e de “falta de inteligência” evidenciam o rastro racista e sexista que insiste em delimitar o espaço acadêmico na identificação do grupo negro.

Nota-se, dessa forma, que aproximação com os(as) estudantes e com suas trajetórias escolares e vivência acadêmica exacerbam a complexidade dos processos de construção de identidades, bem como a dificuldade em lidar com mecanismos de exclusão no conflito que se estabelece na necessidade da afirmação do pertencimento em grupo para a luta pelos direitos individuais. Tal complexidade, no entanto, pode ser vista como desafiadora quando se toma que indivíduos e grupos, igualdade e diferença, não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão, e que as tensões se resolvem de formas historicamente específicas e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais (SCOTT, 2005).

Se o que buscamos são novas propostas pedagógicas nas escolas e a efetiva inclusão e permanência dos(as) jovens por meio de programas de ação afirmativa, é preciso encarar as tensões ao invés de mascará-las, no sentido de reverter significados atribuídos à população negra, para contribuirmos, como defende Gomes (2001), não só com o ideal de igualdade de oportunidades, mas com transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a idéia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher.

Referências

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

BOHNSACK, R. Group Discussions and Focus Groups. In: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst; STEINKE, Ines (Orgs.). **A companion to qualitative research**. London: SAGE, 2004. p. 214-221.

CORRÊA, M. Sobre a invenção da mulata. **Cadernos Pagu**, v. 6/7, 1996, p. 35-50.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: MEC/SECAD. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 15-28.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade:** o direito como instrumento de transformação social; a experiência dos EUA. Rio de Janeiro; São Paulo: Renovar, 2001.

HASENBALG, C. O contexto das desigualdades raciais. In: Souza. **Multiculturalismo e racismo – uma comparação Brasil - Estados Unidos.** Brasília: Paralelo 15, 1997.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil:** um balanço governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. A entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco:** estudos de relações raciais. São Paulo, T. A: Quieiroz Editora, 1985.

SANTOS, S. A. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas.** Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas.** V. 13, n. 1, p. 11-30, janeiro-abril, 2005.

WELLER, W. **A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa:** aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias,** v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005.

_____. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens:** aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

_____. **Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília:** experiências de jovens-negras e suas visões sobre o sistema de cotas. **Política & Sociedade,** v. 6, p. 133-158, 2007.

Notas

¹ As publicações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, disponíveis em <http://diversidade.mec.gov.br>, ilustram valorosas tentativas de transformar a (re)produção do conhecimento escolar e suas conseqüências para o convívio social.

² A pesquisa conta com apoio do CNPq e da UnB e vem sendo realizada pelo grupo de pesquisa GERAJU, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB sob a coordenação de Wivian Weller. Para maiores detalhes sobre a pesquisa ver Weller, 2005 e 2007.

³ As narrativas são coletadas por meio de entrevistas narrativas e grupos de discussão (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; WELLER, 2005; 2006).

**Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico:
experiências de jovens negras da Universidade de Brasília**

⁴ Destaca-se que a forma de ingresso pelo sistema de cotas não aparece como identificação em documento algum, inclusive para professores e funcionários da UnB.

⁵ Vale dizer que em nossas pesquisas de campo, uma das maiores dificuldades tem sido encontrar pessoas que se identifiquem como “cotista” no curso de Medicina, o que é um indicador de problemas com relação a tal identificação.

⁶ Em função da limitação de caracteres para a elaboração do artigo, não nos será possível tecer maiores considerações sobre os resultados da pesquisa como um todo. Para maiores informações Weller, 2006.

Correspondência

Wivian Weller - Universidade de Brasília - UnB - Faculdade de Educação - CEP: 70910-900 - Brasília, DF.

E-mail: wivian@unb.br

Recebido em 17 de novembro de 2008

Aprovado em 13 de fevereiro de 2009