

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

**Trajetórias universitárias: estudo etnográfico da construção de
projetos de vida dos estudantes negros em Porto Alegre-RS**

FABIELA BIGOSSO

Porto Alegre, fevereiro de 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

**Trajetórias universitárias: estudo etnográfico da construção de
projetos de vida dos estudantes negros em Porto Alegre-RS**

FABIELA BIGOSSI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social.

Orientadora: Profa. Dra. Cornelia Eckert

Porto Alegre, fevereiro de 2009

Trajetórias universitárias: estudo etnográfico da construção de projetos de vida dos estudantes negros em Porto Alegre-RS

FABIELA BIGOSSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social.

Banca Examinadora

Cornelia Eckert (PPGAS-UFRGS orientadora)

Liliane Stanisquaski Guterres (Unilasalle/UCS)

Denise Fagundes Jardim (PPGAS-UFRGS)

Sergio Baptista da Silva (PPGAS-UFRGS)

Para Teresinha, Pedro e Fabiano

Agradecimentos

Esse trabalho só foi possível pela participação de muitas pessoas com as quais compartilhei e compartilho momentos de reflexão diariamente.

Agradeço, primeiramente a minha orientadora, Cornelia Eckert, que me acompanha com empenho, generosidade e dedicação desde 2003. Não só este trabalho, mas sim toda a minha caminhada na Antropologia é marcada pelos seus ensinamentos, incentivos e exemplos.

Ao Núcleo de Antropologia Visual (NAVISUAL-PPGAS/UFRGS), quaisquer palavras seriam insuficientes para expressar a importância que todos que participam e participaram do “núcleo” têm na minha trajetória. Cada encontro com vocês foi marcado pelos momentos de aprendizagem. Em especial, agradeço a Liliane, por compartilhar comigo tantos momentos criativos que muito me ensinaram sobre imagens; a Maria Cristina, pela dedicação carinhosa que dispensou na leitura de muitos de meus trabalhos durante a graduação; ao Luciano, por exigir minha paciência nas nossas diferenças organizacionais; ao Roberto, pelas sugestões sempre pertinentes na elaboração dos projetos de pesquisa e de vida; a Gutcha, pela parceira preciosa nas montagens de exposições. Agradeço ainda ao Henrique, a Neiva, ao João, ao Gianpaolo, ao Lucas, a Karin e a Débora.

Ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, em especial aos professores Ana Luiza Carvalho da Rocha, Bernardo Lewgoy, Carlos Alberto Steil e Denise Fagundes Jardim pelos valiosos ensinamentos, alguns deles imprescindíveis para pensar essa dissertação, e certamente todos eles para pensar o fazer antropológico. Estendo os agradecimentos à Rose e Lena, secretárias do PPGAS.

Aos amigos e colegas da turma de 2007 do curso de mestrado que certamente foram os responsáveis por tornar esses dois anos inesquecíveis. Obrigada por me proporcionarem tamanho conhecimento profissional e pessoal.

Agradeço em especial “as gurias do nosso quinteto”. Além de colegas tornaram-se grandes amigas e me ajudaram a superar as mais diversas ansiedades. À Thaís, pela dedicação em cuidar de todas nós com “carinho de mãe” e pela generosidade sem proporções que a acompanha. À Mabel, pela paciência em me ouvir. À Patrícia, por me ajudar a desenvolver uma comunicação sem a necessidade das palavras. À Maria Paula, a quem desde que conheci sempre disse ser fã, obrigada pela companhia e trocas virtuais nas madrugadas que foram necessárias para finalizar essa dissertação e pela capacidade que tens de me deixar calma.

Agradeço também aos amigos que me acompanham desde o início na graduação em Ciências Sociais, Analisa, Francisco, Marcelo, perto ou longe, nunca deixaram de fazer parte da minha vida. Em especial agradeço a André, por suas análises permeadas de humor inteligente sem igual e a Martina, que deu preciosas dicas para essa dissertação e que mesmo longe jamais se fez ausente.

À Rochele, minha querida melhor amiga. Por todos os momentos compartilhados. Pela segurança que me proporciona através de suas palavras e pela clareza com que me possibilita ver as coisas. É difícil transpor em palavras a importância que tua amizade tem na minha vida!

À Patrícia, Tatiane e Marina, minhas referências de amizade ao longo de todos esses anos a cada “volta para casa” e pelos nossos momentos saudosistas de final de semana que me fazem tão bem.

A todos que colaboraram nessa pesquisa das mais variadas formas, especialmente aos interlocutores que me permitiram entrar em suas vidas. Em especial à Milena, sempre solícita nos meus primeiros passos em campo.

À minha família, pai, mãe e Fabiano pela generosidade e confiança que depositam em mim. Todo e qualquer esforço vale a pena por vocês!

À minha avó e à minha madrinha pelo apoio sempre carinhoso e por compartilharem comigo tantas narrativas.

Ao CNPq, pela concessão de bolsa durante o último ano do mestrado.

RESUMO

Esse estudo investigou a construção de projetos familiares e individuais de ascensão de jovens negros que percebem na carreira universitária um campo de possibilidade de aquisição de capital econômico, social e cultural, em uma sociedade marcada pela exclusão e diferenciação pela cor. Esta dissertação articula duas questões pertinentes as dinâmicas da vida social contemporânea. A primeira questão diz respeito aos valores da moderna-sociedade contemporânea a partir do tema de projetos sociais como sistema cultural que orienta indivíduos e grupos sociais em suas perspectivas de integração as formas sociais idealizadas pelas estruturas de poder ocidental. A segunda questão refere-se a um tema milenar da identidade e diferença, a partir do problema da discriminação e desigualdade vinculada a perspectiva da etnicidade e, no Brasil, historicamente relacionada ao processo da dominação de brancos sobre negros e outras etnias estruturalmente dimensionadas na condição de minorias. A carreira universitária nas sociedades complexas evidencia uma ascensão social e condições mais propícias para inserção no mercado de trabalho e configura-se enquanto um campo de possibilidade de aquisição de capital econômico, social e cultural. Para dar conta do processo de inserção desses estudantes na universidade foram desenvolvidas as trajetórias que levam a uma formação universitária, formação esta, que faz parte de um investimento familiar. A importância da família na elaboração do projeto é percebida nas experiências diversificadas que ela proporciona conforme seu *ethos* e visão de mundo. O trabalho foi desenvolvido junto a estudantes negros de diferentes universidades de Porto Alegre e região metropolitana.

Palavras-chave: Projetos de Vida, Estudantes, Trajetórias, Raça

ABSTRACT

This research is aimed to the construction processes of individual and family projects of emergent black youth, whose career at the university was signified as a field of possibilities in obtaining economic, social and cultural capital in a society defined by exclusion and skin color prejudice. This dissertation articulates two questions related to the dynamics of contemporary life. The first question refers to modern society values concerning social projects as a cultural system in which individuals and groups are oriented by social forms and structures of western power. The second question refers to the topic of identity and difference, based on the problem of inequality and discrimination linked the perspective of ethnicity and - historically in Brazil - to the processes of domination by white over black populations and other ethnic and minority groups. The university career in so called complex societies promotes a social ascension, which guarantees the entrance in the marketplace and represents a field of possibilities for the acquisition of economic, social and cultural capital. In order to analyze the university career of black students, a trajectory analysis was performed. The importance of family ties in the elaboration of a life project was observed in the everyday life experiences, world view and ethos. The current research work was developed among university black students from Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil) and its surrounding areas.

Key-words: Life Project, Black Students, Trajectory, Ethnicity

Lista de Siglas

ACM – Associação Cristã de Moços
CEPE – Conselho de Pesquisa e Extensão
CEPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CONSUN – Conselho Universitário
DCE – Diretório Central dos Estudantes
ESADE – Escola Superior de Administração, Direito e Economia
ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing
FAPA – Faculdade Porto-Alegrense
FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo
FEBEM – Fundação Estadual de Bem Estar ao Menor
GAPA – Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS
GT – Grupo de Trabalho
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IAA – Instituto África-América
IES – Instituição de Ensino Superior
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPA – Instituto Porto Alegre
MEC – Ministério da educação
NAVISUAL – Núcleo de Antropologia Visual
OFCC – Escritório de Fiscalização dos Contratos com o Governo Federal
ONG – Organização Não Governamental
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PIM – Programa Primeira Infância Melhor
PROEXT – Pró-Reitoria de Extensão
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RBS – Rede Brasil Sul
RU – Restaurante Universitário
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNB – Universidade de Brasília

UNILASALLE – Centro Universitário La Salle

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Lista de Figuras

Figura 1: Obra “Família do Fuzileiro Naval” de Guignard.....	15
Figura 2: Montagem a partir da revista Veja.....	22
Figura 3: Montagem a partir do gráfico “Evolução do Preconceito Racial” da Fundação Perseu Abramo.....	37
Figura 4: Montagem com convites de formaturas.....	57
Figura 5: Montagem a partir de imagem veiculada no Jornal da UFRGS.....	86
Figura 6: Momento da aprovação das cotas sociais e raciais na UFRGS.....	94
Figura 7: Proporção da população na sociedade e nas Instituições de Ensino Superior (brancos).....	96
Figura 8: Proporção da população na sociedade e nas Instituições de Ensino Superior (pardos).....	96
Figura 9: Proporção da população na sociedade e nas Instituições de Ensino Superior (pretos).....	96
Figura 10: Participação de brancos na sociedade e entre ingressantes e concluintes das IES..	98
Figura 11: Participação de pardos na sociedade e entre ingressantes e concluintes das IES..	98
Figura 12: Participação de pretos na sociedade e entre ingressantes e concluintes das IES....	98
Figura 13: Montagem a partir do jornal Zero Hora.....	100
Figura 14: Adiamento da votação das cotas na UFRGS.....	101
Figura 15: Informativo sobre as cotas.....	105
Figura 16: Cotas no “Caderno Vestibular Zero Hora”.....	108
Figura 17: Partidos Políticos e cotas.....	109
Figura 18: Movimentos sociais e cotas.....	110
Figura 19: Reitor na aprovação das cotas.....	112
Figura 20: Concurso vestibular.....	115
Figura 21: Recepção aos cotistas.....	117
Figura 22: Preconceito e cotas.....	118
Figura 23: Montagem a partir das entrevistas de estudantes no jornal Zero Hora.....	119
Figura 24: Imagens e manchetes sobre a representatividade do negro.....	120
Figura 25: Publicidade sobre o concurso vestibular.....	121
Figura 26: Manual do Candidato no concurso vestibular.....	122

Figura 27: Folder publicitário.....	122
Figura 28: <i>Outdoor</i> sobre o concurso vestibular.....	123
Figura 29: Folder sobre o concurso vestibular.....	124
Figura 30: Folder informativo de curso universitário.....	125
Figura 31: “Caderno Vestibular Zero Hora”.....	126
Figura 32: Racismo no vestibular.....	126
Figura 33: Montagem sobre a formatura.....	128

SUMÁRIO

Resumo	
Abstract	
Lista de Siglas	
Lista de Figuras	
Introdução.....	15

Capítulo 1 – Relato do percurso metodológico e contextualização da pesquisa

1.1 – Iniciação na Antropologia.....	22
1.2 – Contextualizando a inserção na pesquisa de campo.....	24
1.3 – Interlocutores na pesquisa: os estudantes.....	26
1.4 – Recorte do universo, sem constrangimentos.....	29
1.5 – Na pauta – contextualização do tema e debate contemporâneo.....	30

Capítulo 2 – Percurso teórico

2.1 – Delimitação dos conceitos.....	37
2.2 - Raça e etnicidade – conceitos em seus deslocamentos.....	37
2.3 – Identidades de culturas: eixos interpretativos.....	41
2.4 – Projetos de vida.....	46
2.5 – Narrativas biográficas.....	49
2.6 – Projetos de vida e classe social.....	50

Capítulo 3 – Trajetórias

3.1 – Ensino Público e Ensino Privado.....	58
3.2 – Memória familiar – estímulos para um projeto de vida.....	61
3.3 – A universidade: aprendizagens e desafios.....	72
3.4 – A formatura – possibilidades de novos projetos.....	81
3.5 – As cotas raciais entre esses estudantes.....	83

Capítulo 4 – Ações Afirmativas e contextos políticos

4.1 – As políticas de ações afirmativas na Índia.....	86
4.2 – Ações afirmativas nos Estados Unidos.....	87
4.3 – Ações afirmativas na África do Sul.....	90
4.4 – Ações afirmativas no Brasil.....	91
4.5 – Educação e identidade.....	96

Capítulo 5 – Desdobrando os eventos

5.1 – Uma incursão na teoria da performance para subsidiar a etnografia deste processo.....	100
5.2 – O evento observado-analisado.....	104
5.3 – A UFRGS e as políticas de ações afirmativas.....	109

Capítulo 6 – As imagens em suas variadas formas

6.1 – Mídia e representação.....121

Considerações Finais.....128

Referências.....133

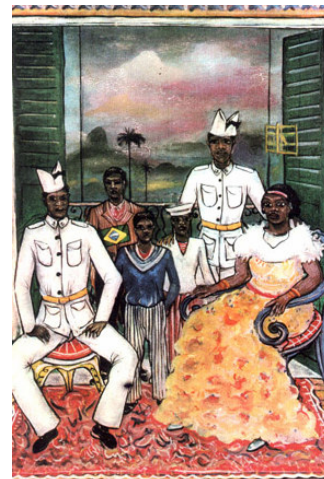
Anexos

INTRODUÇÃO

Esta dissertação articula duas questões pertinentes às dinâmicas da vida social contemporânea. A primeira questão diz respeito aos valores da moderna-sociedade contemporânea a partir do tema de projetos sociais como sistema cultural que orienta indivíduos e grupos sociais em suas perspectivas de integração às formas sociais idealizadas pelas estruturas de poder ocidental. A segunda questão refere-se a um tema milenar da identidade e diferença, a partir do problema da discriminação e desigualdade vinculada à perspectiva da etnicidade e, no Brasil, historicamente relacionada ao processo da dominação de brancos sobre negros e outras etnias estruturalmente dimensionadas na condição de minorias.

O primeiro eixo teórico-conceitual se refere aos estudos antropológicos sobre a emergência do individualismo moderno e a consolidação da divisão social do trabalho e do mundo do consumo em que destacamos a ideologia das classes médias ou camadas médias (Bourdieu 1996) em seus jogos por campos de possibilidades de ascensão social para acesso ao mundo do consumo e qualificação da vida segundo os princípios democráticos do Estado nação. Neste ínterim, recorremos a Gilberto Velho que em seu estudo sobre o Individualismo salienta a “negociação da realidade” e argumenta que por meio de um campo de possibilidades característico da sociedade complexa moderna apresenta-se uma gama de opções, de possibilidades presentes na sociedade brasileira.

Segundo Gilberto Velho em sua teoria que integra a influência de estudos de sociologia urbana e teorias do individualismo moderno (Dumont, Elias, Simmel, etc) o projeto de vida é delineado freqüentemente no seio familiar, estruturado em uma perspectiva social mais ampla, mas o estudante possui também suas próprias percepções quanto ao seu papel no desenvolvimento desse projeto de estudos, constituindo-se, dentro das famílias e na individualidade dos estudantes,



como um instrumento básico para negociar a realidade com os demais atores envolvidos nesse projeto. O projeto “existe como meio de comunicação, como maneira de expressar, articular interesses, objetivos, sentimentos, aspirações para o mundo” (Velho, 2003, p. 103) e relacionado com a possibilidade de ser um meio para a aquisição de capital econômico e cultural, uma forma de distinção dos demais atores sociais (Bourdieu, 1996), ligado à idéia de indivíduo-sujeito, onde se tem definido qual o papel de cada ator. A trajetória que levará o indivíduo a uma formação universitária é percebida como um investimento que as famílias fazem e que a partir dessa condição o estudante tem a responsabilidade de levar adiante o projeto familiar e afirmar-se na sociedade (Foracchi, 1972).

O segundo eixo teórico-conceitual em torno da identidade e da diferença, coloca em alto relevo o objeto desta pesquisa, que se refere aos projetos de ascensão pelo acesso ao capital cultural e simbólico. Justamente no campo educacional, constituindo-se em um dos campos do espaço social e que funciona de forma relacional com os demais é que se efetiva a consolidação de trajetórias sociais permitindo o acesso ao mercado de trabalho. No caso de jovens estudantes este acesso é almejado nos projetos familiares. Nosso questionamento aqui, particularmente, é se no caso de estudantes negros, o projeto de uma trajetória universitária se relaciona a processos de afirmação identitária e este viés, no campo de luta pelos direitos democráticos contra processos discriminatórios e racistas.

Conforme Berger e Luckmann, a “Identidade é um fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade.”. Sendo formada por processos sociais, “uma vez cristalizada é mantida, modificada ou, mesmo, remodelada pelas relações sociais” (Berger & Luckmann, 1997: p.195). Essa determinação da identidade por meio das relações sociais sugere ainda, segundo os autores, que se faça a distinção entre tipos de identidade social para que assim seja possível operacionalizar o conceito de identidade durante o processo de investigação empírica. A instância familiar, será fundante mas não a única base de experiências a partir da qual a identidade será formada. A importância da socialização secundária é fundamental nesse processo de construção de identidade por colocar o indivíduo em contato permanente com o outro, na convivência diária, principalmente no espaço escolar.

É no espaço de socialização primária que inicia a construção de uma identidade, onde nos damos conta do papel a ser por nós desempenhado e nos transformamos em um “personagem” dentro da realidade objetiva; parte de um projeto familiar em que todos estão envolvidos para conquistar um objetivo construído conscientemente. O período de escolarização, como parte da socialização secundária, pode por vezes entrar em conflito com a primeira socialização, mas pode também não haver disparidades entre as duas e uma ser o

prolongamento daquela vivida junto à família, sem que se encontrem rupturas marcantes nessa identidade que está sendo construída.

No âmbito do tema da educação e Estado, a sociedade brasileira presenciou nas últimas duas décadas uma discussão crescente a respeito do acesso a universidade por parte de estudantes negros e oriundos de escolas públicas. Parte-se do argumento de que a falha está na qualidade de ensino proporcionado pelas escolas públicas brasileiras¹ e dessa forma, os déficits que se acumulam desde o ensino fundamental acabam refletidos nas tentativas de ingresso no ensino superior. A reflexão sobre o acesso a educação sempre foi um ponto que obteve atenção de educadores e intelectuais, visto que esta é considerada como forma de amenizar as desigualdades sociais, além claro, de ser um direito garantido, ainda que não cumprido da forma esperada, pela constituição. O que se reconhece de novo na discussão sobre acessibilidade a educação é o rumo que esta tomou no Brasil a partir de 2003, quando são incluídas as ações afirmativas no currículo.

Os apontamentos sobre a crise da educação brasileira não se restringem ao ensino superior, mas sim dizem respeito a todo o percurso de formação, desde a pré-escola até o ensino superior. No entanto, é no ensino superior onde as disparidades ficam evidentes entre a diferença de acesso e presença de estudantes negros e brancos.

A carreira universitária nas sociedades complexas evidencia uma ascensão social e condições mais propícias para inserção no mercado de trabalho e configura-se enquanto um campo de possibilidade de aquisição de capital econômico, social e cultural. No caso de estudantes negros, esta possibilidade torna-se mais remota na medida em que avançam nos anos de estudos, no entanto, é claro, configura-se numa possibilidade concreta de ascensão para esses jovens, conforme seus próprios relatos evidenciam.

Através de pressões do Movimento Negro e de intelectuais que engajaram-se na causa, a educação de negros também entrou na pauta. O IBGE divulgou, em setembro de 2008, dados sobre a população negra, pretos e pardos conforme a classificação do próprio instituto de pesquisa, mostrando que enquanto 57,9% da população branca entre 18 e 24 anos encontra-se no nível de ensino superior², o percentual era de 25,4% entre os pretos e pardos, evidenciando uma diferença brusca no acesso e permanência dos grupos no ensino superior. A maioria dos estudantes negros entre 18 e 24 anos, 50,3%, encontrava-se cursando o ensino médio.

¹ Conforme os dados do IBGE de 2006 o total da população negra na faixa etária de 05 a 24 anos, que compreende aqueles alunos que estão cursando a educação básica, chega a 48%. Desse total, apenas 33% está matriculada em escolas privadas.

² Inclusive Graduação, Mestrado e Doutorado.

Além disso, observam-se desigualdades também na exclusão dos negros no mercado de trabalho, onde ocupam geralmente os cargos de baixa remuneração e apresentam rendimentos, em média, 50% menores do que dos segmentos brancos na ocupação de cargos idênticos. Nos grupos com mais de 12 anos de estudo, a desigualdade dos rendimentos por hora de trabalho ficam em torno de 40%. No espaço acadêmico brasileiro, segundo dados apresentados por José Jorge de Carvalho, a Universidade de Brasília é a que mais tem professores negros no Brasil, sendo que possui um quadro de 1500 professores, dentre os quais apenas 15 são negros.

Colocando em relação as duas questões, a investigação nesta pesquisa procurou identificar como se relaciona o tipo de “projeto familiar” a ser seguido com a identidade étnica. Conforme Roberto Cardoso de Oliveira:

A associação de um grupo com um lugar ou com uma pessoa também reflete mecanismos de identificação por contraste, como se os membros do grupo se representassem inequivocamente “semelhantes” entre si enquanto “diferentes” dos membros de outros grupos de referencia, numa realização contínua de um “jogo dialético”, iniciado a partir do primeiro contato interétnico ou com a primeira cisão intragrupal (Roberto Cardoso de Oliveira, 2000, p. 37).

Sendo a identidade social, em especial a identidade étnica, uma forma de representação coletiva, nesta dissertação questionamos se a passagem pela universidade é pensada e construída dentro do projeto familiar como meio de ascender socialmente numa sociedade marcada pela desigualdade e diferenciação social.

É na inter-relação destes dois eixos temáticos que propomos como sendo objeto desta dissertação o estudo antropológico da trajetória e os projetos familiares e individuais de estudantes que se auto-identificam enquanto negros e suas percepções sobre a universidade enquanto espaço e campo de aquisição de capitais. Não obstante, quer-se refletir em que medida as políticas de ações afirmativas ou cotas étnicas, tão discutidas atualmente na sociedade brasileira, passam a ser acionadas na construção desses projetos de inclusão no meio acadêmico.

Quis-se apreender de que forma estes estudantes e a família recorrem à questão de vencer preconceitos étnicos nos processos de construção de projetos familiares, especialmente neste momento de debate sobre cotas étnicas nas universidades.

A identidade racial brasileira e as formas nas quais se desenvolve o racismo no Brasil ocupam o centro do debate político-cultural contemporâneo ocupando espaço nos meios de comunicação, nos pronunciamentos oficiais e nas universidades em que o debate

multiculturalista “ocupa lugar central no campo de contestações políticas atuais” (Hall, 2003, p. 21).

Através da trajetória dos estudantes, construídas a partir de suas narrativas biográficas³, percebem-se os aspectos subjetivos da vivência de cada um dentro de um sistema de valores e de representações que evidenciam a construção de um projeto de vida que envolva a universidade como meio de ascensão. Busca-se relacionar o projeto de ascensão social com a necessidade de conhecer os processos sociais e culturais envolvidos na mudança de status do ponto de vista da identidade e de como essa mudança é representada pelos estudantes.

Outros agentes sociais⁴ como o Movimento Negro, os Grupos de Trabalho, os Diretórios e Centros Acadêmicos precisam ser mencionados pois têm um papel definidor nas tomadas de posições dos estudantes e na reflexão que fazem sobre as políticas de ações afirmativas.

Segundo Antonio Sérgio Guimarães “o moderno movimento negro brasileiro foi criado nos 1930, e recriado nos 1970, como um programa de combate à discriminação racial e de integração do negro à sociedade de classes”. Em contrapartida a política adotada na primeira etapa do Movimento Negro, que negava as raças e via a cor enquanto um mero ‘acidente’, na segunda etapa o Movimento recriou-se fundamentado na reivindicação da dignidade e orgulho raciais como, atuando politicamente e conseqüentemente a essa afirmação racial, florescem no Brasil grupos culturais pautados na afirmação da identidade negra e afro-brasileira, assim como há uma mudança na própria forma de identificação racial em certas camadas sociais que antes se definiam enquanto brancas⁵ (Guimarães, 2002, p. 61).

Dessa forma, esta pesquisa trata das trajetórias de vida dos estudantes negros ingressos em ensino superior buscando compreender as complexidades relacionadas aos projetos de vida e a questão da identidade étnica. Neste ínterim investiga-se o discurso em torno das experiências de ingresso e de permanência no ensino superior sem negligenciar o contexto

³ Conforme Cornelia Eckert (1998): “a narrativa biográfica permite aos entrevistados dimensionarem as formas antagônicas e complexa de experienciar a vida cotidiana, considerando as rupturas da história coletiva vivida, onde os sujeitos vivem uma dialética da duração (ou durações, que são sempre descontínuas), uma recomposição social cotidiana” (Eckert, 1998, p. 13).

⁴ O conceito de agentes sociais faz referência à teoria da prática de Sherry Ortner (2006) em que o ator tem uma margem de liberdade para a ação conforme as relações concretas, incorporando inclusive as mediações promovidas por grupos políticos.

⁵ Cabe dizer que paralelamente a essa mudança de rumo tomada pelo Movimento Negro no Brasil, há uma acusação partindo da academia de que o Movimento Negro impõe as categorias raciais americanas no Brasil, visto que adota o critério de identificação pela ascensão biológica classificando todos os descendentes de africanos como negros, conforme também adoção do IBGE, ignorando como as pessoas se classificam e/ou traçam suas origens.

histórico das relações raciais no Brasil, as políticas afirmativas contemporâneas, o processo de construção da imagem do negro em face de um mercado de trabalho restrito e determinações sociais de discriminação e desigualdade.

Enfim, o tema congrega uma questão socialmente pertinente, que procurei transformar aqui em relevância antropológica, visto a emergência de políticas afirmativas e ao mesmo tempo a proliferação de estudos na área de educação que atenda amplamente à diversidade da população. A partir de uma perspectiva antropológica, o que busquei foi apreender a percepção que os sujeitos diretamente envolvidos têm sobre isso tudo.

O momento de luta por direitos de grupos tem se estendido, a igualdade se vê defrontada com barreiras impostas pelas leis e a educação se tornou a bandeira de todos na busca por direitos de igualdade e reconhecimento. Assim, as políticas de ações afirmativas foram o grande pano de fundo para essa pesquisa. Pois é nesse momento precioso que a maior universidade pública do Rio Grande do Sul adota um sistema de cotas sociais e raciais. Ninguém ficou imune a discussão que tomou grandes proporções e foi amplamente divulgada nos meios de comunicação.

A dissertação está estruturada em seis capítulos. O primeiro capítulo traz o caminho percorrido a partir da minha iniciação na antropologia, mostrando como a pesquisa que desenvolvi nessa dissertação foi articulada com temas de meu interesse assim como a contribuição das disciplinas cursadas para conformar o objeto de pesquisa e a contextualização dentro do cenário mais amplo em que são discutidas as questões relativas a “raça”, projetos e trajetórias.

No segundo capítulo estão postos nesse capítulo os principais marcos teóricos através dos quais conduzi a pesquisa e por fim uma contextualização e justificativa dessa pesquisa.

O terceiro capítulo traz a construção das trajetórias dos interlocutores através de indicadores-chaves para a compreensão dos projetos de vida que compartilham. Esse capítulo apresenta de forma etnográfica a minha experiência em campo através das entrevistas com esses alunos e ex-alunos do ensino superior.

O quarto capítulo é sobre as políticas de ações afirmativas. Mesmo não sendo o foco dessa pesquisa, assim como não abrangerem a forma como os interlocutores ingressaram no ensino superior, as políticas de ações afirmativas representam o momento histórico no qual está construindo-se uma nova possibilidade de acesso ao ensino superior para negros. Da mesma forma, esse momento político também não poderia ser excluído pelo interesse que a discussão sobre o tema desperta nos interlocutores da pesquisa.

O quinto capítulo é resultado da etnografia dos eventos que acompanhei sobre a implementação das cotas raciais e sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Eventos os quais alguns dos interlocutores participaram diretamente através da elaboração do projeto de ações afirmativas por meio de cotas raciais.

O sexto capítulo trata sobre a representação dos universitários negros através de imagens veiculadas na mídia, seja campanhas publicitárias ou aquelas imagens que surgiram em virtude da adoção de cotas na UFRGS.

Enfim, são apresentadas algumas considerações finais a partir da reflexão desenvolvida ao longo de toda dissertação.

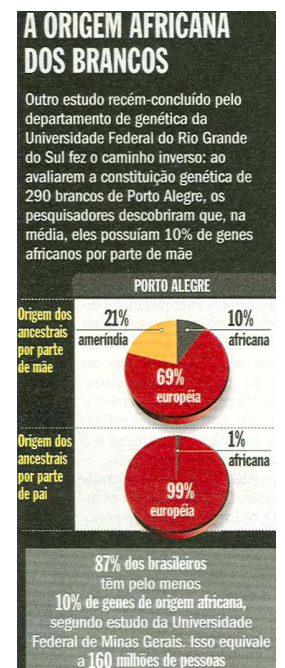
Capítulo 1

Relato do percurso metodológico e contextualização da pesquisa

1.1 Iniciação na antropologia

A minha formação enquanto pesquisadora em antropologia, além da proporcionada pelas disciplinas cursadas, se desenvolveu no âmbito do Núcleo de Antropologia Visual (NAVISUAL)⁶, do qual participo desde o segundo semestre do curso de Ciências Sociais, em 2003. A formação dentro do núcleo é permanente, tanto através das pesquisas individuais que realizei como por intermédio das orientações, oficinas práticas e teóricas e seminários de formação para os pesquisadores. O desenvolvimento de pesquisas antropológicas que utilizem os recursos audiovisuais como importantes instrumentos teórico-metodológicos é compreendido como uma ampliação das condições para estabelecer uma etnografia compartilhada e diálogo fecundo com indivíduos e grupos em suas mais diversas formas de interação social e expressão cultural. As imagens não são utilizadas como mera ilustração, mas sim na preocupação desse diálogo entre interlocutor e pesquisador, em uma troca que se estabelece através do trabalho de campo, assim como uma possibilidade de formulações teóricas através da compreensão do pesquisador sobre o tema estudado. Conforme Luciana Bittencourt, “se a antropologia busca estabelecer um diálogo com o ‘outro’, essa disciplina depende de métodos que tornem possível a dinâmica negociação de sentidos inerente ao confronto de experiências humanas” (Bittencourt, 1998, p. 209).

⁶ O Núcleo de Antropologia Visual é um projeto coordenado pela Profa. Dra. Cornelia Eckert, desenvolvido no Laboratório de Antropologia Social do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. O NAVISUAL tem se consolidado enquanto espaço de pesquisa antropológica com instrumentos áudio-visuais e de produção científica produzida por pesquisadores do PPGAS e alunos de graduação. Os principais objetivos são dinamizar e difundir a utilização dos recursos audiovisuais disponíveis no NAVISUAL bem como estimular a pesquisa de forma teórico-metodológica através da Antropologia Visual.



A primeira pesquisa que realizei como bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPq) envolvia assim, além da antropologia visual, a temática da etnicidade. O interesse surgiu no trabalho realizado como pesquisa exploratória no primeiro semestre do curso de ciências sociais, em duas casas de religião no bairro Cidade Baixa – Porto Alegre e que posteriormente desenvolvi quando ingressei como bolsista no Núcleo de Antropologia Visual apresentando o resultado da pesquisa no Salão de Iniciação Científica. As duas casas com muito prestígio – tendo a frente uma mãe de santo e outra um pai de santo, os dois reconhecidos no cenário religioso da cidade. Nesta mesma pesquisa intensificou-se o interesse pela antropologia visual enquanto possibilidade de conhecimento antropológico.

A pesquisa acima mencionada partiu da consideração dos expressivos estudos em grupos de religião afro-brasileiras, muitos deles utilizando-se de imagens fotográficas, onde pouco é tratado sobre a inserção desses equipamentos fotográficos e a produção de imagens a partir de pesquisas sociais nas casas de religião. Foram trazidas à discussão questões éticas em antropologia visual, como a negociação do consentimento para obtenção das imagens fotográficas na manifestação de interditos. Esse trabalho, que foi meu ingresso na antropologia, teve grande importância para a minha iniciação na antropologia, em que pude compreender e exercitar os ensinamentos básicos como a importância do diálogo entre interlocutor e pesquisador na condução da pesquisa, a partir da negociação de ser aceito no processo do ritual como pesquisador.

Finalizado este trabalho, iniciei uma pesquisa sobre os projetos de vida de estudantes universitários que mudavam de cidade, saindo de perto de seus familiares, em geral pertencentes a camadas médias residentes em cidades de porte médio, para cursarem uma faculdade na capital. A idéia desta pesquisa surge devido a minha própria experiência no processo desse deslocamento interior-capital. Neste trabalho detive-me na análise das mudanças no estilo de vida interior-capital, as relações intra-familiares, as tensões e conflitos no processo de desenvolvimento de estudos universitários e a construção de um projeto familiar em torno da obtenção de diploma de um curso superior. Esse trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa junto ao Núcleo de Antropologia Visual sendo apresentado no Salão de iniciação Científica da UFRGS e resultando também no trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais⁷.

⁷ Ver BIGOSSO, Fabiela. Entre cidades, famílias e redes de pertencimentos: pesquisa antropológica e etnográfica sobre as trajetórias, itinerários, estilos e projetos de vida de estudantes universitários residentes em Porto Alegre oriundos de cidades interioranas. Porto Alegre, TCC, 2005.

Congregando então os interesses que compartilho até hoje e que foram temáticas nessas duas pesquisas que desenvolvi na graduação, iniciei a pesquisa com estudantes universitários negros amparada pelo problema social estabelecido com a discussão sobre as cotas nas universidades, mas, principalmente, para compreender como esses estudantes, ao narrarem suas biografias (para que posteriormente eu pudesse construir suas trajetórias) trariam as narrativas étnicas, enfim, como narram nas suas trajetórias processos referentes a construção social de identidade étnica. A especificidade residindo especialmente em como, ao trabalhar com projetos de vida e trajetórias, o tema da identidade étnica é agenciado em suas narrativas sobre o processo de construção de seus “projetos de vida” e interpretação de “suas trajetórias sociais”, dois eixos temáticos centrais nesta pesquisa⁸.

1.2 Contextualizando a inserção na pesquisa de campo

O trabalho de campo da pesquisa sobre a qual se dedica esta dissertação teve início em 2006, com o acompanhamento das discussões, ainda iniciais, sobre as cotas na UFRGS, mas que já haviam tomado proporções maiores em outras universidades públicas do país. Os seminários, encontros e debates promovidos ao longo do ano foram marcados pelas tentativas de convencimento da importância das cotas para o ingresso de alunos negros no ensino público superior. Além das discussões, busquei também dados relativos à educação da população negra, que nesse momento proliferavam na mídia, e serviam tanto aqueles que desejam mostrar a exclusão da população negra, quanto para aqueles que mostravam o não acesso da população negra ao ensino superior por razões que não eram restritas ao tema racial, mas ao tema da carência social, uma vez que a inacessibilidade de estudantes negros não era tão díspare de outros grupos economicamente desfavorecidos, sugerindo que o problema merecia outro olhar, ou seja, o de pertença social ao invés de racial.

Cheguei aos interlocutores desta pesquisa por vários caminhos, sempre partindo do pressuposto da auto-identificação enquanto negros por parte dos jovens apresentados por redes de estudantes. Assim, quando pedia para que me apresentassem universitários negros, enfatizava a necessidade que eles se reconhecessem enquanto tal. Portanto, os entrevistados para esta pesquisa detêm de alguma forma discussões sobre a temática racial, pois assim puderam ser identificados sem que lhes fosse apontado uma identidade na qual poderiam não reconhecer-se.

⁸ Essa pesquisa foi apresentada em 2007 no XIX Salão de Iniciação Científica da UFRGS, devido a finalização das atividades de bolsista PIBIC/CNPq no Núcleo de Antropologia Visual, recebendo o destaque da sessão.

As entrevistas, para a construção das trajetórias, iniciaram em 2007 com a grande contribuição de quem denomino de 'informante principal', alguém que me provocava, questionava e forneceu durante toda a pesquisa o privilégio de ouvir não somente suas narrativas, mas também as suas críticas, questões e inquietações sobre as discussões raciais, de ensino e militância.

Cabe colocar também as dificuldades encontradas em campo, que certamente contribuíram para as reflexões trazidas neste trabalho. O que trato enquanto dificuldades de campo diz respeito à formação da rede de interlocutores. Ao longo do trabalho de campo estabeleci contatos iniciais, via e-mail ou telefone, com um número muito mais significativo de estudantes que aqueles que de fato pude construir as trajetórias. No entanto, essas tentativas – frustradas – de contato também sugerem algumas interpretações finais.

Cheguei aos interlocutores através da minha rede de amigos e colegas e através do contato com professores de outras instituições de ensino, que realizei juntamente com minha orientadora.

As primeiras entrevistas realizadas foram com colegas negros que já haviam colaborado na minha pesquisa para conclusão do curso quando o tema ainda era o deslocamento do interior para a capital. Naquele momento, a questão étnica não foi privilegiada no roteiro de entrevistas mas em seus relatos biográficos não raro referiam-se a presença deste tema em suas trajetórias universitárias.

Ao longo do mestrado, outros estudantes que freqüentavam cursos no campus universitário da UFRGS foram contatados. Aos poucos foi possível ser apresentada a outros estudantes que se dispunham a colaborar na pesquisa.

Outra importante inserção em campo, partiu da minha motivação em procurar alunos em faculdades privadas. Busquei assim a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). onde recebi o apoio das antropólogas e professoras Janie Pacheco e Michele de Lavra Pinto para ser apresentada a seus alunos. Professora Janie logo me explicou que tinha apenas dois alunos negros e que seria difícil encontrar estudantes negros na instituição. Professora Michele me indicou um aluno da ESPM e duas alunas da Escola Superior de Administração, Direito e Economia (ESADE), outra instituição em que ela é docente. Ela conversou previamente com os alunos, que já sabiam do que trata a pesquisa. Perguntei para Michele sobre a existência de dados sobre alunos negros na ESPM, e ela respondeu que desconhece qualquer informação a respeito. O aluno que Michele havia indicado para a pesquisa na ESPM era o mesmo que Janie mencionara.

Outras duas instituições de ensino privado foram procuradas para, em contato com professores, buscar o apoio de estudantes a pesquisa. Assim telefonei para o IPA onde posteriormente fui recebida pela coordenadora pedagógica Eunice Nonato. Na Unilasalle busquei conhecer estudantes também através da mediação de colegas antropólogas que lá lecionam.

Por fim conheci outros estudantes por maneiras diversas. Um deles me foi apresentado por uma colega a partir de sua inserção em bairro periférico em Porto Alegre. Outro foi apresentado por um militante de ONG que desenvolve parceria de pesquisa com o Navisual. Outros ainda conheci em eventos na UFRGS, em situações de aula em que fui estagiária, etc.

1.3 Interlocutores na pesquisa: os estudantes

Vários foram, portanto as redes de pertença institucional a partir do qual pude conhecer estudantes que se dispuseram a colaborar na pesquisa sobre projeto universitário de estudantes negros. Apresento entre os contatados, aqueles com quem tive situações de entrevista formal, com hora marcada, uso de gravador e troca de material, fotografias, sendo recebido em suas residências ou nas instituições de estudo.

Fabício

Conheci Fabício na ESPM. Combinamos às 20 horas em frente ao prédio da faculdade. Cheguei faltavam ainda sete minutos, mas Fabício já estava sentado me aguardando. Quando me aproximei ele me chamou. Não havia ninguém em frente ao prédio, por isso foi fácil nos identificarmos. Apresentamos-nos e seguimos até o outro prédio da ESPM, que tem a entrada na rua ao lado. Ele estava com duas cópias da monografia de conclusão de curso e pediu que eu o aguardasse enquanto ia entregar as monografias na secretaria. Fiquei aguardando no espaço de convivência, localizado no centro dos prédios da ESPM, formando uma espécie de jardim interno. Havia somente duas mesas ocupadas das muitas disponíveis e a circulação de alunos também era pouca. Fabício foi breve na entrega das monografias.

Fabício é aluno do curso de Administração e trabalha na empresa Dell. Mora com os pais “*quase vizinho da faculdade*”, no bairro Santo Antônio, em Porto Alegre. Coursou a

maior parte dos estudos em escola privada. É o primeiro universitário da sua geração na família.

Dimitrius

Dimitrius é recém formado no curso de Informática da Pontifícia Universidade Católica (PUC). Conheci-o no final de 2008 através do trabalho de campo de uma colega em um Museu no bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre. Neste espaço Dimitrius faz trabalho voluntário encarregando-se da manutenção dos computadores utilizados pelos diversos projetos desenvolvidos no museu. Dimitrius mora com os pais, no bairro Santo Antônio, e atualmente prepara-se para concursos públicos. Tem mais dois irmãos e uma irmã, sendo ele o mais jovem. Todos passaram pela faculdade, mas um deles não prosseguiu nos estudos.

Alessandra

Tive a oportunidade também de conhecer Alessandra, irmã de Dimitrius, numa das observações de campo no cursinho pré-vestibular popular realizado na Lomba do Pinheiro, durante as atividades da semana de consciência negra. O cursinho é uma das atividades desenvolvidas pelo Museu aquele em que Dimitrius faz trabalho voluntário. Fui apresentada à Alessandra por Cláudia, coordenadora do Museu. Alessandra é formada em Ciências Sociais e Pedagogia pela PUC. Após formar-se em Ciências Sociais atuou como socióloga junto a uma ONG por dois anos e então decidiu que voltaria a estudar. Ingressou em Pedagogia e hoje trabalha como pedagoga em três escolas privadas de Porto Alegre.

Anelise

Conhecia Anelise de aula em que fui estagiária no curso de Ciências Sociais da UFRGS. Quem intermediou nosso contato foi nossa professora orientadora. A aproximação com Anelise se deu devido a sua fala de agradecimento ao seu pai, negro, no dia de sua formatura no curso de Ciências Sociais em janeiro de 2008. Eu estava presente na formatura e em face do pronunciamento da aluna em público, logo pensei: “com certeza Cornelia vai se referir a este relato emocionado”.

Anelise ingressou na UFRGS no curso de História em 1995 e cursou meio semestre. Em 1996 fez vestibular para Ciências Sociais e não foi aprovada. Trabalhou junto a Secretaria Estadual de Saúde e em 2002 inscreveu-se novamente para o vestibular, no curso de Direito, não sendo aprovada. Em 2003 ingressa no curso de Ciências Sociais noturno. Formou-se em

Ciências Sociais na UFRGS no final de 2007 e está cursando o mestrado em Antropologia Social na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Milena

Milena foi a primeira interlocutora na pesquisa e quem considero 'informante principal', não apenas pelas discussões teóricas em relação a pesquisa e por sua paciência em narrar sua biografia quando ingressei nesse campo, mas por me incentivar sempre na continuidade da pesquisa e me mostrar caminhos que eu relutava em seguir. Ingressou na universidade cursando Jornalismo na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), porém, como a mãe e ela não conseguiam custear os estudos mesmo com o auxílio de bolsas que abatiam parte do pagamento da mensalidade, abandonou o curso de Jornalismo e seguiu para a PUC ingressando em Ciências Sociais. Milena havia tentado uma vaga no vestibular da UFRGS, mas não obteve sucesso. Na PUC ela recebe bolsa integral de estudos a partir do PROUNI⁹ do governo federal. Milena faz estágio durante o dia e estuda à noite.

Marcelo

Marcelo é estudante de História no Centro Universitário La Salle (Unilasalle). Mora em Viamão, cidade da região metropolitana de Porto Alegre, com os pais e se desloca diariamente até Canoas para cursar a faculdade. Trabalha durante o dia como professor numa escola privada de Porto Alegre e cursa a faculdade à noite. Marcelo tem um irmão mais velho que não tem curso superior. Ele é o primeiro universitário na família. Conheci Marcelo através da antropóloga e professora Maria Cristina Castilhos França, que orientava seu trabalho de conclusão de curso e nos apresentou numa oportunidade em que visitei a Unilasalle.

Tiago

Tiago é aluno no curso de Ciências Sociais da UFRGS. Trabalha durante o dia, mas com certa flexibilidade que lhe permite também cursar algumas disciplinas no período da tarde, mas faz a maior parte no turno da noite. A família de Tiago mora em Charqueadas, mas

⁹ O PROUNI – Programa Universidade Para Todos foi desenvolvido pelo MEC com a finalidade de conceder bolsas de estudos parciais e integrais para estudantes de baixa renda em cursos de graduação em instituições de ensino superior que gozem de isenções fiscais.

possui um irmão que mora em Porto Alegre. Além deste, em mais duas irmãs que já concluíram o ensino superior.

José Antônio

José Antônio é formado na UFRGS no curso de História. Fez mestrado também em História no Rio de Janeiro e atualmente cursa doutorado na PUCRS. É funcionário público na UFRGS e desempenhou um papel importante na elaboração do projeto de implementação de políticas de ações afirmativas na universidade. Em 2008, José Antonio lançou um livro com grande pompa na Reitoria da UFRGS e foi com esta demanda de conhecer um dos organizadores do livro “RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento”, que me apresentei a José Antônio lhe argumentando sobre meu interesse de pesquisa.

Tatiana

Conheci Tatiana por intermédio de uma colega que sugeriu que a “*trajetória dela seria muito interessante*” para a pesquisa. Hoje, claramente, percebo isso! Tatiana ingressou na UFRGS em 2002 no curso de Ciências Biológicas, porém, diz que nunca se adaptou, não em termos de conteúdo, que adora, “*mas das pessoas mesmo*”. Tatiana mora com a avó, um irmão, dois tios e dois primos no Morro da Cruz, em Porto Alegre. É a primeira universitária na família. Atualmente cursa Ciências Sociais e pretende se formar em 2010.

1.4 Recorte do universo, sem constrangimentos

O universo desta pesquisa é composto por aqueles que passam ou já passaram pelo curso superior, lembrando que nenhum destes ingressou na universidade pelo sistema de cotas raciais.

Não contemplei na construção de trajetórias alunos cotistas por diversos motivos e me parece importante frisá-los. O problema de pesquisa é construído por uma perspectiva que trabalha com a trajetória educacional em primeiro plano e a partir desta como aparecem as narrativas étnicas nessa busca de capital simbólico. Tive contato com alguns poucos alunos que ingressaram através das cotas raciais e estes sempre apontaram a dificuldade de inserção no ambiente acadêmico devido a essa ‘condição’. Conforme relataram era impossível

esconder que o ingresso havia sido pelas cotas raciais, uma vez que eles eram os últimos classificados nos cursos e isso era especialmente identificável nos cursos que possuem ingresso no primeiro e segundo semestre, uma vez que, os estudantes cotistas sempre ingressavam, independente de estarem inclusos na cota social ou cota social-racial, no segundo semestre. Assim que não me senti disposta a conversar com nenhum deles sabendo por eles mesmos das condições em que estavam inseridos na universidade e dos constrangimentos que me relataram, penso que seria mais uma exposição que não colaboraria com a situação que têm que enfrentar.

Há entre os interlocutores que tiveram suas trajetórias construídas, diferenças significativas de classe que aparecerão durante a construção das suas trajetórias, que os diferencia enquanto estudantes de escolas públicas e privadas, assim como a forma de se manter na universidade. Essas diferenças se mostrarão significativas à medida que desenvolverei essa dissertação e em que as trajetórias serão construídas. As universidades às quais eles pertencem localizam-se em Porto Alegre e na região metropolitana. Há uma grande concentração de instituições de ensino superior privado e três universidades públicas, uma estadual e duas federais¹⁰ nessa região.

1.5. Na pauta – contextualização do tema e debate contemporâneo

Essa pesquisa desenvolveu-se num cenário mundial e brasileiro que não pode ser negligenciado, sobretudo se considerarmos o fenômeno da globalização¹¹. Além de contextualizar a problemática da emergência da identidade étnico-racial na construção de projetos de vida relatada através das narrativas, definiu muitas vezes o ponto de partida nas entrevistas, especialmente quando dirigiam a mim a pergunta se eu era a favor ou não das cotas e quando eles mesmos iniciavam a conversa por esse caminho.

O cenário mundial definido sob a denominação multiculturalista recolocou em pauta as temáticas confluentes sobre “raça”, etnicidade, identidade, diáspora. Conforme apontado por Stuart Hall (2003), existe uma íntima relação entre o surgimento da “questão multicultural” e o fenômeno do “pós-colonial”, afirmando que esse momento pós-colonial não significa apenas uma passagem do tempo, assim como não significa a resolução dos conflitos

¹⁰ Porto Alegre possui 29 Instituições de Ensino Superior (IES) e somando as que fazem parte da região metropolitana, temos mais de 35 IES. Dados disponíveis no portal do Ministério da Educação.

¹¹ Sobre o tema da Globalização refiro-me privilegiadamente aos estudos de Ruben Oliven (1992), Arjan Appadurai (1996), Marshall Sahlins (1998; 2004), Akhil Gupta e James Ferguson (2002), Faisal Devji (2005), Stuart Hall (2006).

impostos no colonialismo, mas sim uma reconfiguração desses problemas nessa passagem temporal. As relações de poder modificaram-se, assim como os opressores e oprimidos, porém, as situações de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicos do alto período colonial, persistem no pós-colonial. O que muda, é que na atualidade, “essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo” (Hall, 2003, p. 56).

O contexto global, que permite as ações afirmativas nos provoca para pensar a nova forma pela qual os Estados Nação constituem-se, para além do conceito de nação de Benedict Anderson¹². A primeira transformação que influencia na nova imagem que configura uma nação tem sua origem na reconfiguração do sujeito-cidadão moderno devido a expansão das políticas de identidade, sejam estas raciais, de gênero, étnicas, religiosas. Assim, imaginar a nação hoje, dificilmente implica em percebê-la enquanto uma fraternidade horizontal profunda, conforme anteriormente nos propunha Anderson.

A homogeneidade que constitui a nação, enquanto imaginação compartilhada entre o povo que a compõe dentro de suas fronteiras dá lugar atualmente para o reconhecimento das diferenças, espaço esse onde há a possibilidade das ações afirmativas. O agente não quer se tornar igual dentro da nação, mas sim ter sua diferença reconhecida e não ser tido enquanto

¹² O conceito elaborado por Anderson (1989) concebe a Nação como uma comunidade política imaginada – e imaginada como implicitamente limitada e soberana. Essa definição atribui quatro características à Nação: Imaginada: seus membros/compatriotas comungam na mente de cada um, sem necessidade de proximidade física com todos os membros da nação. Limitada: fronteiras finitas, ainda que flexíveis. Soberana: pois o conceito nasceu numa época em que o Iluminismo e a Revolução estavam destruindo a legitimidade do reino dinástico hierárquico, divinamente instituído. Comunidade: mesmo com exploração a nação é concebida como um companheirismo profundo e horizontal.

inferior devido a essa diferença. Nessa nova contextualização, a identidade pessoal perde espaço em prol de uma afirmação enquanto coletividade, pressupondo que existe uma ligação essencial entre esses indivíduos que reivindicam as ações para si, assim como entre aqueles que fazem essa reivindicação em nome dos que serão diretamente beneficiados com essas ações políticas.

Pode-se apontar a identidade entre os movimentos de reivindicação por meio de ações afirmativas independentemente do contexto espacial. Mesmo em contextos históricos diversos, os membros da diáspora identificam-se nos processos de exclusão, mesmo que esta esteja sustentada em diferentes narrativas e seja oficialmente reconhecida ou não. Nesse sentido, a comunidade imaginada, nos termos propostos por Benedict Anderson, nos serve enquanto referência para pensar o evento político de reivindicação da cotas. Se pensarmos a diáspora através de Vincent Crapanzano (2004) e Nancy Munn (2006), podemos ainda analisar o lugar de origem como uma paisagem ao mesmo tempo mítica e excluída que constrói uma identidade com base numa experiência narrada longe de um lugar de origem, mas que é válida na medida em que é vivenciada através de horizontes imaginativos que possibilitam compartilhar experiências e construir identidades de pertença.

O movimento global de luta pelos direitos humanos, pelos direitos de imigração e contra a xenofobia acaba por desencadear essas ações locais, que não podem ser vistas separadamente, visto que essa mudança local/nacional da implantação das cotas acaba também repercutindo no cenário global. Há uma nova configuração global que interfere claramente nos contextos nacionais: as ações afirmativas implantadas conforme o modelo dos Estados Unidos desencadearam todo um movimento de luta, especialmente para os movimentos negros, que serviu de referência aos que estão no Brasil ou em qualquer lugar do mundo e que sofrem com a racialização das relações (Fry, 2005).

Uma visão geral identificando alguns conceitos e princípios chave a serem considerados a fim de clarificar os fundamentos básicos de um enfoque liberal do problema dos direitos das minorias pode ser encontrada na obra de Kymlicka (1995). Segundo o autor,

uma teoria liberal dos direitos das minorias deve explicar a coexistência entre os direitos das minorias e os direitos humanos, e também como os direitos das minorias estão limitados pelos princípios de liberdade individual, democracia e justiça social.

Após a Segunda Guerra Mundial, a tendência geral dos movimentos que surgiram em prol dos direitos humanos consistiu em subsumir o problema das minorias nacionais abaixo do problema mais genérico de assegurar os direitos individuais básicos a todos os seres humanos, ou seja, sem aludir ao pertencimento étnico. Orientada por essa premissa, as Nações Unidas eliminaram toda referência aos direitos das minorias étnicas e nacionais em sua Declaração Universal dos Direitos Humanos¹³. A Declaração Universal dos Direitos Humanos surge como um código com princípios e valores pretensamente universais, assim, para ser um sujeito de direito bastaria ser humano.

Muitos liberais do pós-guerra têm considerado que a tolerância religiosa, baseada na separação da Igreja e Estado, proporciona um modelo para abordar as diferenças etnoculturais. A partir dessa perspectiva a identidade étnica, tal qual a religião, é algo que se deveria poder expressar livremente na vida privada, porque não concerne ao estado. Esta separação entre Estado e etnicidade impossibilita qualquer reconhecimento legal ou governamental dos grupos étnicos, assim como qualquer uso de critérios étnicos na distribuição de direitos, recursos e deveres. A partir dessa separação entre Estado e etnicidade coloca-se ao multiculturalismo o desafio de acomodar as ditas diferenças nacionais e étnicas de uma maneira estável e moralmente defensíveis. Na opinião de Kymlicka (1995), a acomodação das diferenças constitui a essência da verdadeira igualdade e para acomodar de fato essas diferenças são necessários os direitos específicos em função do grupo. A argumentação baseada na igualdade só aprova os direitos especiais para as minorias nacionais se verdadeiramente existe alguma desvantagem relacionada com o pertencimento cultural e se tais direitos servirem realmente para corrigir essa desvantagem, a apresentação da implantação das ações afirmativas que trarei etnograficamente neste trabalho, elucida essas discussões.

Ainda que a primeira vista os direitos diferenciados em função do grupo para as minorias possam parecer discriminatórios, levando em conta que assinalam direitos individuais e poderes políticos diferenciadamente em virtude do pertencimento de grupo, na realidade são consistentes com os princípios liberais de igualdade, pois fomentam a igualdade e a diversidade cultural no conjunto da sociedade. Mesmo com a diferenciação estabelecida

¹³ Declaração Universal dos Direitos Humanos, Adotada e Proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Em anexo, a Constituição na íntegra.

por Kymlicka na sua obra, em que distingue a questão minoritária dos afro-americanos – pela peculiaridade da migração forçada e sem serem sujeitos de direito ou submeterem-se a políticas reparatórias – sua contribuição é importante para este trabalho ao mostrar as tensões entre direito individual e coletivo, tensão essa que abarca a implantação do sistema de cotas raciais nas universidades brasileiras, tema esse que tem causado muita polêmica e onde o debate, enquanto questão política e social vem ocorrendo em várias instâncias da sociedade.

Observa-se no momento atual um crescente interesse da comunidade acadêmica, do Estado e da sociedade como um todo no debate acerca da identidade dos segmentos formadores da nação brasileira. No entanto cabe esclarecer que as primeiras discussões sobre racismo e desigualdade no Brasil datam do século XVIII. Na esfera acadêmica, a discussão sobre o caráter das relações raciais no Brasil é datada de longo tempo. A denominada “Escola Paulista”, liderada por Florestan Fernandes (1972), argumentava contra as teses produzidas por Gilberto Freyre (1992) sobre a harmonia em que conviviam negros, índios e brancos. Florestan Fernandes acreditava que a difusão do pensamento de que os três grupos conviviam harmoniosamente entre si seria criaria um mito de “democracia racial” responsável por encobrir o caráter desigual das relações entre brancos e negros no Brasil (Fernandes, 1972).

Grande parte das pesquisas recentes sobre a desigualdade étnico-racial no Brasil desejam mostrar que, oposto à imagem que os brasileiros têm de sua nação, o país das “três raças” (índigenas, negros e brancos) não é menos “racista” do que os outros¹⁴.

A questão racial tal como foi colocada pelos precursores das Ciências Sociais no Brasil adquire, segundo Renato Ortiz (1985), um contorno claramente racista, mas aponta, para além disso, outro elemento importante e que manteve-se constante na história da cultura brasileira: a problemática da identidade nacional. A questão étnico-racial sempre apareceu sob uma perspectiva culturalista (Gilberto Freyre, por exemplo) ou funcionalista (Florestan Fernandes, por exemplo) no processo da formação da identidade nacional.

Anterior a reflexão acima, surgia a crítica, em forma de questionamento, sobre o papel do negro na formação do Estado. Falava-se sobre os índios, porém, esqueciam-se os negros na formação do Brasil. Essa situação se transforma com o advento da Abolição, que marca o início de uma nova ordem onde o negro deixa de ser mão-de-obra escrava e transforma-se em trabalhador livre. Mesmo que considerado pela sociedade como um cidadão de segunda categoria, a problemática racial é complexificada, na medida em que se faz necessário

¹⁴ As comparações mais comuns nos estudos atuais são entre os Estados Unidos, a África do Sul e o Brasil, colocando-os num mesmo patamar de racismo. Ressaltando que no Brasil o racismo seria ainda pior por ser dissimulado e negado, mascarado nas relações desiguais.

acomodar um novo elemento entre o branco e o índio que dividiam a responsabilidade de formação do Estado nação. O negro aparece assim como fator dinâmico da vida social e econômica brasileira, o que faz com que, ideologicamente, sua posição seja reavaliada pelos intelectuais e produtores de cultura, e é dessa forma, considerado “aliado do branco que prosperou”, processo que Renato Ortiz define por branqueamento da cultura negra (Ortiz, 1985: p. 19).

Algumas considerações sobre a obra de Gilberto Freyre “Casa Grande e Senzala” (1998) não podem deixar de serem feitas. Ao mostrar as relações entre as três raças que constituíam o país e colocá-las na sua obra de tal forma harmonizadas na formação da identidade nacional operou-se a criação de um mito. Este mito posteriormente originou a expressão ‘democracia racial’ que encobriu e dissimulou a desigualdade das relações sociais entre negros, brancos e índios e os conflitos raciais que possibilitou por longo tempo o reconhecimento de todos como nacionais (Ortiz, 1985: p. 44).

Atualmente, sob novas perspectivas de análise, percebe-se a fragilidade da idéia de formação nacional a partir da idéia de uma identidade totalizante, ou como defendiam o movimento folclorista: a unidade na diversidade (Ortiz, 1985). As “identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas” (Hall, 2006, p. 65).

No nível local, é importante mencionar as peculiaridades da formação do Estado do Rio Grande do Sul, imaginado em todo o país como “a Europa brasileira” pela grande concentração de imigrantes italianos e alemães. Para todos os efeitos, o gaúcho é branco e descende dos europeus¹⁵. A presença do negro no Rio Grande do Sul é muitas vezes ignorada na história oficial, sendo que essa presença é verificada pelo menos desde 1737, com a inauguração do Forte de Jesus-Maria-José ao sul do Estado, no município de Rio Grande (Maestri, 2006).

Do ponto de vista da formação histórico-social e econômica, a presença negra no Rio Grande do Sul é peculiar, pois aqui não se desenvolveu de forma intensa a exploração de produtos tropicais de tipo colonial, além disso, “o regime escravocrata teve menor extensão e intensidade e a colonização estrangeira – alemã, italiana e polonesa – contribuiu para a elaboração de padrões de convivência racial diversos dos que prevaleceram nas zonas tradicionais”. Em função dessas características, esse setor populacional encontra

¹⁵ Sobre a construção da figura do gaúcho, ver Ruben Oliven (1992).

possibilidades limitadas de ascensão social e econômica, porque os padrões de relações raciais elaborados no passado atuam como fatores negativos à sua integração e mobilidade social.

Argumenta-se ainda que a vida dos escravos no Estado era apazível quando comparada a situação dos escravos nos demais Estados do país, “propiciando uma visão idealizada das condições de vida do negro no Estado” (Oliven, 1992) e reforçando a invisibilidade social e simbólica do negro no Estado.

Diante dessa configuração de desprestígio da figura do negro na história oficial do Estado, é importante ressaltar o trabalho realizado pelos movimentos de resistência negra, através de jornais ou clubes de sociabilidade que atuam ainda hoje¹⁶. O jornal “A Alvorada”, por exemplo, teve uma longa atuação entre a comunidade negra e operária da cidade de Pelotas. Fundado em 1907 e existindo até meados da década de 1960, era composto por vários militantes operários, que José Antônio dos Santos (2008) denomina enquanto intelectuais negros, pois tinham uma proposta de integração racial dentro da classe operária.

Os clubes criados por negros, com o intuito de serem um espaço de sociabilidade no período em que eram impedidos de entrar nos clubes freqüentados pela população branca, possuem grande importância e são um marco na luta por visibilidade dos negros. Talvez a maior referência em clubes assim no Estado seja a “Sociedade Floresta Aurora”, localizada em Porto Alegre, constituindo-se ainda hoje como a principal referência da comunidade negra na cidade. A Sociedade Floresta Aurora foi fundada em dezembro de 1872, antes mesmo da Abolição da Escravatura, que data de 1888, por operários, funcionários públicos, jornalistas, etc, com o objetivo de prestar assistência às famílias negras em caso de óbito de seus provedores.

As amarrações a partir dessa contextualização serão trazidas nos capítulos que seguem, assim como aos interlocutores brevemente apresentados como personagens lhes será dada a voz interpretativa de seus projetos e trajetórias sociais.

¹⁶ No site do Centro de Cultura Negra do Rio Grande do Sul é possível conferir as atividades de Clubes Negros e Centros de Tradições Gaúchas (CTGs), ver <http://www.ccnrs.com.br/links.php>

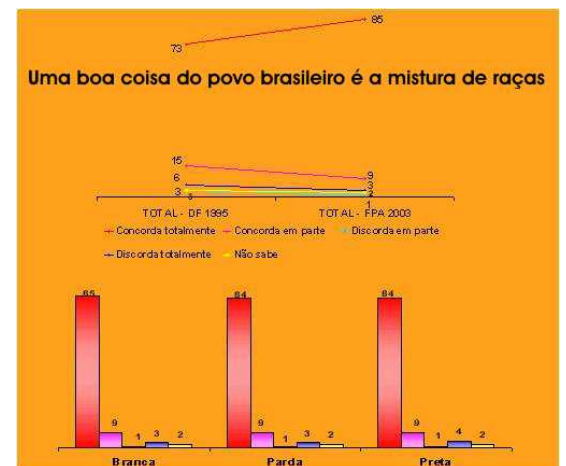
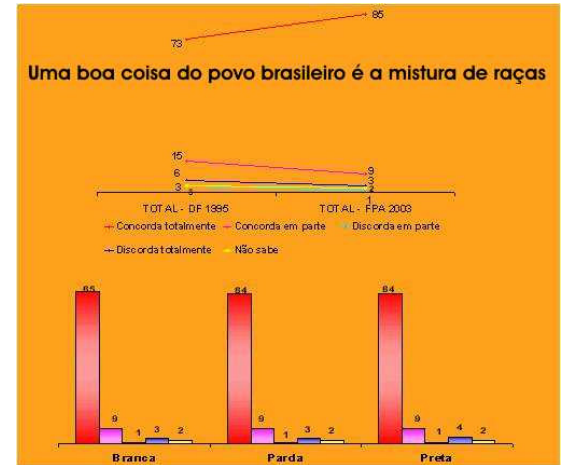
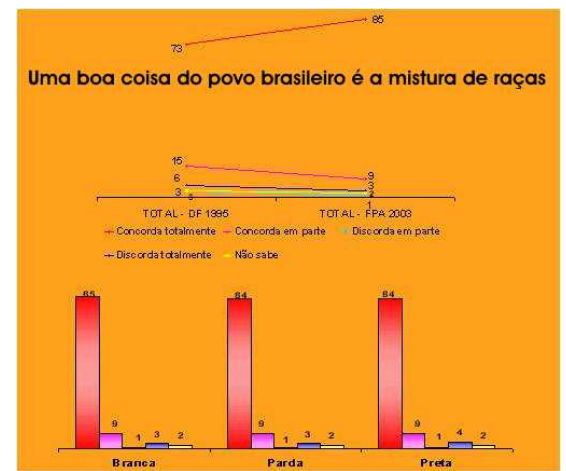
Capítulo 2

Percorso teórico

2.1 Delimitação dos conceitos

O trajeto teórico que procuro demarcar aqui procura aproximar concomitantemente o desenvolvimento dos conceitos significativos para a pesquisa no âmbito mundial e brasileiro. Os estudos sobre o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil são relativamente recentes, como por exemplo, os realizados por Márcia Lima (1999) e Carlos Hasenbalg (1996; 1998; 1999). Por outro lado, estudos que versam sobre esses temas em separado não são difíceis de encontrar e verifica-se uma preponderância em associar os estudos relativos à “raça” à memória da escravidão e as desigualdades no mercado de trabalho. Já os estudos relativos a educação sim, são relacionados à construção de projetos familiares e de classe.

2.2 Raça e Etnicidade: conceitos em seus deslocamentos



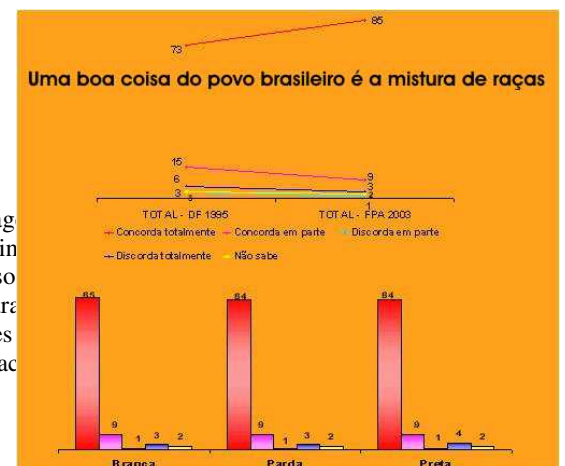
Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passou efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, sendo este utilizado pela nobreza local que se identificava com os francos de origem germânica em oposição aos gauleses, população local identificada com a plebe. O conceito de raças “puras” foi transportado do uso nas ciências biológicas, como forma de legitimar as relações de dominação e de sujeição entre as classes sociais. Desde o início foi imposto o direito de hierarquizar, de estabelecer uma diferença de valores entre o que se denomina raças. Os indivíduos da “raça branca” foram decretados coletivamente superiores aos das demais raças em função de características físicas hereditárias. A construção do sujeito racial toma duas direções. Uma direção é sócio-cultural, decorrente da dominação, exploração e subordinação. A outra é produto da identidade, construída através das relações sociais tornando-se expressão de um consenso (Munanga, 2004)¹⁷.

A “raça” é um conceito político-ideológico e não com bases biológicas, é negado pelos geneticistas contemporâneos, porém existe no imaginário e na representação coletiva. As “raças fictícias” são construídas no imaginário a partir das diferenças fenotípicas como cor da pele e outros critérios morfológicos, e dessa forma garantem a manutenção dos racismos populares, do senso comum. A inexistência científica de “raça”s perante a biologia não deixa de justificar o uso do conceito como realidade social e política, como construção sociológica e uma categoria social de dominação e exclusão (Munanga, 2004).

As formulações teóricas de Kabengele Munanga (2004) e Antonio Sérgio Guimarães (2002) são enfáticas em definir a “raça” enquanto uma construção política e social, defendendo a pertinência e uso desta nas pesquisas que tratam do negro uma vez que é utilizada pelos próprios sujeitos ao identificarem-se. Além disso, o uso da categoria “raça” desmistificaria o racismo encoberto. A utilização de “raça” entre aspas denota não apenas a diferenciação entre aquela “raça” usada pelos termos da biologia, mas sim atenta para o compromisso de utilizá-la no seu caráter de construção social.

A partir da compreensão de “raça” enquanto categoria discursiva e não uma categoria biológica, que frequentemente utiliza-se de diferenças em termos de

¹⁷ Louis Dumont também já apontava para essa perspectiva de abordagem: igualdade e identidade instalou-se no nível do senso comum, permitindo uma “consequência séria e inesperada do igualitarismo”. “No universo não mais como hierarquizados em diversas espécies sociais e culturais, a essência, as diferenças de natureza e de estatuto entre comunidades maneira desastrosa: ela é então concebida como procedente de características” (Dumont, 1992, p.23).



características físicas como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro” (Guimarães, 2002) é importante lembrar o que no Brasil, conforme Oracy Nogueira (1985), se reconhece enquanto preconceito de cor, pois a cor é no contexto brasileiro o que marca a diferença entre negros e brancos e não uma base genética ascendente. O autor reconheceria esses preconceitos – de “raça” e de cor – como manifestações diversas:

...não se trata de fatos idênticos àqueles “que os autores norte-americanos reúnem sob a rubrica de preconceito de raça”. Nos Estados Unidos e na então União Sul-africana, o preconceito subsistiria “mesmo quando o indivíduo não apresenta, exteriormente, qualquer característica da raça considerada inferior. Aqui não. Não se trataria, porém, de uma forma mais branda do mesmo tipo de preconceito. Nem tampouco de um efeito indireto do preconceito de classe. Tratar-se-ia antes de um outro tipo, diferente do “de raça” e irreduzível ao “de classe” – pois atingiria mesmo pessoas (negras e pardas) das chamadas “classes superiores”. Um preconceito que variaria em sua intensidade “conforme a nuance que este atributo pode assumir: quanto mais escuro é o indivíduo, mais ele sofre as conseqüências do preconceito de cor (Nogueira, 1985, p. 124).

Conforme apontou Octávio Ianni (1978), os teóricos das ciências humanas nos Estados Unidos aceitaram facilmente a idéia de que a “raça” e a cor agiam diferentemente sobre os brasileiros e os norte-americanos. Impressionavam-se com as manifestações de discriminação, preconceito, segregação, tensão e conflitos raciais no seu país e julgavam assim que o padrão brasileiro é que devesse ser seguido. Decorrente da aproximação entre a situação brasileira e dos Estados Unidos percebiam que aqui não era o preconceito racial que existia, mas sim o preconceito de classe, “quase que parece um acidente, sem especial relevância, o fato de que o negro e o mulato concentram-se nas classes proletárias, ou mais pobres, no campo e na cidade, na pequena e na grande aglomeração urbana” (Ianni, 1978, p. 101-2). Para os teóricos brasileiros, daquela época (Florestan Fernandes, 1976), e especialmente os que agora retomam os estudos sobre “raça” (Carlos Hasenbalg, 1999), (Antonio Sérgio Guimarães 2002), (José Jorge de Carvalho, 2005) isso serviu apenas para encobrir mais uma vez a desigualdade entre negros e brancos e que independe de classe social.

“Raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’. (Guimarães, 2002, p. 50).

O preconceito de cor, na realidade, igual ao de “raça”, é diferente do preconceito de classe, por atingir mesmo pessoas das chamadas “classes superiores”, uma vez que sejam de

cor negra ou parda. Essa demarcação da fronteira entre negros e brancos permite perceber, especialmente na esfera educacional e de acesso ao mercado de trabalho, que para o negro não basta somente estudar, porque não detêm o mesmo capital social, os mesmos recursos para a competição que se estabelece nas universidades. A educação enquanto é um fator determinante na busca por condições melhores de ascensão social e sucesso no mercado de trabalho. No entanto, estudos como o de Márcia Lima (1999) e mesmo os dados do IBGE¹⁸, mostram que mesmo com ensino equitativo a remuneração e o próprio acesso ao mercado de trabalho após o investimento no curso superior se dão de maneira desigual entre os segmentos populacionais conforme a cor.

Estudos mais recentes, especialmente o realizado por Peter Fry (2005), demonstram que no Brasil as definições raciais e de cor são notoriamente situacionais, ambíguas e imprevisíveis e não há critérios para determinar a “raça” de ninguém, assim a democracia racial não seria menos ‘real’ que a própria discriminação racial. No entanto, a racialização, constitui-se numa representação social e por isso é “tão real como o é a realidade” e a “raça” permanece e ‘funciona’ como “artefato histórico e social, conceito que está se transformando em princípio condutor da formação de categorias e grupos sociais significativos” (Fry, 2005). O caráter não científico do termo “raça” não afeta o modo “como a lógica racial e os quadros de referência raciais são articulados e acionados, assim como não anula suas conseqüências” (Donald e Rattansi, 1992, p. 1 apud Hall, 2006, p. 63).

Peter Fry (2005), Yvonne Maggie (2005) são autores que defendem enfaticamente a abolição do conceito de “raça” pela imposição de desigualdade biológica que carrega no seu sentido. Argumentam que é através da utilização do conceito que o racismo se reforça e as diferenças transformam-se em desigualdades severas que delineiam os grupos e criam as disputas entre eles.

Por outro lado, autores movidos pela mesma preocupação, do combate ao racismo, defendem que o uso do conceito de “raça”, nos termos de construção social e política, não pode ser dispensado até que apresentem-se condições favoráveis para isso¹⁹. As condições para isso são, em linhas gerais, quando os grupos deixarem de se apresentar sob a identidade de “raça”, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais não corresponderem mais a esses marcadores e quando essas identidades e discriminações forem “prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos, para a afirmação social dos grupos

¹⁸ Ver em anexo as tabelas comparativas dos rendimentos por hora de trabalho entre a população branca e negra com o mesmo número de anos de estudo.

¹⁹ “O não-racialismo não é garantia para o anti-racismo, podendo mesmo cultivá-lo se, para tanto, utilizar um bom tropo para ‘raça’” (Guimarães, 2002, p. 53).

oprimidos” (Guimarães, 2002, p. 51). O uso da categoria “raça” de modo analítico é ainda, nesse momento, e especialmente para a forma com que as entrevistas conduziram minhas análises, importante para a compreensão das classificações sociais e principalmente pelas tomadas de ações apoiadas na idéia de “raça”, na verdade, de uma desigualdade proporcionada pela diferença racial.

A desconstrução do conceito de “raça” em bases biológicas acompanha a tendência de aproximação desse conceito a definições que levem em conta as formas culturais, possibilitando que a raça desempenhe um papel importante nos discursos²⁰ sobre a nação e identidade nacional (Hall, 2006, p. 63).

A discussão entre diferenças de ordem biológica e cultural estão em jogo simultaneamente no contexto multicultural, impondo simultaneamente duas demandas: “a demanda (contra um racismo diferenciado) por igualdade social e justiça racial; e a demanda (contra um etnocentrismo universalizante) pelo reconhecimento da diferença cultural” (Hall, 2003, p. 73). Desse modo, a identidade étnica entra em jogo para complementar a identidade racial. Alguns breves apontamentos sobre a identidade étnica são fundamentais para analisar as trajetórias dos interlocutores, onde as diferenças que a cor impôs são positivadas pelas manifestações provenientes do pertencimento étnico.

2.3 Identidades e culturas: eixos interpretativos

²⁰ Homi Bhabha (1998, p.263) congrega de forma excelente essa nova construção de discursos a partir do enfoque racial, segundo ele, os agentes trazem agora “novas identidades, não mais restritas às categorias conceituais e organizacionais básicas de classe ou gênero, surgindo como nova consciência a raça, a geração, o local institucional, localidade geopolítica e a orientação sexual”. A partir disso, a proposta do autor é de descentralizar as experiências de construção das nações ocidentais – porque isso resulta em evolucionismo, como se essas nações fossem mais desenvolvidas – ampliando assim o conceito de nação. Nenhuma comunidade é essa totalidade homogênea, mas ela é transmitida como se fosse homogênea por uma linguagem narrativa (pedagógica, dominante e reconhecida como oficial) que amarra, todos numa comunidade.

Os estudos de Michel Banton (1977) analisam a oposição dos conceitos de “raça” e etnicidade, sendo que, para o autor, o primeiro representa as tendências negativas de dissociação e exclusão, enquanto o segundo reflete as intenções positivas de identificação. A partir das mobilizações de movimentos negros na década de 60 a terminologia de raça, que tinha sido usada de forma depreciativa principalmente pelos brancos para designar os outros, transforma-se num slogan capaz de persuadir adeptos e elevar a “cultura negra” (Banton, 1977).

Toda a discussão proposta por Banton também é a preocupação de Max Weber (1992) e Will Kymlicka (1995), que problematizam a questão da identificação étnica e/ou racial estreitamente ligada ao contexto dos Estados Nação. Tratando-se especificamente dos negros americanos a identificação étnica não impedia o reconhecimento com a identidade nacional, e nesse sentido, apontou-se para a possibilidade de se criar outras identidades dentro do seio da nação.

A comparação de si mesmos com as nações africanas e os discursos da nacionalidade não transformavam os negros americanos numa nação, mas capacitavam-nos para encontrar um novo tipo de pertença que talvez possa ser melhor expresso dizendo que passaram a sentir-se, então, muito mais conscientes de sua diferença como um povo vivendo no quadro dos EUA. Esse processo de criação de um povo foi descrito por Lester Singer (1962) como etnogênese (BANTON, 1977, p. 158).

Relacionado ao debate que se trava no contexto de configuração do Estado Nação sobre o acionamento de identidades, há também a definição de grupos minoritários. Para Banton, as minorias são definidas de dois modos diferentes: por si mesmas e pela maioria. Desta forma, são destacadas duas fronteiras, uma de inclusão, que reflete o reconhecimento que os membros da minoria têm uns com os outros como pertencentes a uma unidade; e uma exclusão, que reflete o modo como a secção mais poderosa define a secção menos poderosa como um grupo que deve ser posto de lado. A definição de minorias étnicas e raciais através das fronteiras capacita a análise e a definição das forças sociais de ambos os lados, além de distinguir os valores das práticas sociais “dado que uma crença sobre a natureza da raça pode ser vista como um elemento definidor da fronteira e a própria fronteira como uma força de manutenção da crença (Banton, 1977, p.165). É valioso retermos o ensinamento do autor de que a identidade depende da interlocução, pois é a partir do contato, do deparar-se com o outro que tomamos conhecimento de nós mesmos.

A noção de etnicidade na abordagem interacionista desenvolvida por Fredrik Barth (1999) é um marco importante para uma redefinição de identidades étnicas e para a aproximação da etnicidade à 'raça'. A nova elaboração teórica contribui para a superação dos conceitos de assimilação e aculturação tão difundidos nesses estudos até a década de 60 e mostra que o processo de transformação das identidades étnicas ao invés de levar a assimilação, teria como efeito aumentar a consciência e a significação da etnicidade (Barth, 1999).

Essa mudança de perspectiva da abordagem do tema foi alcançada pela diferenciação das noções de cultura e etnicidade proposta pelo autor, que compreende a identidade étnica como um aspecto da organização social e não propriamente da cultura, ressaltando, porém que esta pode ser vista como um elemento da cultura, no sentido da teoria interacionista (Barth, 1999).

A etnicidade, conforme Barth é uma forma de organização social, em que o foco para a análise está na fronteira étnica definidora do grupo e não propriamente no conteúdo cultural do mesmo, em traços que os definiriam a partir de uma essência.

A cultura enquanto uma variante mencionada pelos interlocutores na distinção dos demais merece atenção ao ser tratada enquanto conceito necessário para a análise. Na forma como foi trazida durante o trabalho de campo desta pesquisa, a cultura aparece como uma variante na discussão sobre etnicidade, raça e identidades.

A leitura de Marshall Sahlins (1998) contribuiu para compreender a linha tênue que na prática separa os conceitos de etnicidade, raça e cultura. A partir de um cenário mais amplo, que trata do tema caro a antropologia, qual seja, "o encontro com o outro", buscarei uma aproximação dos conceitos de cultura e raça, numa perspectiva de uso desses dois conceitos enquanto marcadores de diferenças e enfatizando mais uma vez o quanto o trabalho etnográfico foi fundamental para a 'resolução' dos dilemas de uso desses conceitos, assim como, demonstrarem a validade destes na construção de determinado campo de saber, qual seja, o da discussão sobre identidade étnica/racial.

Marshall Sahlins em "O Pessimismo Sentimental" (1998) aponta para o fato de que o abandono do conceito de cultura seria um suicídio epistemológico no campo da antropologia, destacando o caráter dinâmico dos conceitos e as distintas apropriações ao transcorrer da história da disciplina. Neste mesmo caminho, há também um embate acerca do conceito de raça. Como já detalhei acima, o conceito de raça assim como o de cultura abarca uma dimensão carregada no plano moral, bem como expressa uma relação de comunicação e poder

que constitui um campo²¹ – no caso da antropologia, o científico e no caso do Movimento Negro, que por maioria defende o uso deste conceito, o campo político.

Tomando o exemplo de Sahlins, considero aqui, primeiramente, as controvérsias morais e políticas que cercam atualmente o conceito antropológico de cultura que estão ligadas a ideologia do colonialismo. Neste sentido, a crítica que surge é que a cultura seria um modo intelectual de controle que teria como efeito “encarcerar” os povos periféricos em seus espaços de sujeição, separando-os permanentemente da metrópole ocidental progressiva. A cultura é submetida a um duplo empobrecimento conceitual: reduz-se a um propósito funcional particular – marcar a diferença – e constrói-se, a partir daí, uma rápida história de suas origens a favor do colonialismo ou do capitalismo²².

Através de etnografias históricas e exemplos etnográficos de outros autores, Sahlins traz para a discussão o conceito de cultura, ou melhor, a defesa do conceito de cultura na antropologia, “sob pena de deixarmos de compreender o fenômeno único que ela nomeia e distingue: a organização da experiência e da ação humanas por meios simbólicos” (Sahlins, 1998). Há dois tipos de crítica ao conceito de cultura na antropologia. De imediato há o problema das suspeitas morais levantadas contra a noção de cultura por uma política interpretativa, normalmente apoiada em uma historiografia do tipo “pecado original”. A “cultura” está sob suspeita porque marcaria diferenças de costume entre povos e grupos, sobretudo quando, ao fazê-lo, visa populações subordinadas dentro de regimes políticos opressivos. O que se ataca aqui é a cultura como demarcação de diferenças. Já a questão de longo prazo, mais séria, diz respeito à continuidade e sistematicidade das culturas estudadas pela antropologia.

A associação original da idéia antropológica de cultura com a reflexão sobre a diferença se opunha, portanto, à missão colonizadora que hoje se costuma atribuir ao conceito. Pois o fato é que, em si mesma, a diferença cultural não tem nenhum valor, tudo depende de quem a está tematizando, em relação a que situação histórica mundial. Sahlins aponta para a redução perversa da comparação cultural à distinção discriminatória e faz a

²¹ Compreendo a noção de campo através da minha leitura de Pierre Bourdieu (1996), enquanto um campo de forças, de lutas, onde os agentes se enfrentam com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação (especialmente a partir do campo escolar) da sua estrutura.

²² A antropóloga Lilla Abu-Lughod, em *Writing Against Culture* (1991) faz duras críticas ao conceito de cultura. Pois este serviria para construir a oposição nós e os outros, imbuída de uma depreciação do outro, conforme as tradicionais oposições que fomentaram hierarquizações e desigualdades. A autora aponta que os conceitos de raça, etnia e cultura foram percebidos como naturais e não construídos. A partir dos autores que já trouxe no texto, é possível perceber que há uma preocupação na desconstrução desses conceitos enquanto dados biologicamente o que permite a sua utilização analiticamente.

aproximação à forma como é construído também o conceito de “raça”: “A raça sempre foi culturalmente construída. A cultura sempre foi racialmente construída”. (Young 1995, p. 53-54 apud Sahlins, 1998, p. 45)

Com base nesta crítica inicial de Sahlins ao abandono do conceito de cultura e nesta aproximação com o conceito de raça, pode-se avançar na reflexão trazendo outro elemento polêmico para a discussão, qual seja a da “pureza da cultura”. “A cultura não é algo dado, posto, algo dilapidável também, mas algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados; e é preciso perceber a dinâmica, a produção cultural” (Carneiro da Cunha, 1986, p. 101).

Neste mesmo sentido, Gilroy nos dá uma importante contribuição a cerca da construção das diferenças produzidas nas relações e não enquanto essência dos indivíduos. Com o objetivo de superar visões essencialistas e anti-essencialistas, o autor demonstra que não há uma cultura negra pura, originária. Concomitantemente, a construção identitária dos segmentos negros se funda na especificidade de sua experiência histórica: as culturas e identidades negras são indissociáveis da experiência da escravidão moderna e de sua herança racializada (Gilroy, 2001), suas memórias estão enraizadas nesta história peculiar, sem constituir algo primordial e cristalizado.

Reitera-se o cuidado necessário para não transformarmos em intrínsecas a um grupo as propriedades que lhe cabem em um dado momento, ou seja, ter em mente que a identidade é construída situacionalmente e não enquanto essência do sujeito. O sujeito constitui-se por diversas identidades e é preciso ter em mente que estas são acionadas conforme sua necessidade no campo social. Ora lança-se mão da identidade étnica, ora utilizamo-nos da identidade de gênero, geracional, religiosa, para citar alguns campos de pertencimentos.

A característica que distingue os indivíduos e os conforma em grupos étnicos é a auto-identificação, assim como a possibilidade dos demais em identificá-los. A identidade étnica distingue-se das demais identidades sociais na medida em que seria mais facilmente distinguível que outras identidades sociais, como classe, por exemplo, em que o conceito que a define é mais abstrato e divergente, especialmente tratando-se das camadas médias²³. O grupo étnico por sua vez, é marcado por características palpáveis, especificamente se nos reportarmos à sociedade brasileira e sua divisão pela cor. Essa discussão entre identidade étnica e as demais identidades sociais, contempla, por exemplo, os argumentos que surgiram em função das cotas sobre se as políticas de inclusão deveriam ser voltadas para grupos

²³ As dificuldades em traçar o que constitui uma família de camada média está exposta nos estudos de Gilberto Velho (1981; 1989; 2003) e Myriam Lins de Barros (1987)

negros ou populações de baixa renda. A polêmica não se reduz apenas a questão econômica, mas também de oportunidades desiguais de ascensão e de práticas discriminatórias impregnadas em nossa cultura, todo o racismo que se deseja ocultar.

O ingresso através do concurso vestibular não tem racismo em si, mas é o momento em que as adversidades sofridas durante os anos escolares tornam-se evidentes. Assim sendo, a identidade étnico-racial ganha importância nos estudos sobre os projetos de vida relacionados com campos de possibilidade dos sujeitos. A raça e a classe articulam-se intimamente em seu sentido nativo, como já mostram alguns estudos, como o de Daysi Barcellos (1996) em que os informantes salientam que para um negro não basta ter os bens de consumo que a classe média possui para ser considerado classe média, ele necessita “*ter sempre a mais*”.

Tal como a conceito de ‘raça’ é imperativo por sua construção política e social, a utilização da categoria etnicidade também é pensada nesses termos de uso político:

O que se ganhou com os estudos de etnicidade foi a noção clara de que a identidade é construída de forma situacional e contrastiva, ou seja, que ela constitui resposta política a uma conjuntura, resposta *articulada* com outras identidades em jogo, com as quais forma um sistema. É uma estratégia de diferenças (Carneiro da Cunha, 1986, p. 206).

A identidade étnica é construída pela tomada de consciência das diferenças e não destas em si mesmas, dentro de um sistema. A etnicidade como forma de interação social, conforme Barth é um processo contínuo de dicotomização entre membros e *outsiders*, requerendo ser expressa e validada na interação social (Barth, 1999).

A partir da tentativa de mostrar a escolha e importância desses conceitos para o desenvolvimento das análises, fundamento também a opção que fiz de utilizar-me do termo identidade étnico-racial, em oposição à identidade étnica e à identidade racial, pois me parece mais adequado tratar das identidades desses sujeitos, tais como foram trazidas por eles, a partir de uma construção tanto pautada em discursos de diferenças biológicas (fenótipo) como a partir de diferenças culturais, aqui se tratando especialmente de uma ideologia das diferenças pressupondo uma desigualdade.

2.4 Projetos de Vida

Pesquisas de antropólogos brasileiros na linha inaugurada, entre outros, por Darcy Ribeiro (1995) e Roberto Cardoso de Oliveira (1964) sobre identidade étnica, apontam que na medida que o indivíduo compreende uma trajetória cultural singular surgem as especificidades da história do grupo ao mesmo tempo em que este indivíduo percebe como se representa perante os outros e a si mesmo, especialmente tratando-se de um grupo étnico. Nessa direção, se pode pensar as especificidades relacionadas ao projeto de ascensão social de negros descritas por Fernando Henrique Cardoso, em artigo que trata de um estudo de ascensão social de negros em Porto Alegre:

...o ideal de subir na vida, isto é, de obter uma ocupação capaz de produzir melhores rendas, (...), ganha uma nova dimensão e se apóia numa motivação mais complexa no grupo negro. A par do êxito em termos de maior consideração social, respeitabilidade, admiração social, garantia econômica e todos os demais componentes normais da obtenção de um status mais alto, a ascensão social do negro significa, ao mesmo tempo, aos seus olhos, a perda da condição de ser alienado imposta pela avaliação social desfavorável da cor (Cardoso, 1962, p. 283).

O estudo das conduções das práticas dos atores na vida cotidiana pressupõe o entendimento de um ator cognitivo que se desloca na experiência interpretando e refletindo sobre a complexidade dos campos em que está inserido. Assim que, utilizo-me da perspectiva de construção de projetos de vida de ingresso no ensino superior partindo da concepção de que há “conduta organizada para atingir finalidades específicas”, nos termos de Alfred Schutz (1979). Essa conduta não é estática e tampouco é conduzida pelos atores de maneira calculista. Ela é antes de tudo a soma de expectativas para a prática e motivações a partir de uma interpretação de si, sendo que o projeto a ser desenvolvido é apenas um entre uma gama de possibilidades, sempre delimitada pelo campo social, e no qual o sujeito está continuamente convivendo com a tensão na escolha e convivência desses projetos, podendo conviver com diversos projetos, por vezes até antagônicos.

Através da trajetória dos estudantes, construídas a partir de suas narrativas biográficas, percebem-se os aspectos subjetivos da vivência de cada um dentro de um sistema de valores e de representações que evidenciam a construção de um projeto de vida que envolva a universidade como meio de ascensão. A universidade enquanto meio de ascender socialmente, implica num conjunto de valores que dizem respeito ao simbólico - capital simbólico, interesse simbólico, lucro simbólico, para citar Pierre Bourdieu:

Capital simbólico é qualquer tipo de capital (econômico, cultural, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e de divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado. O capital simbólico é um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento (Bourdieu, 1996, p. 149-150).

O projeto de vida é delineado freqüentemente no seio familiar, estruturado em uma perspectiva social mais ampla, onde o estudante também possui as próprias percepções quanto ao seu papel no desenvolvimento deste projeto de estudos, constituindo-se, dentro das famílias e na individualidade dos estudantes, como um instrumento básico para negociar a realidade com os demais atores envolvidos nesse projeto. “A noção de que os indivíduos escolhem ou podem escolher é a base, o ponto de partida para se pensar em projeto” (Velho, 1981, p. 24), assim, a noção de projeto encontra-se estreitamente vinculada à idéia de indivíduo-sujeito. O projeto coletivo, no caso o familiar, não é vivido homogeneamente pelos seus participantes, já que estão em jogo e não podem ser negadas as diferenças de status, de gênero, de geração e de trajetórias que pesam na interpretação que cada um faz de seu papel²⁴.

O projeto “existe como meio de comunicação, como maneira de expressar, articular interesses, objetivos, sentimentos, aspirações para o mundo” (Velho, 2003) e relacionado com a possibilidade de ser um meio para a aquisição de capital econômico e cultural, uma forma de distinção dos demais atores sociais (Bourdieu, 1989), ligado à idéia de indivíduo-sujeito, onde se tem definido qual o papel de cada ator.

Conforme Bourdieu, o ingresso no meio acadêmico é parte de uma estratégia familiar:

Elas [as famílias] investem tanto mais na educação escolar quanto mais importante for seu capital cultural e quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação a seu capital econômico e, também, quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução (particularmente, as estratégias de herança que visam à transmissão direta do capital econômico) ou relativamente menos rentáveis (Bourdieu, 1996, p. 36).

O valor simbólico do diploma universitário institui uma diferença social, confere um status diferenciado ao detentor do título e este distingue-se dentro da família. Nesse sentido,

²⁴Faço uso da noção de papel pelo entendimento de que este conceito proporcione tanto analiticamente quanto nas situações etnográficas a compreensão das *expectativas de desempenho* que recaem sobre um ator através de outros atores, pelo fato de ocupar uma determinada posição social, na família, especialmente, e fora dela. E por outro lado, pelo conceito referir-se também ao *desempenho efetivo* do ator no exercício de sua função (Salem, 1980, p. 25).

os agentes sociais, universitários e a família envolvida no projeto, são, de fato, agentes que atuam dotados de um senso prático, de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão, de estruturas cognitivas duradouras - que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas - e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta mais adequada (Bourdieu, 1996).

Na permanente possibilidade de reelaboração do projeto pelos envolvidos, a memória coletiva²⁵ possui um lugar de destaque, na medida em que os valores dos sistemas simbólicos são transmitidos entre os indivíduos e em que esta é trabalhada constantemente, ou seja, ela se encontra sempre em movimento, possibilitando uma visão retrospectiva de si e do outros. A partir disso, os projetos seguem ideais familiares, do *ethos*, do grupo de pertença, tanto quanto muda no decorrer de sua elaboração sendo adequados conforme um campo de possibilidades que se apresenta no transcurso da trajetória desses estudantes.

A memória familiar e do grupo social é aquela que fornece consistência ao projeto nesse fornecimento dos indicadores do passado responsáveis pela situação presente, uma tomada de consciência a partir da qual os projetos são passíveis de elaboração. A memória individual e coletiva e o projeto não apenas ordenam a vida a partir de suas visões retrospectivas e prospectivas, mas dão significado a trajetória. Os projetos individuais não existem num espaço vazio, mas sim são constituídos a partir do compartilhamento de premissas e protótipos culturais compartilhados dentro de um universo, encontram-se em constante interação no campo de possibilidades (Velho, 1999, p. 46).

Nas sociedades onde predominam as ideologias individualistas, onde o indivíduo faz parte de uma configuração de valores²⁶, a noção de biografia, por conseguinte, é fundamental. A trajetória do indivíduo passa a ter um significado crucial como elemento não mais contido na sociedade, mas sim a constituindo. “As noções de projeto e campo de possibilidades aliadas na análise de trajetórias e biografias enquanto expressão de um quadro sócio-histórico são utilizadas pela sua capacidade de não esvaziar de maneira arbitrária as singularidades que formam as identidades (Velho, 1999, p. 100).

2.5 Narrativas biográficas

²⁵ Conforme estudos de Maurice Halbwachs (1990).

²⁶ Conforme observa Louis Dumont (1992), essa ideologia, essa tendência individualista que se impõe, acompanha o desenvolvimento moderno da divisão do trabalho que Durkheim denominou de solidariedade orgânica - fruto das diferenças sociais.

A definição de trajetória, conforme Pierre Bourdieu: “série de *posições*²⁷ sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações”, passa por uma compreensão dos acontecimentos biográficos da vida do sujeito. Esses acontecimentos biográficos por sua vez são “*colocações e deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado” (Bourdieu, 2006, p. 189).

As narrativas biográficas são elucidativas de como os indivíduos expressam, ao nível biográfico, suas avaliações conscientes das condições subjetivas de interação social, de viver formas diversas de sociabilidade. Consideram-se as possibilidades que os indivíduos têm ou pensam ter no universo em que se inserem, numa perspectiva projetada para o devir, ao tempo pensado desejado pelos sujeitos nas suas interações e ações (Eckert, 1998, p. 14).

A construção da trajetória é indicativa da posição social do indivíduo na estrutura social e demonstra a racionalidade lógica que projeta a trajetória, a ação dos atores no projeto familiar. O sujeito é reflexivo e interpreta sua trajetória, permitindo com que o pesquisador identifique valores, idéias, representações e as próprias condições históricas e como isso influencia na transformação das práticas ao longo do tempo.

O reconhecimento do espaço social é basilar para compreender o desenvolvimento da trajetória, pois é nesse espaço que se define a relação objetiva entre sentido e valor atribuído às biografias. Reconhecendo esse espaço é que localizamos como se constroem as trajetórias e no que estão apoiadas, a partir de quais agentes são definidas e entre quais campos de possibilidade o ator se desloca. Assim, o entendimento de como é formulado o projeto familiar e individual ganha força, nessa descoberta da possibilidade da agência do ator sobre os diferentes campos (Bourdieu, 2006, p. 190).

2.6 Projetos de vida e classe social

Os estudos de antropologia urbana desenvolvem-se a partir da Escola de Chicago, que buscava compreender o fenômeno urbano e a complexidade das relações sociais desenvolvidas concomitantemente, enfatizando que a investigação sociológica e/ou antropológica devia se dar através das redes de relações dos atores e de seus sistemas de

²⁷ Palavras em itálico conforme o uso pelo próprio autor.

interação. É nesse espaço que a antropologia urbana ganha expressão, questionando como os atores, personagens em interação, desempenham uma multiplicidade de papéis na dinâmica social.

Com base nos estudos de Georg Simmel, Norbert Elias e Louis Dumont, o antropólogo brasileiro Gilberto Velho (1999) identifica em seus estudos sobre sociedades e culturas moderno-contemporâneas, diferentes tipos de individualismo, situando-os numa perspectiva histórica, ao mesmo tempo em que assinalava as possíveis coexistências e combinações das configurações individualistas (Velho, 1999, p. 39).

A universidade enquanto meio de ascender socialmente, implica num conjunto de valores que dizem respeito aos referentes simbólicos: capital simbólico, interesse simbólico, lucro simbólico, etc. Conforme Bourdieu:

Capital simbólico é qualquer tipo de capital (econômico, cultural, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e de divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado. O capital simbólico é um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento (Bourdieu, 1996, p.149-150).

Seguindo este autor, o ingresso no meio acadêmico é parte de uma estratégia familiar. O investimento de cada família na educação escolar de seus membros é pautada na importância do capital cultural que detêm em relação ao peso do seu capital econômico e também na ineficácia das outras estratégias de reprodução ou relativamente menos rentáveis, especialmente aquelas que visam diretamente a transmissão de capital econômico, como as heranças (Bourdieu, 1996, p. 36).

O valor simbólico do diploma universitário institui uma distinção social, e um privilégio cultural. Confere um status diferenciado ao detentor do título no seio de uma sociedade desigual como a sociedade brasileira, e segundo dados de nossa pesquisa, é motivo de orgulho e distinção para a família cujo filho galga etapas de um projeto de ascensão social e cultural pelo viés do estudo, por ser este legítimo (legal) e ético-moral em face dos ideais sociais da civilização ocidental. Nesse sentido, os agentes sociais, universitários e a família envolvida no projeto, são agentes que atuam dotados de um senso prático, de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão, de estruturas cognitivas duradouras - que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas - e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (Bourdieu, 1996).

Ao ser conferido ao agente o reconhecimento institucional do seu capital cultural, no caso pelo recebimento do diploma, é permitido que se estabeleçam taxas de convertibilidade entre o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar a partir do momento em que este pode ser trocado no mercado de trabalho, visto que um dos capitais que se espera adquirir objetivamente através do diploma é o capital econômico (Bourdieu, 1996, 79).

As noções de classe média e classe trabalhadora são vagas (Gilberto Velho, 1999), (Myriam Lins de Barros, 1987), pois existem componentes internos não desprezíveis relacionados à trajetória social e às redes de relações. Assim sendo, o fato desses estudantes possuírem um projeto com determinado objetivo, no caso o ingresso na universidade, e inserirem-se em uma família que investe em valores como o acesso a educação podem constituir-se em um elemento que os coloque em classes médias, definida por possuir um conjunto de características ou identidade de valores, tais como, o projeto de vida envolvendo a passagem pela universidade como principal caminho de aquisição de bens simbólicos. Neste caso a delimitação de uma classe se dá através da formação de um grupo com representações particulares, que por sua vez estão assentadas na identidade, expectativa e valores (Lins de Barros, 1987). Esta pertença de classe não pode ser considerada em sua forma absoluta, pois como mostrou Pierre Bourdieu, há vários fatores relacionais que relativizam a perspectiva de classe, sendo importante estar atento as posições sociais, as disposições sócio-culturais em jogo na sociedade. O conceito de *habitus* aqui é fundamental para compreender as disposições que envolvem a associação dos atores a uma identidade de classe sendo que são múltiplos os elementos a serem apreendidos na configuração de estilos de vida e *habitus* do grupo: a pertença social, a pertença étnica, pertença de gênero, pertença, religiosa:

A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas (Bourdieu, 1996, p. 21).

Além do conceito de *habitus*, o espaço social também ratifica a necessidade de analisarmos o investimento em projetos de vida de estudantes universitários negros e suas famílias pelo viés de uma análise que considere a classe social além da identidade étnica, pois

o espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele e é nas regiões do espaço social que há a identificação por classes, que agrupam agentes tão homogêneos quanto possível, não apenas do ponto de vista de suas condições de existência, mas também do ponto de vista de suas práticas culturais, de consumo, de suas opiniões políticas, etc (Bourdieu, 1996).

Cada família transmite mais indiretamente do que diretamente, a seus descendentes um determinado capital cultural, assim como um sistema de valores que contribui na definição das atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. “A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (Bourdieu, 1996, p. 42).

Cabe esclarecer que Bourdieu fala de classes sociais, no entanto, não no sentido marxista do termo, apesar de reconhecer que estas podem aproximar-se da definição cunhada por Marx. O que existe para ele é o espaço social – acima descrito - um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual e não estão dadas na realidade.

Sherry Ortner (2006) aponta para a perda de espaço do conceito de classe perante os conceitos de gênero, e principalmente de raça. A identidade de classe ficou assim em segundo plano. A principal crítica que a autora faz em relação a crescente identificação por raça é em relação ao conservadorismo de uma identidade baseada em características “naturais”, é uma noção radical presente na cena política contemporânea, e radical também por calcar-se num estigma, sendo base para uma agência política rompida há duas décadas atrás. As lógicas que operam na identificação por classe ou por raça/etnia são diferentes, enquanto na primeira, opera-se ao nível econômico, na segunda opera-se ao nível de estigmas.

Para Ortner (2006), a agência é formada e moldada dentro duma matriz cultural de subjetividade (sentimentos, pensamentos e sentidos culturalmente constituídos) e centra sua preocupação não mais no estudo de rituais, mas sim na prática cotidiana. A agência assume a forma de desejos e intenções específicos dentro dessa “consciência cultural e histórica” (remete a Marx e Durkheim). As ações humanas são centrais na teoria, mas nunca consideradas isoladamente das estruturas sociais. Os teóricos da prática tentam explicar as relações obtidas entre a ação humana, de um lado, e uma entidade global chamada “o sistema”, de outro. O sistema pode ser explicado como um todo integral referindo-o à prática.

Há duas ressalvas sobre a teoria da prática. Em primeiro lugar, a centralidade da dominação na abordagem. Em segundo lugar, o papel da mudança, que é considerada uma conseqüência não intencional da ação. A respeito disso, Ortner busca ir além na aplicação da

teoria da prática, trazendo à tona uma maior complexidade das relações sociais, especialmente as relações de poder, e da própria subjetividade, especialmente em relação à intencionalidade e à agência.

Ortner sugere que é precisamente na internalização e naturalização – fazendo crítica ao conceito de *habitus* de Bourdieu - dos discursos públicos sobre identidades que ocorre a fusão de classe com raça e etnicidade, sugerindo a qualidade presente numa análise que considere as três dimensões concomitantemente, como já mostrara Octávio Ianni (1978) para analisar a situação brasileira.

Conforme a sociedade em que vivemos, é estabelecida uma variação entre o peso que se atribui ao tipo de capital – econômico ou cultural - , na teoria da ação o projeto de vida dos estudantes e seus familiares é pensado conforme esse depósito de valor. Dentro do projeto o ator está envolvido em relações de solidariedade e relações de poder, que se misturam na prática. Dessa forma, ratifica-se a importância de compreender as trajetórias estudantis dentro de um campo de possibilidades, que evidenciam a construção do projeto a partir de características de classe e que tem atualmente uma mudança de discurso proporcionada pelo advento das políticas de ações afirmativas. O que anteriormente ganhava fortalecimento em torno de uma identidade de classe, hoje ganha força pela identidade étnica evidenciando um jogo de identidades conforme a relação de poder que se estabelece.

Na condição brasileira, Antonio Sérgio Guimarães (2002) procura mostrar como, ao longo do tempo, configurou-se uma sociedade de classe sem deixar que a questão étnico-racial sucumbisse. “Se no Brasil não tivemos operários em ‘condição’ que lhes fosse peculiar, conhecemos, desde sempre, a ‘condição negra’, a que esteve submetida a massa dos proletários” (Guimarães, 2002, p. 40). Apoiado em autores como Florestan Fernandes (1972), e Octávio Ianni (1978), que chamaram tal condição negra de ‘as metamorfoses do escravo’, ou seja, a persistência na ‘sociedade de classes’ de relações servis, preconceitos e ritos próprios à ordem escravocrata, o autor evidencia que no Brasil, o fato das discriminações raciais serem consideradas amplamente como correspondentes a discriminação de classe contribui para a manutenção de um sistema vigente de desigualdades de direitos, da distribuição da honra e do prestígio sociais. A sociedade de classes no Brasil, concebida a partir de Guimarães, não pressupõe uma ordem social igualitária e relações sociais abertas. Assim que, dizer que não é racial a discriminação sofrida pelos negros no Brasil encobre a realidade da desigualdade de direitos individuais vigente na nossa sociedade de classes, em que a cidadania diz respeito mais à igualdade de direitos políticos que à igualdade de direitos civis (Guimarães, 2002, p. 44).

No que se refere à educação, a igualdade formal pela qual esta é regida e que pauta a prática pedagógica acaba mascarando e mesmo justificando a indiferença as desigualdades de ensino, do que é transmitido.

O Brasil vive uma experiência muito peculiar, comparando-se as nações mais desenvolvidas e os países latino-americanos. De um lado experimenta os efeitos das grandes transformações em curso, vividas também pelas nações desenvolvidas, por outro carrega o ônus de possuir um sistema de educação superior que acumula peculiaridades dramáticas. O sistema de educação superior em geral, e as universidades em particular, precisam lidar cumulativamente com os problemas velhos e novos e os desafios cada vez mais complexos.

A implantação de políticas afirmativas com a reserva de cotas para estudantes negros e um sistema especial de reserva de vagas para alunos egressos de escolas públicas, como possibilidade de equiparar o número de alunos, são medidas que geram polêmicas e tem provocado reações em diversos segmentos do próprio nível superior e na opinião pública que se mostra contrário a essa alternativa (Maggie, 2005; Fry, 2005).

Carlos Hasenbalg (1996, 1998, 1999), preocupado com o rumo da discussão sobre educação e discriminação racial, critica a visão dos “intelectuais progressistas” que reduzem os problemas de raça àqueles de classe e que induzem a uma idéia otimista de que através do desenvolvimento da industrialização a discriminação racial tenderia a desaparecer. Para Hasenbalg não se trata apenas de uma questão econômica, mas também de oportunidades desiguais de ascensão e de práticas discriminatórias impregnadas em nossa cultura.

A trajetória de ascensão social do negro através da universidade, dentro de um estudo com abordagem permeado por questões étnicas, permite mostrar a organização e o reconhecimento da situação pelo próprio grupo em estudo, que se encontra significativamente a margem do acesso ao ensino superior e vêm paulatinamente construindo alternativas para sua inserção nesse meio e através de demandas significativas na busca da igualdade social.

Fúlvia Rosemberg (1998) denuncia que os alunos negros, em decorrência da pobreza, têm dificuldade de permanecer na escola, são os que obtêm maiores índices de reprovação e os que evadem do sistema escolar mais cedo. Acredita que esse impedimento de avançar nos estudos até sua conclusão não se dá devido ao ingresso precoce no mercado de trabalho, observado no estilo de vida da maioria dos estudantes negros e que é determinado pela condição sócio-econômica do indivíduo, onde a cada classe social corresponde um tipo de apropriação das condições objetivas, materiais e simbólicas. Devido a condição de pobreza a pressão das urgências materiais constitui um estilo de vida a partir de práticas, sobretudo

funcionais, ou seja, às suas necessidades vitais. A vivência dos processos intra-escolares sim é que se constitui um impedimento para a conclusão dos estudos.

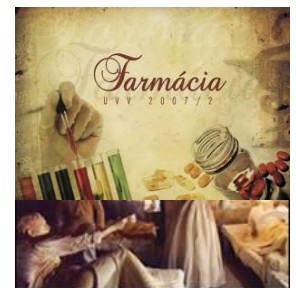
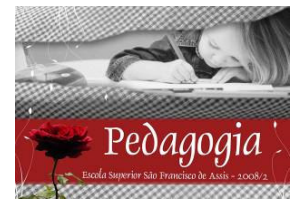
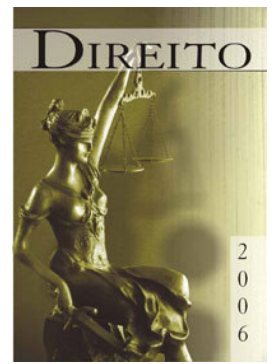
Nos estudos sobre o Brasil contemporâneo, conforme orienta Antonio Sérgio Guimarães (2002), é comum ficarmos amarrados a duas armadilhas ao trabalharmos com o conceito de classe e de “raça”. O primeiro conceito, o de classes, não é concebido como passível de referência a certa identidade social ou a um grupo relativamente estável, cujas fronteiras sejam marcadas por formas diversas de discriminação, baseada em atributos como a cor – pois é esse o sentido do senso comum, de que a discriminação é de classe e não de cor. Já o conceito de “raça”, é descartado como imprestável, mesmo analiticamente no que diz respeito a sua pertinência para pensar as normas que orientam a ação social concreta. (Guimarães, 2002, p. 47).

A identidade étnica-racial torna-se fundamental para o entendimento das relações que classificam os que estão “dentro” e aqueles que se encontram “fora”, evidenciando o processo de inclusão/exclusão que ocorre diariamente na sociedade através dos mais variados mecanismos, ente eles, especificamente o que discuto aqui, o sistema de ensino superior.

CAPÍTULO 3

Trajetórias

O trabalho etnográfico pressupõe o encontro com o “outro” baseando-se na relativização. Conforme Eckert (1998, p.1), “a alteridade reside na singularidade do discurso êmico traduzida pelo antropólogo nas pesquisas”. Entendo aqui como Mariza Peirano que “a alteridade raramente é descompromissada e os aspectos ‘interessados’, no sentido weberiano, são muitas vezes explícitos” (Peirano, 2006, p. 63). Ou seja, tratar da alteridade implica em um olhar atento e crítico a própria disciplina tal como ela tem desenvolvido suas pesquisas no Brasil, tema do trabalho de Mariza Peirano em “A teoria vivida”. No caso desta pesquisa, procuro seguir a tradição de uma “alteridade próxima” (Peirano, 2006, p. 61 a 63), que tem por pressuposto uma reflexão política atenta as sensibilidades dos grupos urbanos e capacidade de diálogo teórico. Do lugar da antropologia, e da minha condição de estudante, busquei reconhecer esta oportunidade como a prática do ofício do antropólogo de poder exercitar a reflexão sobre a alteridade onde o Outro precisa ter voz, colocar-se e eu, como mediadora, fazer reverberar esta voz na escrita etnográfica de suas trajetórias.



As entrevistas foram realizadas com o intuito de dar conta da construção dos projetos de vida com passagem pela universidade e em trabalhando com as trajetórias, de que maneira aparecem as narrativas étnico-raciais, considerando a sociedade moderna individualista em que o sujeito lida com diferentes identidades e em que a noção de biografia é constituinte do social, além claro, do contexto histórico descrito no capítulo anterior.

3.1 Ensino Público e Ensino Privado

Estudar em escola privada é um privilégio, que todos percebem enquanto um sinal distintivo dos demais estudantes negros, atribuindo isso a uma situação mais favorável da família, com condições financeiras para propiciar um investimento maior em educação. Esse investimento maior não é apenas em termos financeiros, mas de incentivo para o prosseguimento dos estudos, algumas vezes através do próprio exemplo de algum familiar com curso superior, exemplo esse de alguém que faz parte da familiar nuclear, assim como mencionando primos ou demais parentes ‘distantes’ que não têm a mesma oportunidade e necessitam ingressar precocemente no mercado de trabalho.

Os estudos durante a primeira etapa de socialização são enfatizados especialmente por aqueles que os cursaram em escolas privadas.

Eu comecei, é eu tive um pouquinho mais de sorte, porque a minha mãe sempre foi de pagar os estudos ... enfim! (Fabrício)

A diferença de qualidade da educação oferecida nas escolas privadas comparada com a da escola pública toma uma dimensão muito importante nas narrativas daqueles que passaram pelas duas modalidades de ensino. A partir das duas experiências eles relatam as disparidades de ensino e salientam o privilégio do ensino privado, além da própria dificuldade de adaptarem-se às escolas públicas.

Fabrício estudou em escola pública quando reprovou na quinta série do ensino fundamental e por escolha própria quis que a mãe o transferisse. Saiu do colégio Santo



Antônio La Salle e foi para uma escola pública onde permaneceu por dois anos até que a mãe e ele mesmo chegaram a um acordo de que não seria possível continuar na escola pública. Sentiu o choque da diferença nesse momento. Antes, mesmo com a maioria dos colegas brancos não se sentia tão diferente quanto se sentia na escola pública. As pessoas eram muito diferentes e a qualidade do ensino era muito inferior.

Retornando para o Santo Antônio, Fabrício reprovou ainda na oitava série, mas dessa vez não trocou de escola. Terminado o ensino fundamental fez um curso técnico em processamento de dados durante três anos e acabou reprovando no último e não se formou como técnico, apenas com o ensino médio regular: *“então eu tenho uma grande frustração em me formar. Daí agora eu resolvi me formar e vou ser também o orador. Saí daí e comecei a tentar pra faculdade”*.

O curso técnico também foi realizado numa escola particular. Na época só o Instituto Parobé e a Escola Santo Inácio possui o curso técnico que Fabrício realizou. Como o Instituto Parobé é público ele preferiu a Escola Santo Inácio.

As disparidades encontradas entre o ensino público e privado não correspondiam à identidade étnico-racial, mas sim a identidade de classe. No entanto, à medida que relatam a trajetória escolar, é possível perceber o quanto as duas questões estão imbricadas. Mesmo quando não relatam preconceitos ou diferenças percebidas a partir da identidade étnico-racial, colocam-se em oposição aos “outros” negros que não teriam as mesmas condições que eles, ou seja, de famílias que pudessem investir em ensino privado. No mesmo sentido, Marcelo, formando do curso de História, no final de 2007, da Unilasalle relata a trajetória durante os anos escolares:

Sempre morei em Viamão, 27 anos que a minha família mora em Viamão e sempre estudei nas cercanias de Viamão, em escola particular. Na Adventista Santa Isabel e Santa Cecília. Só no Ensino Médio eu fui para a ACM (Associação Cristã de Moços), em Porto Alegre. Eu acho que isso é uma trajetória bem particular! Tivemos (o irmão e eu) um teste para entrar na escola estadual naquele momento que o Collor trancou o dinheiro dos funcionários federais, nossa família era uma família de classe média alta para o nosso padrão negro da época, mas daí ele trancou o dinheiro. Minha mãe fez um teste para nos colocar na escola estadual, ficamos meio ano. O meu irmão não se adaptou, no meio do ano já estava rodado e eu tive um aproveitamento melhor que o dele só que no meio do ano estava passado. Daí ela acertou as dívidas lá com a Adventista e nos colocou lá novamente, só que daí eu saí prejudicado porque tive que fazer tudo de novo. Aí eu comecei a perder um pouco, na mudança de escola particular para escola pública (referindo-se novamente a escola pública).

Após terminar o Ensino Médio, Marcelo fez um ano de cursinho pré-vestibular e em 2002 ingressou no curso de História na Unilasalle – licenciatura e bacharelado – *“sempre fiz*

os dois”, frisa ele. Prestou vestibular também na PUC, na UFRGS e na FAPA. O irmão dele é músico, “*não estudou, quis seguir a carreira musical, compõe, grava CDs, é muito inteligente*”²⁸. Diz que tanto ele quanto o irmão souberam tirar bom proveito das escolas particulares em que estudaram, mesmo com essas “*perdas*” ocasionadas pela troca para escola pública. Quem pagou a faculdade de Marcelo foi seu pai, mas agora, com a mudança de seu “*padrão de vida*” ele também procura ajudar às vezes.

A narrativa de Dimitrius enfatiza veemente a preferência, possibilitada claro, pelas condições financeiras familiares, ao ensino privado ao longo da trajetória:

Sempre estudei em escola particular. No Cruzeiro, que nem existe mais, agora virou IPA. Depois fui para a PUC fazer Informática, me formei no início desse ano. Fiz cursinho no Unificado, seis meses intensivo. No colégio já estava mal e daí fiz cursinho no ano seguinte.

Assim como Dimitrius, seus três irmãos mais velhos também cursaram faculdade na rede privada, todas pagas pelo pai. Apenas os dois irmãos mais velhos estudaram a maior parte do ensino médio e fundamental em escola pública. Depois cursaram faculdade na PUCRS. Um deles cursou Ciências Contábeis na UFRGS, mas não concluiu o curso. O pai de Dimitrius é formado em Direito na Unisinos, já é aposentado e foi funcionário público no tribunal do trabalho.

A escolha de cursar a faculdade na PUC e da rejeição a universidade pública é levantada por ele mesmo no que diz respeito as greves, “*daí quebra muito o ensino*” e também a distância entre a casa e faculdade “*já na PUC não tem isso, eu pego um ônibus aqui embaixo, bem pertinho de casa e em cinco minutos estou lá*”.

Impera entre esses ex-alunos de escolas privadas e mesmo se mantém o entendimento quando falam do ensino superior público, uma compreensão de superioridade na qualidade de ensino. Essa superioridade é argumentada quando falam das greves, paralisações e sucateamento da estrutura física as quais os alunos de instituições públicas estão expostos.

A narrativa de Alessandra, por outro lado, traz o preconceito sofrido por causa da cor durante os anos escolares passados dentro de uma instituição privada de ensino básico:

²⁸ Assim como Marcelo, Fabrício também traz o exemplo do irmão, que no seu caso é “*ligado ao futebol*” considerando isso um problema, um desperdício do investimento em boas escolas que os pais fizeram com o intuito de prepará-los para o ingresso num curso superior. Marcelo ressalta que o irmão é inteligente e bom músico, mas que mesmo assim, o mercado musical é instável e infelizmente “*ele não volta mais pra essas coisas de faculdade não*”.

Em 1978 o meu pai resolveu nos colocar na escola particular, eu estava na quarta série. E aí apareceram os primeiros probleminhas né, porque não tinha negros na escola, não tinha. Tinha em torno de 2000 alunos e não tinha negro! Isso foi lá no Cruzeiro, porque no Ceará, que era público, bem perto do Cruzeiro também, nós não tivemos esses problemas, foi tranqüilo. Quando entrei no Cruzeiro eu era a primeira negra. No primeiro ano foi bem complicado, porque eles não estavam acostumados, então tinha uns meninos mais velhos que sempre ficavam dizendo: cabelo Bombril, o que tu está fazendo aqui?

Alessandra conta que tem lembranças da mãe solicitando uma reunião na escola para que os preconceitos que os filhos sofriam, na época Alessandra e o irmão mais velho haviam ingressado na mesma escola, tivessem fim. Uma das histórias marcantes para ela foi quando a escola realizou as olimpíadas no mês de setembro, e concomitante ao evento havia a escolha da rainha da primavera para a qual ela candidatara-se. Alessandra levou o título de princesa da primavera *“e foi um tititi na escola, porque pela primeira vez uma negra ganhava e lembro que teve mães que foram protestar, perguntar como que a filha dela não tinha ganho e sim eu, uma negra. Eu me achei o máximo na hora”*.

Após concluir a oitava série na escola privada, Alessandra optou por retornar a escola pública, contrariando a mãe que desejava que ela estudasse na mesma escola em que ela estudara, o Colégio Glória. Alessandra queria fazer o curso de magistério na escola Paulo da Gama pois era a escola que oferecia o melhor curso de magistério em Porto Alegre.

Durante o curso de magistério lembra de ter tido mais três colegas negras, porém, pela condição social que desfrutava frente a todas as colegas de classe, sua cor não lhe rendera apelidos, mas sim a sua condição social e conta que até hoje as colegas daquela época a chamam de *“burguesa”*. Segundo ela, *“foram três anos e meio que a negra ficou esquecida. Adorei, foram três anos maravilhosos”!*

3.2 Memória familiar – estímulos para um projeto de vida

Conforme Dimitrius já havia relatado, porém alegando outros motivos, como a proximidade de casa, Alessandra confirmara uma preferência dada a PUC durante a carreira universitária em relação a Unisinos. Segundo ela na Unisinos há muito preconceito, a PUC, lhe pareceu *“muito mais aberta”*, e a escolha dos demais irmãos pela instituição de ensino superior foi em grande medida pautada pela experiência do pai, *“na época em que o pai estudou lá na Unisinos ele disse que eram muito racistas, mas ele foi até o fim, acho que tinha menos preconceito do que agora”*.

Assim como o pai de Alessandra sentiu-se discriminado na faculdade e passando esse sentimento para os filhos e influenciando na posição que estes tomaram nas suas escolhas, como o time de futebol para o qual deveriam torcer, a universidade que deveriam frequentar, as barreiras que poderiam enfrentar e por vezes, a partir da incorporação pelos filhos das memórias da geração anterior, Anelise faz relato semelhante sobre a trajetória do pai, que aparece na sua narrativa como uma figura determinante para suas opções, evidenciando não uma ruptura entre gerações, mas um desejo de continuidade alimentado por uma luta similar de objetivos a serem cumpridos.

Num discurso emocionado, que me contara ela posteriormente que não havia planejado, agradeceu ao apoio do pai, que apesar de não mais poder vê-la realizar o objetivo de formar-se num curso superior, merecia ser lembrado, porque assim como ela, também ele havia se formado na UFRGS num palco cheio de formandos sendo ele o único negro e essa situação se repetia agora com ela, que em meio há mais de 40 colegas era a única negra a se formar.

No dia em que a encontrei para conversarmos ela me contou que nada daquele discurso havia sido planejado, que se dera conta da sua situação enquanto esperava sua vez de ser chamada para receber o diploma e ouvia de seus colegas agradecimentos aos movimentos sociais, a universidade pública, aos partidos políticos, as organizações não governamentais das quais a maioria participava.

Eu estou desencantada com tudo isso, eu resolvi mostrar um pouco da situação, que esses grupos não conseguem mudar e ainda por vezes forjam que estão promovendo mudanças e igualdades.

Meu pai se formou na Faculdade de Veterinária da UFRGS há uns 40 anos atrás, era funcionário público, trabalhou na secretaria de agricultura do estado e em um instituto de pesquisas na área de veterinária. Ele nasceu em São Gabriel, filho de pessoas muito humildes, que tinham poucas condições mesmo e tinha mais cinco irmãos. Aos seis anos de idade foi adotado pelos padrinhos de batizado, um casal com boas condições econômicas, que morava em Porto Alegre e não tinha filhos.

Com a mudança para Porto Alegre iniciou-se o período de estudos, onde frequentou colégios particulares muito bons e posteriormente o Colégio Estadual Julio de Castilhos, também reconhecido pela excelência em educação naquela época, década de 60/70 conforme relata a filha. A educação de boa qualidade e o investimento que os padrinhos faziam em livros sempre era relatada pelo pai enquanto responsáveis por levá-lo a alcançar o grande espaço e reconhecimento que tinha profissionalmente.

Anelise narra que o pai sempre fez questão que elas estudassem em escolas de boa qualidade, pois afirmava que só chegara até o lugar em que estava, com um importante cargo na secretaria de agricultura do estado por causa do investimento em educação que os padrinhos haviam feito e reiterava essas narrativas comparando-se ao futuro que seus irmãos, que continuaram com os pais em situação precária, haviam tido. O investimento que os padrinhos fizeram nele, ele desejava fazer também para as filhas.

O investimento em educação não se restringe a ascensão econômica que proporcionou, mas sim, conforme o relato do pai, ele acreditava que através da educação se poderia ultrapassar as questões étnicas.

Meu pai tem histórias horríveis de discriminação, de vezes que ele foi barrado em clubes, isso nos anos 60 e 70 e o pior é que ainda tem dessas coisas nas cidades do interior. Mesmo assim, considerava que seu estilo de vida era diferente dos demais negros, pois seu círculo de amizades era composto pelos seus colegas de escola, brancos e de classe média e média alta. Uma situação diferente da maioria dos negros ainda hoje. A boa educação proporcionava assim uma possibilidade de ultrapassar os limites que a questão étnica impunha.

Ela lembra ainda das narrativas do pai sobre as discriminações que sofria mesmo dentro da universidade, mas que ele sempre afirmava que estava lá para estudar e que a cor não impediria ele de cumprir com seu objetivo.

Traz durante toda a fala o preconceito que sentiu durante o curso por causa da idade. Disse que não podia nunca deixar de se achar velha quando estava em sala de aula e isso fez com que se aproximasse de poucos colegas durante todo o curso.

Ela tem uma longa trajetória de militância, que se iniciou aos 17 anos junto ao Nuances, ao PT e ao GAPA e nos quais ficou envolvida ao longo de quatorze anos. Essa militância proporcionou um engajamento com questões que permanecem para sempre, mesmo agora em que não está mais articulada com esses grupos. O retorno a academia foi importante nesse sentido, em que as opiniões deixaram de ser passionais.

Aos 13 anos a família mudou-se para Porto Alegre em função do emprego do pai. Em São Gabriel estudou no colégio Marista Champagnat, que era público. E após, estudou em Guaíba no colégio Luterano. Estudou no Colégio Júlio de Castilhos (conhecido por todos em Porto Alegre como Julinho) durante o Ensino Médio também por influência do pai, que contava a importância dessa escola em termos de lutas e articulações sociais e a qualidade de ensino, porém, diz que já não tinha a mesma importância de centro de decisões políticas que havia na época em que o pai estudara lá.

O pai tem uma figura heróica e que aparece nas memorações o tempo todo. Os relatos da sua história de vida são sempre permeados pela lembrança da trajetória do pai. A mãe foi professora na antiga Febem (Fundação Estadual de Bem Estar ao Menor) e é professora de piano. Anelise tem mais um irmão e uma irmã que cursa pedagogia. Anelise salienta sua trajetória enquanto militante de diversos grupos, mesmo que traga concomitantemente as críticas a eles e hoje se considere distante de todos, assim que, sua trajetória enquanto estudante é sempre pautada em memórias ligadas aos períodos de militância em cada um dos grupos que participou.

Para Alessandra o pai e a mãe também se constituem em figuras de destaque na sua trajetória pessoal. Conta a importância que a presença dos pais sempre teve na superação das dificuldades e preconceitos que sofriam por causa da cor:

O primeiro ano de Cruzeiro foi muito difícil, agradeço sempre a minha mãe e a meu pai que me ensinaram sempre a levantar a cabeça. E ela fazia assim, passava o dedo no meu braço e dizia: não pega. No Teresópolis Tênis Clube, que nós freqüentávamos, também tivemos problemas com preconceito. Às vezes a gente entrava na água e lembro de mães que tiravam os filhos e a minha mãe sempre dizendo: a cor não pega. Às vezes no clube eles diziam até que a mensalidade não estava paga para não deixar eu e meus irmãos entrar. Porque tu podes esconder tudo, a opção política, sexual, o time de futebol, mas a cor não. Mas por causa do meu pai e principalmente da minha mãe a gente aprendeu a superar isso.

As famílias dos interlocutores são heterogêneas no que tange a classe social, formação do grupo de parentesco considerado e diversidade de profissões, apresentando, porém convergência na ligação ao serviço público.

A expectativa familiar e individual em relação aos estudos confunde-se, evidenciando a importância da coletividade no projeto, assim como os arranjos e a participação dos diversos membros da família como forma de garantir a concretização do projeto.

Milena, a primeira interlocutora que entrevistei, estudante de Ciências Sociais da PUC, conta:

minha mãe sempre diz que eu não fui feita para trabalhar, ela trabalha de camareira e diz que não quer que eu tenha uma vida sofrida como a dela. Meus primos não recebem o mesmo incentivo para estudar. O incentivo que recebem para ingressar no mercado de trabalho é sempre maior. Isso é ruim porque os negros, precisam superar mais dificuldades para ingressar numa universidade, às vezes acho também que falta um pouco de vontade de batalhar, tem gente que se sente discriminado e logo desiste, se acostumou com a posição de inferioridade que sempre atribuem a nós e se acomodou.

Milena nasceu em Bagé, mas sempre morou com a mãe aqui em Porto Alegre. Não conheceu seu pai. A mãe e ela vieram para Porto Alegre acompanhando a família de um coronel do exército que foi transferido de Bagé para Porto Alegre. Moraram durante muito tempo com essa família, onde sua mãe fazia os serviços domésticos e ela fora criada junto com as filhas do coronel. Quando pergunto se estudavam juntas ela me diz que não, nunca estudaram na mesma escola, porém, diz que nunca sentiu distinção por parte do patrão da mãe e tem ele ainda hoje como uma referência paterna. Segundo ela, foi ele e a mãe que sempre a incentivaram a estudar, nunca permitindo que ela trabalhasse. O cursinho pré-vestibular, realizado durante um ano e meio foi pago pelo coronel, a quem ela chama de tio. O ensino médio e ensino fundamental foram cursados em escola pública. Mesmo com o falecimento dele, Milena mantém laços com as filhas do coronel, a quem também chama de tia e visita constantemente.

Quando saíram da casa do coronel, Milena e a mãe moraram juntas por dois anos e há dois meses Milena divide apartamento com uma amiga porque sua mãe foi morar com o namorado. A mãe é camareira em um hotel e continua incentivando os estudos da filha e diz que ela não nasceu para trabalhar, que deve investir nos estudos.

Milena é a segunda universitária da família, tomando por referência familiar sua mãe e suas tias maternas. Além dela, apenas a filha mais velha de seu avô é formada em Pedagogia. Milena aponta a falta de recursos da família como a principal causa do pouco estudo de todas as filhas. A tia graduou-se porque a família a qual ela fora “*vendida*” possibilitou essa oportunidade a ela.

“Meu vô tinha poucos recursos mesmo, acabou “vendendo” as filhas para garantir que tivessem um futuro melhor do que aquele que levavam no interior de Bagé”. A adoção por outra família no entanto não quebra o vínculo com a família sanguínea²⁹.

Vi com Milena algumas imagens dela quando era criança, em sua maioria das férias que passava em Bagé na companhia do avô e de algumas das suas tias. Parece-me que ela mantém um elo significativo com a figura do avô enquanto referência paterna. Fala de seus casos extraconjugais, da venda das filhas diante da impossibilidade de sustentá-las e lhes proporcionar um futuro considerado digno, ao mesmo tempo que relata com ternura os momentos passados na companhia dele, quando ela e a mãe retornavam para o interior, onde ele mora sozinho desde o falecimento da sua avó. Não fala muito das tias porque parece que

²⁹ Ver estudos realizados por Cláudia Fonseca (2002; 2004).

falta um elo entre elas, elo esse construído com as filhas do coronel, que são chamadas de tia por ela.

A tia a quem ela acaba reportando-se mais vezes é aquela única que possui graduação. Conta que há certa disputa por herança na família e quem provoca as discussões é sempre esta tia. Milena acaba criando a hipótese de que a tia reage assim porque acha que é superior as outras irmãs e acaba criando uma maneira de convencer seu avô com o discurso. Ela diz que essa é a tia que todos menos gostam.

As imagens que Milena faz questão de mostrar são aquelas da mãe na escola e logo me conta a novidade: sua mãe voltou a estudar! A mãe de Milena parara de estudar na quarta série do ensino fundamental e decidira retornar agora para o EJA – Educação de Jovens e Adultos para completar o ensino fundamental, motivada por uma promoção de cargo que obteve no hotel em que trabalha como camareira.

Milena fala das cotas enquanto mostra as fotos. Conta que sempre teve poucos colegas negros na sala de aula, mas reafirma que nunca sentiu preconceito na escola. É favorável a implantação de cotas e diz orgulhar-se muito de ser negra e só vê vantagens na sua negritude, inclusive físicas. O relato de Milena sempre me parece dramático, ela fala num tom de pesar, mesmo quando enuncia as vantagens e reitera que não sofreu preconceito na escola, mas nunca anulou o preconceito fora desse espaço. A narrativa tem uma dimensão de sofrimento quando fala das dificuldades e de toda a rede familiar, incluo aqui a família consanguínea e a do tio coronel, que com sua morte, a família que no relato anterior parecia tão unida acaba desfazendo-se e ela e a mãe saem da casa da família, e igualmente sofrida na sua trajetória universitária de abandono de um curso superior que possibilita certo reconhecimento social para cursar uma segunda possibilidade, Ciências Sociais, de acesso mais fácil no vestibular e também com uma garantia maior de conseguir uma bolsa que financiasse integralmente seu diploma de nível superior.

Quanto a sua geração na família, diz que os primos não recebem o mesmo incentivo para estudar que ela sempre recebeu da mãe. O incentivo para ingressar no mercado de trabalho é sempre maior. Além disso diz que enquanto negros, que precisam superar mais dificuldades para ingressar numa universidade, falta um pouco de vontade de batalhar³⁰. Fala

³⁰ “Ianni mostra como, via representações que aparecem no nível das atitudes cotidianas, a ideologia opera apontando o negro como responsável pela sua situação de inferioridade. Isto é, por sua própria atuação acaba por ocupar situações inferiores ou desvalorizadas na sociedade. “Assim, a presente distribuição de status, segundo os grupos raciais, não se deve à predominância econômica e social do branco, mas à livre concorrência de todos os indivíduos. Em consequência, deve-se procurar nos próprios negros e mulatos a causa do insucesso na ‘luta pela vida’. Seu intenso ‘complexo de inferioridade’, em particular, seria responsável pela atual situação” (Ianni, 1986 apud Bastos, 1996, p. 88).

isso reportando-se aos primos e também a um ex-namorado, que dizia que se sentia discriminado e logo desistia. Milena infere o valor étnico aqui relacionada às dificuldades de projeto universitário e relaciona a um conformismo a posição de inferioridade que lhe era atribuída e acomodava-se na busca de uma saída.

Fabrizio também fala recorrentemente da tendência que os negros têm de desistir dos seus objetivos, muitas vezes a questão financeira entra em jogo, mas traz exemplos de amigos negros que tem uma situação econômica estável mas que não se esforçam, não tem vontade de estudar. Também Fabrizio, em sua narrativa, relaciona a dificuldade ao tema do valor etnia. Narra a história de um amigo o qual a mãe prometeu pagar-lhe uma viagem para a Bahia no carnaval se ele voltasse a estudar e concluísse a graduação de uma vez. A viagem para a Bahia no carnaval é também o destino de Fabrizio e sua turma de amigos no próximo ano.

Marcelo relata um pouco como ele próprio torna-se referência para os familiares ao ingressar no ensino superior:

Agora só que tem uma menina que faz vestibular pra fisioterapia, esse ano. Ela foi entrevistada por um site de um partido político e pegaram ela como representante (fazendo referência ao grupo étnico-racial) e tal...e foi muito legal porque ela disse que o grande mentor dela, de estar agora onde está era eu, porque eu fui o primeiro, eu nem esperava! Ela é minha prima, mas a gente nunca conversa muito. E pra ela, acho que não só pra ela, é muito importante, até para os outros que estão nascendo, o irmão dela também é super interessado nesses assuntos.

A família de Marcelo não possuía nenhum universitário até então, e o apoio materno fora fundamental para que o objetivo do diploma fosse alcançado. Ele tem convicção de que o investimento nos estudos, proporcionado mais pelas condições financeiras da família do que por um *ethos* foi fundamental para adquirir o capital que detém, não apenas econômico, mas também cultural.

*Ganho um bom salário, tenho carro, moro com meus pais, cresci bastante nessa carreira e devo tudo ao estudo.
Meu pai tem até a oitava e minha mãe até a quinta. Mas ela deu sorte na vida. Ela entrou na universidade federal quando não precisava de concurso pra entrar. Daí que vem nosso padrão de vida elevado. Naquela época em 95, agora está regularizado mais ou menos. Ela trabalha na química, no setor administrativo. Ela falou: eu não tenho estudo, se eu não tivesse cobrado vocês, o que vocês seriam? Não iam ter estudo nenhum. Sempre dei os melhores estudos, as melhores coisas. Ela sempre diz que o negro tem que andar arrumado, sempre direitinho, ela comprava muita coisa. Eu não vejo isso. Sei que existe, mas nunca vi isso comigo (em referência a preconceito e racismo).*

Fabrcio tambm enfatizou constantemente as oportunidades que teve na vida, ressaltando que foram muito diferentes da grande maioria dos negros, inclusive daqueles que ele conhece.

Sua inspiraço em termos de estudo vem de sua mae, que e assistente social e trabalha no programa do governo estadual PIM – Primeira Infncia Melhor. A mae e uma referncia importante na vida de Fabrcio e nela inspirava-se para seguir os estudos. Recorrentemente traz sua presena nas falas, alm disso, foi ela quem pagou toda a faculdade de Fabrcio, mesmo ele trabalhando e podendo arcar com essa despesa, ela sempre pagou seus estudos. O pai no possui formao superior. Fabrcio tem ainda um irmo mais velho que tambm no possui graduao, mas ressalta que no e por falta de incentivo, pois a mae sempre quis que ele cursasse faculdade: *“Ele at tentou, mas trabalha como procurador de times de futebol, ento sabe...tem uma vida que no e muito dos padres, nunca foi muito de estudar, teve vrias oportunidades mas faltou vontade”*. Parentes prximos ele considera mais quatro primos que moram em Pelotas, estes tambm no possuem ensino superior: *“um comeou e parou, outro est cursando a muito custo, um que no est cursando e uma prima que entrou pra faculdade agora”*.

O estmulo para um projeto de vida que perpassa pelo ingresso na faculdade tambm vem da mae no caso de Tatiana, ainda que sua mae tenha falecido quando ela ainda era criana:

Tenho um irmo mais velho, com 30, e um mais novo, com 24. O mais novo j est fazendo cursinho, j tentou trs vezes e o mais novo foi o nico que estudou toda a vida em escola particular. Mas a qualidade do ensino no e l muito boa. Agora ele est fazendo cursinho pr-vestibular popular que funciona l no Rosrio (em referncia ao Colgio Rosrio). Mas ele no vai poder optar pelas cotas porque no estudou em escola pblica, ele estudou na escola particular, com bolsa n, mas para eles isso no conta³¹.

Minha mae era professora do Estado, ela faleceu quando eu tinha 9 anos, da fomos morar com a minha v, at hoje moro com a minha v. Moro com a mae do meu pai. Porque a minha mae foi adotada, ela foi criada por um casal de brancos e eles j morreram todos. Terminou a famlia, foram morrendo todos. Minha av biolgica deu a minha mae para a minha av de criao porque ela trabalhava de empregada domstica. E meus avs eram de classe mdia. Minha mae estudou no Seign (uma das escolas privadas mais antigas e tradicionais de Porto Alegre), tem vrias fotos da minha mae, ela fez magistrio. E ela era a nica preta estudando no Seign. Da ela trabalhava no Estado, lembro dela militando no Cpers³², na poca

³¹ Conforme consta nas regras para que os estudantes submetam-se ao ingresso por cotas sociais e raciais na UFRGS, e necessrio que estes tenham cursado pelo menos metade do ensino fundamental e a totalidade do ensino mdio em escolas do sistema pblico de ensino com aprovao. As escolas que so mantidas por Fundaes ou Organizaes que oferecem ensino gratuito no pertencem ao Sistema Pblico de Ensino, conforme o manual do candidato ao concurso vestibular.

³² O CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul), atua, desde 1989 como sindicato.

que era bem ativo e eu sempre ia junto, ia só para bater o sino. Eu estava sempre junto com a minha mãe, ela não tinha com quem me deixar em casa, daí me levava junto para a aula. Quando comecei a estudar entrei na escola dela, daí quando passei para a segunda série eu caí na turma dela e ela não quis, pediu que me trocassem de turma (Tatiana).

O objetivo de adquirir capital econômico que possibilite uma mudança nas condições objetivas é trazido nas narrativas, especialmente daqueles estudantes que contam com um apoio financeiro maior da rede familiar que não tem tamanho capital para fazer o investimento necessário. A rede familiar no entanto, se ordena para levar o projeto adiante e mediante o reconhecimento de quem ‘recebe o financiamento’ por parte da parentela, há um sentimento maior de responsabilidade para que depois de concretizado o objetivo e sonho familiar de ter um integrante com diploma de curso superior, a situação da família como um todo possa modificar-se. E nesse sentido, a mudança que a família espera não é apenas em termos econômicos, mas sim de prestígio social de ter um universitário entre os seus, sendo que a universidade constitui-se num ambiente que muitas vezes é presenciada apenas no imaginário.

Tatiana mostra a preocupação iminente do retorno financeiro à família quando relata sua decisão de mudar do curso de Biologia para o de Ciências Sociais. Essa perspectiva de mudança existia ainda antes do ingresso na Biologia, porém a obscuridade campo de trabalho depois de formada em Ciências Sociais a fez ponderar a decisão por um tempo.

Conversando com as amigas que conheceu no GT e recebendo delas um “empurrão” resolveu inscrever-se no vestibular, no último dia, para Ciências Sociais. Apenas em dezembro, quando faltava pouco para o Natal e as provas do vestibular se aproximando contou para a família que iria mudar de curso, “*me deram o maior apoio, me surpreendi até*”.

Ser a primeira universitária da família gera expectativas em relação a uma diversidade de fatos. A formatura em especial envolve um misto de valores e sentimentos, pois é nesse momento que materializa-se o projeto coletivo. A cerimônia de formatura em palco é a opção de Tatiana mais para concretizar o sonho familiar do que por sua vontade, é a forma de manifestar publicamente o agradecimento para toda a rede familiar que a ajuda para manter-se na universidade. Ao mesmo tempo em que ela reconhece todo o esforço coletivo para uma pessoa estar na universidade também narra sobre a pressão implícita que existe na pressa para se formar afim de que possa arrumar um bom emprego para poder ajudar em casa, para ver se a “*família melhora um pouco, é, sempre tem umas indiretas aqui, outras ali*”. Afora isso, Tatiana diz que o apoio da família é total, “*é uma tia que dá a passagem, outra tia que dá o*

dinheiro para o RU, as roupas, sempre me vesti com roupas que foram das minhas primas. É assim que consigo me manter. Ainda bem que eu tenho bolsa, não sei como ia ser se eu não tivesse bolsa". A primeira bolsa de pesquisa que Tatiana conseguiu foi após quatro anos na universidade, uma bolsa que não era diretamente ligada ao curso de Biologia. Na Biologia, segundo ela, era muito difícil conseguir bolsa, entre outras coisas que achava “*estranhas*” e que a fizeram nunca gostar muito do curso por uma falta de integração com os colegas.

A consciência da formulação de um projeto de vida mais individual do que familiar é trazida nas experiências de José Antônio e Tiago, mesmo assim, no trabalho da rememoração durante as entrevistas, é possível identificar a presença subjetiva das relações familiares na motivação da construção do projeto. Antes de encontrar José Antônio, li o artigo que ele escrevera para o livro “RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento (2008)”, do qual também participou enquanto organizador. Explicando-me sobre o livro é que começamos a conversa:

Ah sim, o RS Negro...o livro é um manual para se trabalhar em sala de aula, para professores da rede estadual de ensino, essa é a demanda, a necessidade, e o orçamento que a gente conseguiu foi para isso, teoricamente todas as escolas da rede estadual deveriam receber para usar em sala de aula, então o trabalho foi pegar acadêmicos que tenham escrito sobre essa questão bastante diversa da história do negro no estado, escravidão até ações afirmativas, numa linguagem mais simples, um texto mais limpo para ser trabalhado em sala de aula, então eu coordenei a parte de história. Têm trabalhos aí da década de 90, na virada de 2000 mas que até hoje não são de conhecimento público, só especialistas de determinadas áreas conhecem, trabalhos sobre a resistência negra, carnaval da década de 30 em Porto Alegre.

José Antônio veio para Porto Alegre em 1986 após concluir o ensino médio em Cachoeira do Sul e “*livrar-se do quartel*”. Iniciou o cursinho pré-vestibular afim de ingressar na faculdade mas sem muita cobrança em passar no vestibular, “*porque se passasse ou não passasse era um esforço muito individual, não teria que dar explicações para ninguém*”. José Antônio morava em Cachoeira com os avós, que cuidaram dele e de uma irmã. Mesmo iniciando a narrativa atribuindo a universidade enquanto um projeto estritamente individual, José Antônio retoma a narrativa falando da importância do avô e reconhece no gesto semanal do avô um incentivo:

Eu fui criado pelo meu vô e pela minha vô, que eram analfabetos. Então eu não tinha uma concepção de universidade, de estudar, mas por outro lado o meu vô era um cara muito atilado, ele era católico e domingo pela manhã ele ia sempre na Igreja e sempre quando ele voltava da Igreja trazia uma Zero Hora e pedia para eu

ler a Zero Hora pra ele, então eu acho assim, que com esses pequenos gestos ele me estimulava a ler, a dar continuidade a isso.

As condições humildes que enfrentou e que muitas famílias enfrentam, independentes da identidade étnica-racial, José Antônio atribui certo estilo de vida e de valor dispensado a educação. Conta sua própria experiência de vir para Porto Alegre numa perspectiva de trabalhar, pois “*não tinha muita noção de universidade*”. Porém, ao mesmo tempo, muda sua narrativa:

Então quando eu vim pra Porto Alegre, eu vim mais assim...eu terminei o Segundo Grau lá, sempre em escola pública, noturno, e daí, ele sempre dizia ou tu estuda ou tu trabalha...ainda hoje eu digo: como eu sempre fui vagabundo eu sempre estudei, porque para pessoas mais simples, elas têm essa compreensão que para estudar tu não faz esforço, meio coisa de vagabundo. Sempre fiz essa opção por estudar, mas é claro que eu sempre trabalhei porque família pobre do interior tu não tem como ficar sem trabalhar.

Assim, ele sempre trabalhou e estudou. Ajudava a família com serviços temporários que conseguia em Cachoeira do Sul, “*serviços de menino pobre de interior, sem vínculo empregatício*”. Trabalhava durante o dia, chegava em casa, tomava um banho rápido, jantava e ia para a escola à noite.

A narrativa de José Antônio, longe de ser considerada contraditória, evidencia bem a convivência de dois projetos de vida. Mesmo que a atividade de estudar e trabalhar fosse considerada incompatível, não seria possível dar segmento ao projeto de estudar, mesmo que esse parecesse estar em segundo plano logo que transferiu-se para a capital, sem que houvesse uma maneira de suprir as necessidades materiais.

Durante o período em que fazia cursinho José Antônio conseguiu uma bolsa no cursinho mesmo. Estudava e trabalhava no mesmo lugar. Em 1987 ingressou no curso de Letras na UFRGS.

Tiago tem 32 anos e é aluno do curso de Ciências Sociais na UFRGS. A família de Tiago mora em Charqueadas e ele morou com os pais e os três irmãos até mudar-se para Porto Alegre depois de um ano fazendo diariamente o percurso entre Charqueadas e Canoas para cursar Matemática.

Ele conta que resolveu prestar vestibular quando viu pela televisão uma propaganda da Unilasalle sobre a abertura das inscrições para o concurso vestibular. Não sabia em qual curso se inscrever, mas tinha certeza que desejava ser professor. Foi aprovado no vestibular e

começou o curso. Desistiu logo no segundo semestre porque percebeu que não gostava. Fez vestibular na Ulbra para Ciências da Computação, foi aprovado mas não chegou a cursar. Foi então que decidiu que iria cursar Ciências Sociais. Foi aprovado no vestibular e previa a formatura, na época da entrevista em 2007, para 2008.

Tiago ainda tem planos de cursar outras faculdades, a de Publicidade e Propaganda e a de Direito, além de formar-se em Ciências Sociais para exercer a licenciatura. Gosta muito de falar em público e considera que esses três cursos lhe possibilitam isso, somando o fato do envolvimento com publicidade, devido ao contato permanente com um dos irmãos, que tem uma agência de publicidade, e que Tiago faz questão de enfatizar, que não tem ensino superior, só completou o ensino médio e está financeiramente bem melhor que ele. Tiago fala disso com muitas gargalhadas e enfatiza que a educação não é garantia de acúmulo de capital econômico, sempre usando o exemplo do irmão.

Ao longo do encontro Tiago fala seguidamente da espontaneidade, que aproxima-se a uma casualidade, da tentativa de fazer vestibular, dizendo que não havia um interesse explícito dos pais para que ele desse prosseguimento aos estudos, mesmo que sempre tenham incentivado os filhos a estudar, suas outras duas irmãs têm ensino superior. Porém, ao mesmo tempo, traz lembranças de infância onde o tema já era discutido: *“toda a família dizia desde que eu era pequeno que eu seria advogado por ser muito falante e por ser um Bastos Marques. Os Bastos Marques são famílias tradicionalmente de advogados. O meu pai sempre conta que meus tios ficavam dizendo isso de mim nos lugares que eu chegava”*. Na sua família ninguém exerce essa profissão. Sua mãe era bancária e o pai funcionário público. Ambos estão aposentados.

Tiago chama atenção ao usar constantemente o exemplo do irmão como alguém com o futuro garantido sem ter ensino superior, mas também fala dele próprio enquanto universitário na busca de alcançar um futuro melhor, inclusive pelo desejo que tem de cursar Publicidade e Direito, que são cursos com significativo retorno financeiro. Com as Ciências Sociais irá realizar o sonho de ser professor.

3.3 A Universidade – aprendizagens e desafios

A universidade representa uma busca de condições melhores para a disputa no mercado de trabalho. É no mercado de trabalho que Milena percebe maior preconceito aos

negros, relatando suas próprias experiências do espanto dos clientes quando viam que uma negra, no caso ela mesma, estava ocupando o espaço de recepcionista.

A prevalência da identidade étnico-racial sobre as demais parece ganhar força quando ingressam no ensino superior.

Quando conheci Fabrício ele estava com as cópias do seu trabalho de conclusão de curso em mãos, assim que, perguntei qual era o tema da sua monografia. Ele contou que trabalha numa empresa de tecnologia digital, a Dell, e que observando essa empresa, percebeu que não há negros no quadro de funcionários. Estima que a empresa possua aproximadamente 300 funcionários e apenas 4 ou 5 são negros, sendo que esses não ocupam cargos de destaque ou gerências, mas sim trabalham na produção. Ele é o único negro que trabalha no setor de vendas, posição considerada muito boa dentro da empresa. Motivado por essas observações, sua monografia tratou na presença do negro enquanto consumidor de tecnologia. Fabrício trabalha na Dell há quatro anos e oito meses. Fez parte do primeiro quadro de estagiários da empresa, atuou assim durante um ano e após foi efetivado enquanto funcionário.

O trabalho me trouxe muitas informações, porque eu sou negro enfim, e agora eu vejo as propagandas e fico identificando e tal. Se tu for fazer uma análise a fundo tu consegue analisar as coisas mais criticamente. Comecei a trabalhar por causa da ESPM. Surgiu a primeira turma de estágio e faz 4 anos. Fui efetivado e fui indo, comecei como vendedor e fui indo. Se Deus quiser vou me formar, não vejo a hora. Levei 5 anos e meio para me formar. Eram cinco anos.

Os trabalhos de conclusão de curso sobre temáticas que perpassem a identidade negra são comuns entre os interlocutores. O interesse pelas discussões étnico-raciais cresce a partir do ingresso na universidade e desenvolve-se numa perspectiva de pesquisa que vai ao encontro de evidenciar desigualdades ou fortalecer a importância da presença negra no Estado.

Milena não é engajada em nenhum grupo de militância, mas considera fundamentais esses grupos para unir os negros. Com a discussão das cotas e o ingresso no curso de Ciências Sociais começou a participar de alguns debates promovidos na universidade e planeja engajar-se em algum movimento, assim como desenvolver pesquisas em torno da temática afro-descendente, especialmente história da África.

Além de sentir uma pressão familiar na escolha do curso, pressão essa que é incorporada de diversas formas, seja na pressão em obter o diploma ou para ingresso no mercado de trabalho com chances mais promissoras, entra em jogo também as formas que os estudantes encontraram para manterem-se na universidade. A família, como dito

anteriormente, é a rede prioritária de auxílio, que atende a necessidades tanto quanto as expostas por Tatiana, assim como ao custeio integral do curso universitário, no caso de Fabrício, que conta que a mãe pagou toda a faculdade, mesmo depois que ele começou a trabalhar e poderia custear os estudos.

Milena tem 24 anos e faz graduação em Ciências Sociais na PUC, está finalizando o curso de Ciências Sociais. Antes, ela cursou quatro semestres de Jornalismo na Unisinos. Durante o curso de Jornalismo fazia em média 3 disciplinas por semestre devido ao custo. O curso era noturno e ela sempre trabalhou durante o dia para pagar a faculdade. Nesse período recorreu também a bolsas disponíveis na universidade, que correspondiam a parte do pagamento da mensalidade. Na primeira tentativa para conseguir bolsa recebeu o abatimento de 50% no pagamento da mensalidade, mesmo assim não conseguiu mais cursar 3 disciplinas e diminuiu para duas. Solicitou novamente o auxílio de 80% de abatimento no valor total da mensalidade, este lhe foi negado e acabou desistindo de cursar Jornalismo. Nos dois anos que cursou jornalismo também prestou vestibular na UFRGS para o curso de Ciências Sociais, mas não foi aprovada. No ano em que iniciou jornalismo na Unisinos havia prestado vestibular para este mesmo curso na UFRGS. Milena gosta de cursar Ciências Sociais, mas ainda diz ser apaixonada por Jornalismo.

O ingresso na PUC foi através do Programa do Governo Federal Pró-Uni, que atende jovens que tenham cursado a maior parte de seus estudos em escolas públicas. A concessão da bolsa que recebeu é de pagamento integral da mensalidade. Mesmo assim continua trabalhando durante o dia numa empresa de consultoria para pagar as despesas pessoais. Antes já trabalhou como operadora de telemarketing em duas empresas, uma de telefonia e outra de uma rede de farmácias, *“mesmo que minha mãe insista que eu não fui feita para trabalhar como ela, não tem outro jeito, ela não pode me ajudar, eu tenho que me sustentar”*.

Ao narrar sua trajetória de estudos Tatiana inicia expondo as dificuldades de ingressar na UFRGS. Ela ingressou em 2002, mas antes já havia feito quatro anos de cursinho e quatro vestibulares para cursos variados, como Medicina e Ciência da Computação, opções que hoje vê que não teriam nada a ver com ela. Passou no quinto vestibular e sentiu-se mais feliz por ter vencido a prova do que por ingressar no curso de Biologia.

Os cursinhos que freqüentara sempre foram pagos pois na época não sabia da existência de cursinhos populares. Começou a trabalhar de aprendiz com 13 anos e depois conseguiu emprego num escritório de contabilidade primeiramente como office girl, depois recepcionista, posteriormente trabalhou no departamento pessoal. Quando passou no

vestibular continuou trabalhando no primeiro semestre, porém com o tempo a situação tornou-se inviável.

O apoio da família neste momento foi fundamental. E a partir daí Tatiana saiu do emprego. Ela mais uma vez fala do privilégio de ser a primeira universitária na família e da rede de apoio formada para esse fim e o orgulho que os familiares sentem dela. A crise com a troca de curso é novamente mencionada. Depois de dois anos na Biologia ela que queria largar tudo para voltar a trabalhar, porém a tia disse que não, que deveria continuar estudando e essa foi a escolha que ela fez.

José Antônio também contrapunha a idéia de trabalho e estudos no início da fala, porém, sua trajetória também é marcada por um intenso esforço de permanecer na universidade. Depois de vir para Porto Alegre teve auxílio da irmã mais velha, que já morava aqui, nos primeiros meses, *“para minha felicidade eu morei com a minha irmã por um tempo, por alguns meses até eu conseguir um trabalho”*.

O primeiro trabalho que conseguiu foi como porteiro no Centro Gaúcho de Audiovisual, no bairro Mont Serrat. Perto do local onde trabalhava havia o Seminário Concórdia, mantido pela Igreja Luterana. Naquela época as atividades enquanto Seminário estavam desativadas e os quartos eram alugados para estudantes. Assim que, José Antônio conseguiu um quarto nesse local e ali passou a ter contato com universitários de diferentes lugares e experimentar possibilidades:

Foi uma experiência fantástica porque aí que eu descobri uma série de coisas que eu não conhecia dessa vida no interior, recém chegado na capital, inclusive a própria universidade.

E foi assim, na companhia desses universitários, seja na moradia, nas conversas ou nos momentos de lazer que ele começou a despertar para a universidade. Conseguiu uma bolsa de estudos no cursinho pré-vestibular Universitário e começou a estudar. Pagava uma parte e conseguiu fazer cursinho por um tempo. Foi demitido e então partiu para outro cursinho onde apresentou a proposta de trabalhar no próprio cursinho. Trabalhava o dia todo no cursinho pré-vestibular Unificado e fazia o cursinho à noite nesse mesmo local. José Antônio passou no primeiro vestibular que fizera, em 1987, para Letras na UFRGS.

Assim que ingressou na universidade conseguiu uma bolsa disponível para alunos que comprovem carência econômica. O valor que pagava no Seminário era bastante baixo e assim podia manter-se. Os avós não ajudaram economicamente, segundo ele, por dois motivos: um porque eles não tinham como ajudar mesmo e por outro lado porque eles não queriam que ele

viesse para a capital. Quem o ajudava era a irmã que trabalhava e morava aqui em Porto Alegre e bem mais tarde do que ele iniciou a faculdade de Nutrição.

Conta que muitas vezes teve que abandonar o curso, na verdade abandonar para tentar se manter, por paradoxal que seja. Não trancava as disciplinas, mas acabava desistindo ou fazia menos disciplinas porque tinha que trabalhar. Teve diversos trabalhos que o ajudaram a manter-se na universidade.

Em contato com o Movimento Estudantil, com centros acadêmicos e DCE ele resolveu mudar de curso. Pediu transferência interna do curso de Letras para História. Nesse período também decide inscrever-se para o concurso de porteiro na universidade. Fez o concurso na década de 90 e passou para porteiro. Essa experiência também é considerada “*riquíssima*” pois conheceu vários amigos e formou uma rede que mantém contato até hoje.

Quando foi aprovado no concurso passou a morar na Casa do Estudante e essa foi sua “*salvação*”, ingressar na universidade como porteiro. Antes disso morava na Vila Jardim porque todos os que moravam no Seminário tiveram que desocupar o espaço, assim que, como ele não tinha condições financeiras para morar mais próximo da universidade, acabou mudando-se pra lá. Essa época, conta ele, foi muito complicada, mas com o concurso na universidade estabilizou-se e conseguiu se formar no curso de História.

O curso de História ele realizou no tempo previsto, quatro anos, e ao final desse período tinha feito o segundo concurso público na universidade, para assistente de administração.

Marcelo chama atenção para a heterogeneidade que encontra na universidade e aponta isso enquanto um dos pontos mais positivos do lugar “*o legal é assim, porque tem uma mistura muito louca, tem gente que entra com 16 outros com 60 anos*”.

A universidade é o encontro com outro *ethos*, proporcionando uma mudança na visão de mundo, novos embates. O ingresso no ensino superior é sempre positivado, mesmo com as mais diversas dificuldades para ingressar e permanecer, a vida universitária proporciona novos engajamentos e problematizações, especialmente aqueles relativos a identidade étnico-racial. Com isso, não quero dizer que antes de ingressar na universidade esses jovens não problematizassem essa condição, porém, com o ingresso no curso superior, isso é acentuado.

Cabe ainda dizer a importância dessa problematização por parte dos interlocutores no período em que cursaram ou continuam cursando faculdade, tendo em vista que todos aqui entrevistados ingressaram na universidade num período que antecede a midiaticização das discussões sobre política de cotas nas universidades, ou seja, o problema social da identidade permeia a socialização desses jovens há tempos, mostrando que não há uma possível

racialização das relações apenas atualmente, as experiências familiares também mostraram isso.

Concomitante a esse reforço da identidade étnico-racial alcançado na universidade, cresce uma cobrança sobre o papel que cabe a si:

Como eu não trabalhava, sempre procurei estudar muito, até para ser um pouco referência dentro da turma porque tinha só eu e mais um negro. Acho que negros na faculdade têm uns 4 ou 5 no máximo, num universo de 800 alunos para mais até, se tu for ver é muito pouco.

Então na minha turma só eu e mais um. Então comecei a prestar atenção em muita coisa. Queria ser destaque, me cobrava muito e me cobro ainda hoje: Ah não, por ser negro eu tenho que me destacar! A faculdade foi muito boa, e no trabalho de conclusão foi melhor ainda porque consegui juntar todas essas questões.

Fabrizio conta que para superar algumas dificuldades o apoio de uma psicopedagoga foi fundamental, pois ele não conseguia enfrentar as barreiras, as dificuldades. Acha que isso ocorre pela maneira como o negro era e ainda é visto por algumas pessoas, principalmente a questão de ser uma minoria: *“Por ser uma minoria que tem representatividade, porque o negro é quase metade da população, mas por ser minoria em termos de consumo e de representatividade, acho que muitas vezes o negro acaba se omitindo e não vai pra frente”*. Nos estudos ele acha que essa situação é mais crítica, especialmente por questões financeiras, mas não vê isso como o principal empecilho e traz o exemplo de um menino que ele conheceu, de família bastante humilde, em que esse menino passou na UFRGS em Medicina tudo por causa do incentivo, não material, mas familiar.

O diploma universitário significa muito, especialmente nesse momento da formatura. É uma realização pessoal principalmente porque já que ele não teve oportunidade de formar-se no curso técnico pode fazer isso agora e ainda enquanto orador da turma. Os dois negros da turma de setenta alunos são os oradores na formatura. Traz também a realização pelo fato de estar representando uma minoria, que teve oportunidade de estudar e não desistiu frente as barreiras que se impuseram. Não fala explicitamente sobre preconceito, mas ressalta bastante os sentimentos ruins que a ausência de negros nos ambientes que ele freqüentava lhe provocavam. Diz inclusive que a presença de uma psicopedagoga foi fundamental para superar as dificuldades de enfrentar problemas e situações que ele antes tinha a tendência de empurrar. A realização da família nesse processo também é muito importante para Fabrizio, especialmente a avó, que está radiante com sua formatura; sua mãe está fazendo os

preparativos todos e convidando a família, parte no Rio de Janeiro e parte em Pelotas, além dos parentes que moram em Porto Alegre para a festa.

Incentivo e pressão familiar confundem-se na organização e motivação para os projetos individuais, assim como, é crescente a comparação com outros membros da família, na fala de Dimitrius é possível compreender isso:

*Fui fazer vestibular e existia uma pressão que eu tinha que passar no vestibular. Meus irmãos passaram de primeira então tinha pressão e até o primeiro vestibular foi para geografia na PUC. Fiz também na UFRGS para computação e geografia. Na PUC tinha mais vaga do que candidatos então fiz para dizer que passei mesmo. Mas depois no meio do ano fiz para valer para informática. Não cursei geografia. Até se tivesse passado na UFRGS, sempre me diziam, é gratuito, tem que fazer, eu ia acabar fazendo só por fazer, porque não era uma coisa que eu queria. Isso da pressão no vestibular é complicado. Quando tiver filho não vou fazer essa pressão. É ruim, é um momento da vida!
Fiz vestibular com 17. Na época eu não tinha cabeça para a faculdade. Te digo uma coisa, se eu tivesse a cabeça que tenho agora eu não faria faculdade não. Faria um curso técnico, que não é tão pesado, tão...universidade tem muita coisa complexa, e informática então..demorei para entrar no ritmo, no início tirava muita nota baixa, reprovei bastante nas cadeiras, patinei bastante. Levei quase 10 anos para me formar, o curso é de 5 anos. Fazia poucas e ainda rodava.*

A aprendizagem proporcionada pela vivência universitária e a militância são processos relacionados para os interlocutores e através dos quais cada um interpreta e encadeia conforme a experiência:

A trajetória de Tatiana é bastante marcada por essa interseção. Em 2004 começou a dar aula no cursinho popular Alternativa Cidadã, no que é oferecido no CEUE³³ e em outro cursinho na Restinga. A trajetória de militância inicia-se assim, na desilusão com a faculdade.

Tatiana nunca foi ligada ao Movimento Negro, mas com o ingresso na universidade conta que se sentia muito incomodada por ser a única negra numa turma de 50, 60 alunos, “porque para mim isso não é normal, não é natural”. Mesmo os assuntos que os colegas falavam ela não conseguia compartilhar, pois viagens e finais de semana caros não fazem parte da realidade dela, sentindo assim que precisava encontrar alguma coisa para se identificar. Foi assim que um de seus colegas convidou-a para dar aula nos cursinhos populares: “e daí eu fui. Fui com medo né, mas fui. E bah, adorei, os alunos me acolheram, foi muito bom”.

Segundo ela, a realidade dos cursinhos populares é muito difícil. As turmas iniciam com cento e vinte alunos em média e acabam o ano com no máximo trinta. As pessoas entram

³³ Centro dos Estudantes Universitários de Engenharia

muito motivadas, mas com o passar dos meses vão desistindo porque pensam que não vão conseguir passar no vestibular: *“Eu sempre falo pra elas que fiz cinco vezes vestibular, não que elas tenham que fazer cinco vezes, mas para não desistir, porque imagina quanta gente ficou aí pelo meio do caminho”*.

Depois dessa experiência como professora no cursinho pré-vestibular, em 2005 Tatiana conseguiu uma bolsa no projeto Conexões de Saberes. Foi a primeira bolsa que conseguiu desde que ingressara na universidade em 2002. A partir dessa bolsa conheceu alguns alunos da Ciências Sociais e então fortaleceu-se sua motivação para militar. Conheceu muita gente legal e que tornaram-se também seus amigos. A universidade passou a ter outro sentido após essas duas experiências.

Esse grupo de estudantes aos quais Tatiana se refere foram os que iniciaram as discussões sobre a implantação de ações afirmativas na universidade. Eles é que mobilizaram os grupos dentro da universidade e os chamaram para as discussões. Um desses grupos convocados fora o Conexões de Saberes. No entanto, conforme ela, ninguém do Conexões atendeu a esse chamado, o que aconteceu é que três bolsistas, individualmente, participaram da reunião. O projeto apoiava as cotas, mas não abertamente, então esses três estudantes foram *“pela vontade própria”* participar das discussões. A primeira reunião para sobre as ações afirmativas foi em dezembro de 2005, com a discussão sobre estratégias de pressão e o tipo de recorte a ser feito, mas estabelecendo como questão prioritária as cotas raciais.

Estar na universidade, mesmo com toda a crítica as posturas adotadas pela instituição, *“proporciona uma mudança de mentalidade”*, diz Tatiana, percebendo a contribuição da universidade em todos os aspectos da vida, como as mudanças de postura frente os desafios e o início da militância.

O relato da trajetória de militância de José Antônio é permeado pelos seus conhecimentos sobre o Movimento Negro motivados pela própria inserção diversificada na universidade.

Para sua trajetória dentro da universidade, considera um coroamento a participação na comissão de elaboração do projeto que instituiu as cotas na UFRGS. Conta que as primeiras participações em grupos que discutiram ações afirmativas começou em 1994. Através de um grupo de estudantes negros, que tentou se aglutinar dessa forma, foram à Salvador participar do Encontro Nacional de Estudantes Negros. Esse grupo construiu um documento e conseguiu fazer algumas coisas, mas por outro lado, por um limite de compreensão, não conseguiram avançar nas discussões.

Esse limite de compreensão dizia respeito ao “*entendimento da própria negritude*” e considera que até hoje esse é um dos aspectos nos quais o movimento negro tem tido pouco avanço:

no sentido de descaracterizar a participação de outras pessoas que pelo fenótipo ou biótipo não são consideradas negras e isso naquela época era muito forte, hoje menos porque se tem a compreensão mais genérica que a identificação se dá pela auto-identificação, a identificação como negro se dá por um processo mais pessoalizado em que a pessoa diz : sou negro.

Naquela época, considera que a identificação era “*mais uma construção social*”, no sentido de que se um grupo de pessoas consideradas negras por marcas mais visíveis, como a cor da pele, poderiam afirmar que outro grupo não poderia se considerar negro por não possuir os mesmos sinais que o grupo que classificou. Por considerar-se “*menos essencialista*” diz que optou nunca fazer parte de forma mais orgânica do Movimento Negro, com carteirinha e vinculação direta com algum segmento do movimento. Mas sempre fez parte de um Movimento Negro mais amplo, porque se identifica como negro, trabalha com a temática e circula nesse meio de discussões. Além do Movimento Negro, José Antônio também participou do Movimento Estudantil e do Movimento Sindical, todos nessa mesma perspectiva de participação.

Dentro do Movimento Negro considerou que a discussão sempre foi muito básica, muito fechada. A partir das pesquisas realizadas quando fez o Mestrado em História trabalhou as questões do reconhecimento primeiramente como negro e depois a partir das demais identidades e como as tensões raciais afloram nos momentos de tensão e disputa:

Quando estamos absolutamente harmonizados na nossa vida a questão racial não vem a tona, somos todos iguais, parceiros, irmãos, fazemos parte de uma mesma sociedade, brasileiros. Agora quando se dá uma disputa, seja ela em que moldes for a questão racial aparece. Hoje a sociedade tem cada vez menos essa atitude porque vem sendo trabalhado, mas ainda tem essa postura.

A partir desses conhecimentos e de que mesmo antes da fundação de um Movimento Negro nos moldes hoje existentes e de uma imprensa negra³⁴ que dava conta dessa união de negros para enfrentar a desigualdade e denunciar a exploração sofrida no mercado de trabalho, José Antônio conta que desiludiu-se muito com membros do Movimento Negro ao perceber que muitos dos ativistas que estão a frente do movimento, ocupando lugares de

³⁴ Página da versão on-line do jornal Irohin <http://www.irohin.org.br/>

destaque, desconhecem toda a história que antecede o movimento, as vinculações históricas mais profundas.

Outro tipo de militância é aquela ligada a preceitos religiosos, também a qual é atribuído papel fundamental no entendimento das diferenças e desigualdades e da necessidade. Fabrício trabalha numa ONG realizando um trabalho pautado na “*doutrina espírita kardecista*” que trabalha há sete anos com vinte crianças que saíram da FASE, antiga Febem na cidade de Eldorado do Sul, aos sábados pela manhã.

Eu sou da doutrina espírita, kardecista...nós montamos um grupo de estudos e pensamos que não adiantava nada se nós não puséssemos em prática. Há sete anos nós começamos a trabalhar com eles passando a doutrina espírita. Então eles são de várias crenças, de várias idades. Vamos em 10 pessoas. São umas crianças bem pobrezinhas e a gente dá aula para eles. Todos os sábados. Recarrego as energias lá. O trabalho lá é de inclusão, bem diferente da Febem. Nós, como voluntários, trabalhamos com a parte espiritual.

Marcelo também iniciou suas atividades no voluntariado a partir da inserção religiosa, mas por intermédio da escola onde estudava, a Associação Cristã de Moços (ACM). As atividades também tinham uma base cristã, mas mais voltadas para auxílios gerais às comunidades onde iam e não tanto no ensinamento de uma doutrina. Marcelo participou como voluntário no Uruguai por três meses nas férias, a previsão era de que ficasse mais tempo, mas não se adaptou a ambiência e nem a distância da família, especialmente dos pais.

3.4 A Formatura – possibilidades de novos projetos!

Na família está todo mundo louco né, porque sou o primeiro!

Marcelo brinca que ele tem na família o estigma de ser o primeiro em tudo: primeiro neto, primeiro sobrinho e o primeiro a se formar. Toda a família está com muita expectativa para a formatura, todos muito empolgados. Quando apresentou seu trabalho de conclusão de curso conta que os pais queriam muito ter assistido, mas como ele é muito tímido não quis a presença da família, “*agora eles brincam comigo: espero que no dia da formatura tu nos convide!*”.

Ele será o juramentista no dia da formatura, e segundo ele, isso gerou muita polêmica na turma, pois os juramentistas e oradores nas formaturas são sempre filhos de alguma “*família tradicional*” de Canoas, onde localiza-se a universidade, e com ele sendo o

escolhido para fazer o juramento do bacharelado – ele foi o único a formar-se em bacharelado e licenciatura concomitantemente – acabou quebrando a regra.

Conta ele que em função da polêmica toda não queria fazer o juramento, “*falei que não tava afim de fazer, menos de 3% na faculdade tu acha que eu vou estar querendo aparecer. Eu quero ficar no meu canto*”! Diz ele que o pai até briga com ele por causa dessa posição e acaba brincando que se um dia ele for preso, ao menos terá cela especial, “*tu não vai ficar junto com aqueles negão fedorento, tu vai ficar lá no bem bom. Brincando, brincado eu sempre levei muito a sério o ensinamento deles*”.

As expectativas para a formatura foram relatos que mostraram muito a dimensão familiar da construção do projeto que estavam tornando real, assim como, as perspectivas em relação ao futuro profissional.

Meus projetos são esses, uns cursos esporádicos e depois um pós, aqui mesmo. Para a minha satisfação pessoal, cada vez mais é fundamental ter uma especialização, um curso de pós. Para o serviço também conta. A empresa incentiva, vou tentar usar um incentivo que a empresa tem, pagam metade. Eu podia ter feito isso na graduação também, mas perdi os prazos e tal e quero usar agora.

Fabrcio retoma a importância que o trabalho de conclusão do curso de Administração teve na sua trajetória acadêmica, especialmente em termos de realização pessoal e junto a isso fala da representatividade do diploma, principalmente perante os “*mais antigos*” da família e em termos gerais da situação do negro no país. A própria opção pela temática no trabalho de conclusão foi no intuito de deixar um legado, pois via que o negro só aparecia esporadicamente, exceto na ligação com o carnaval e com o futebol. Assim, quis mostrar o negro enquanto consumidor, principalmente como consumidor de tecnologia, que quando aparecem, raras às vezes, acabam escondendo os traços que os identifica enquanto negros.

A continuidade nos estudos não é descartada, e é desejada sob a forma de ingresso em cursos de especialização ou em outro curso, assim como demonstrado anteriormente nas expectativas de Milena e Tiago, Marcelo também deseja seguir esse caminho:

Se não fosse o estudo eu não seria nem metade do que eu sou hoje, como pessoa, como professor, como estudante. Não saberia o que faria sem o estudo. Estou pensando até em fazer um pós ou outra faculdade. Fiz vestibular via online para entrar na Estácio de Sá porque eles têm um curso de Gestão do Carnaval, mas por estar empregado eu não tenho assim muita segurança para largar tudo. Mas agora não vejo eu saindo. Porque o serviço me dá segurança. No Direito eu ficaria pouco tempo também. Porque tem cadeiras que são compatíveis. É um sonho também. Na realidade eu entrei no curso de História para

poder realizar esse sonho de cursar direito. Porque os meus pais não tinham condições nem de bancar um curso de direito nem de história. Mas como o governo dá uma bolsa para cursar licenciatura de 30%, eu vim pra cá, porque se não fosse pela bolsa e pelo auxílio dos meus pais eu estava parado de repente.

Observa-se que a opção pelos cursos de humanidades no caso dos três estudantes é feita pela impossibilidade momentânea de seguir para os cursos que consideram como “*sonho*”. Isso não significa que os cursos que fazem no momento os deixem desgostosos, mas sim que foram escolhidos na gama de opções plausíveis para que mais tarde os levassem a seguir para a área que tratam enquanto uma possibilidade para ser seguida como segunda etapa na profissionalização.

A representação do diploma é ao mesmo tempo o término de um projeto e a possibilidade real para dar início a outro, dessa vez sem a dependência financeira da família.

Tatiana fala de seu projeto após formar-se em Ciências Sociais, com data marcada, conforme seus planos, para 2010. Depois de concluir o curso ela pretende fazer o concurso de ingresso no Instituto Rio Branco³⁵, pois esse objetivo ela alimenta há muito tempo. Que segundo ela, também converge muito com sua trajetória, pois no início custou a acreditar que teria capacidade para fazer esse concurso, que para ela seria impossível, mas conversando com as “*amigas do GT*” recebeu muito incentivo e agora está fazendo um curso de inglês e de francês pois os idiomas são sua maior dificuldade. Pretende fazer o concurso em 2010, e repetir a prova no máximo mais uma vez.

3.5 As cotas raciais entre esses estudantes

O tema da implantação das ações afirmativas não poderia ficar de fora no momento da construção dessas trajetórias, visto que, falaram espontaneamente da política em algum momento das suas narrativas. Também é importante percebermos o que eles pensam sobre essa possibilidade de ingresso, tendo em vista que nenhum deles ingressou pelo sistema de cotas raciais.

³⁵ O Instituto Rio Branco é um órgão do Ministério das Relações Exteriores. Foi fundado em 1945 e é responsável pela seleção e treinamento dos diplomatas brasileiros. As provas de ingresso na carreira de diplomata são concorridas e com elevado grau de dificuldade.

Dimitrius é moderador de uma comunidade³⁶ num site de relacionamentos, o Orkut, e, no dia em que conversei pela primeira vez com ele, foi relatando a discussão sobre cotas e sua opinião em particular que iniciamos a conversa.

Diz ele que através do site as cotas foram amplamente discutidas e a maioria esmagadora era favorável a implantação de cotas raciais pois acham que a desigualdade irá diminuir. Essa não é a opinião de Dimitrius. Para ele, o estabelecimento de cotas raciais apenas “*maquia*” o problema:

dizem que temos uma dívida com os negros e tal, mas não é dando, privilegiando vagas dentro da universidade que vai sanar essa dívida. Outro problema é que no momento que tu começa a privilegiar alguém por causa da cor da pele isso é perigoso. Sabe acho que estamos no século XXI e não tem que ficar fatiando. E isso de maquiar que eu falo é porque quem dá esse tipo de condição para o estudante é porque não quer que ele chegue a algum lugar na vida.

Segundo ele, as cotas são uma solução a curto prazo, onde não se investiga a trajetória do estudante até acessar o ensino superior, ou seja, a qualidade de ensino oferecida nos níveis fundamental e médio. Sua crítica recai na péssima qualidade do ensino público, pois se este oferecesse educação de qualidade não seria necessário instituir cotas.

Anelise considera-se “*fora do padrão*” ao falar sobre as cotas. Ela é contra a implantação das cotas raciais, pois acha que existem outras identidades acionadas pelos sujeitos com as quais sofrem muito mais com preconceito do que a identidade racial. Os problemas geracionais de ingresso na universidade mereceriam primeiramente ser repensados na universidade, conforme encaminhou-se sua narrativa durante nossa conversa.

Fabrcio falou sobre as cotas no momento em que contava sobre seu trabalho de conclusão e diz que era radicalmente contra a implementação, porém sua mãe o convenceu que é uma ação válida enquanto medida reparadora de uma dívida desde o tempo da escravidão. Através das pesquisas que realizou para a sua monografia de conclusão de curso, analisou muitas propagandas e percebeu a posição excluída do negro ou quando aparece, sempre tentam atribuir-lhe traços que não o caracterizem enquanto negro. A ausência de negros na ESPM também é salientada na fala de Fabrcio, ele diz que conhece uns cinco negros, um inclusive está se formando com ele e coloca-se novamente na posição de privilegiado se comparado as demais pessoas pertencentes a sua raça.

³⁶ Página e discussões da comunidade “Orgulho Negro” no site de relacionamento Orkut: <http://www.orkut.com.br/Main#Community.aspx?cmm=112813>

Conta ainda das atitudes que vê dentro da empresa a partir do momento da florescente discussão das cotas uma mudança de postura, de admissão de negros, tudo em função desse novo espaço que o negro está conseguindo usufruir. Diz também que reparou em outras coisas, como o próprio hino rio-grandense, “*povo que não tem virtude acaba por ser escravo*” e o feriado de 20 de novembro que no Rio Grande do Sul não é comemorado, para ele, todas evidências muito fortes da discriminação que o negro sofre.

Marcelo também diz que inicialmente era contra cotas, mas que depois, conversando com a mãe e a namorada, que é estudante na Ulbra e engajada em várias frentes de discussão sobre cotas raciais, foi convencido da necessidade de implantar cotas. Antes achava que isso seria “*menosprezar a força de quem é da raça*” mas que acabou percebendo por outro lado que os negros precisam ocupar os mesmos espaços que os brancos, “*como que tem tanto universitário aqui e quase ninguém é negro?*”

Tabela de Entrevistas e Observações de Campo

Entrevistas realizadas

Número	Interlocutor	Curso	Local	Data
1	Alessandra	Cientista Social Pedagoga – PUC	Casa da Interlocutora	19/11/2008 21/01/2009
2	Anelise	Cientista Social – UFRGS	Casa da Interlocutora	02/05/2008
3	Dimitrius	Informática -PUC	Casa do Interlocutor	15/10/2008 19/11/2008
4	Eliane	Pedagoga - UFRGS	Faced UFRGS	19/02/2008
5	Fabício	Administração e Marketing - ESPM	ESPM	26/11/2007
6	José Antônio	Historiador - UFRGS	PROEXT - UFRGS	10/09/2008 28/08/2007 (observação em evento)
7	Marcelo	História - Unilasalle	Unilassale	29/11/2007
8	Milena	Ciências Sociais -	Casa da Pesquisadora	10/04/2007



		PUC		20/09/2007
9	Tatiana	Ciências Sociais - UFRGS	Biblioteca UFRGS	10/10/2008 28/08/2007 (observação em evento)
10	Tiago	Ciências Sociais - UFRGS	UFRGS	27/06/2007

Eventos observados

Número	Data	Nome do Evento	Local
1	11/09/2006	O Movimento Negro	Salão de Atos - UFRGS
2	28/03/2007	Aula Inaugural Instituto de Psicologia "Políticas públicas de inclusão étnico e racial no ensino superior brasileiro"	Auditório da Biblioteconomia
3	28/06/2007	Votação das Políticas de Ações Afirmativas na UFRGS	Saguão da Reitoria - UFRGS
4	28/08/2007	Diálogo sobre cotas na UFRGS	Auditório da Faculdade de Economia
5	20-22/11/2007	Geografia Negra	Auditório do Instituto de Geociências
6	18-19/11/2008	Semana da Consciência Negra	Cursinho Pré-vestibular Popular Lomba do Pinheiro

CAPÍTULO 4

As políticas de Ações Afirmativas

Retomando a discussão introduzida no Capítulo 1, este capítulo busca contextualizar as ações afirmativas no Brasil dentro do cenário internacional, situando como a política de cotas foi construída. Para isso, trago uma breve trajetória das principais formulações dessas políticas no mundo. Em primeiro lugar é mostrada como a política de ações afirmativas foi traçada na Índia, país precursor na formulação de políticas de inclusão, em seguida, os Estados Unidos, por ser o exemplo mais reconhecido de execução de ações afirmativas e em terceiro lugar, a aplicação de ações afirmativas na África do Sul, por representar uma situação de discriminação racial legitimada pela lei até o final do século XX.



4.1 As políticas de ações afirmativas na Índia

As políticas de ações afirmativas na Índia têm origem no início do século XX, em algumas províncias do sul do país, sob o domínio do império britânico (British Raj), em resposta ao crescimento de movimentos sociais que questionavam a dominação interna dos membros da casta Brâmane. Após a Independência do país, em 1947, as políticas de discriminação positiva passaram a fazer parte da própria constituição nacional (Weisskopf, 2004 apud Silvério, 2006).



As ações afirmativas na Índia desde o início tomaram a forma de reserva de vagas e/ou posições às quais os candidatos dos grupos elegíveis - Dalits³⁷ e Adivasis³⁸ - podem ter acesso sem competir com candidatos dos outros grupos. O tamanho da cota é geralmente determinado pela representação percentual do grupo elegível no conjunto da população indiana. Os membros dos grupos elegíveis são identificados por uma designação fixada pela autoridade governamental e a afirmação é feita por um processo que inclui a identificação da origem de nascimento ou de residência permanente.



³⁷ Conhecidos como membros das castas intocáveis, que oficialmente, após a independência da Índia, em 1947, foram classificados como “castas programadas”.

³⁸ Grupos tribais que geralmente vivem em áreas afastadas e são oficialmente classificados como “tribos programadas”



As ações afirmativas indianas se estendem também para o domínio político. Através da reserva de cadeiras para candidatos dos grupos programados na assembléia nacional e nas assembléias estaduais, tem havido um significativo avanço na ocupação desses grupos nesses espaços. A partir dos anos de 1990, as reservas de vagas e/ou posições no setor público e nas assembléias chegaram a atingir cerca de 50% dos lugares de alguns estados ou províncias, de acordo com o percentual dos grupos elegíveis na composição populacional total indiana. “Esse percentual decorre da ampliação das reservas para incluir outras classes “baixas” que representam mais de 25% e que, somadas aos 16% de Dalits e 8% de Adivasis, perfazem cerca de 50% do total da população indiana” (Weisskopf, 2004 apud Silvério, 2006, p. 3).

4.2 Ações Afirmativas nos Estados Unidos

A construção desse panorama das Ações Afirmativas nos Estados Unidos, tem como base essencial o trabalho de Michelle Peria (2004), no qual ela discute o projeto pioneiro de implementação de cotas raciais na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e na Universidade Estadual do Norte Fluminense e que resultou na sua dissertação de mestrado.

Conforme a construção histórica da utilização do termo “ação afirmativa” a autora aponta que este surgiu nos Estados Unidos pela primeira vez na legislação trabalhista de 1935, significando que um empregador não poderia discriminar qualquer trabalhador que pertencesse ao sindicato.

No final dos anos quarenta, perto de um século após a emenda constitucional que eliminava qualquer base legal para discriminação, o governo Federal e a Suprema Corte passaram a tomar medidas significativas para derrubar o sistema de segregação legalizada no país. Em 1946 o presidente Truman criou uma comissão composta de “negros e brancos ilustres” a fim de examinar o que era então denominada a "questão negra" e, ao final, acatou publicamente as recomendações feitas por este conselho, tais como, estender direitos civis a todos os cidadãos eliminando a segregação racial e instituir práticas anti-discriminatórias no mercado de trabalho.

Em 1948, pouco antes das eleições presidenciais, e sob crescente pressão dos sindicatos operários negros, organizações de direitos civis, e dos seus aliados, Truman emite uma ordem executiva que exigia igualdade de tratamento e oportunidade para todos nas forças armadas, independente de raça, cor, religião ou origem nacional. Em resposta a uma série de fatores, dentre os quais se destaca a pressão do crescente movimento civil exigindo mudanças,

em 1960 o governo federal passou a implementação de ordens executivas presidenciais e leis de direitos civis que prometeram igualdade de voto e práticas de emprego mais justas.

Assinada pelo presidente John Kennedy em 6 de março de 1961, a Ordem Executiva número 10925 é comumente conhecida como a estréia do termo ação afirmativa no contexto de direitos civis. Ao presidente Kennedy muitas vezes é atribuída a “invenção” das ações afirmativas.

Em 1965, o presidente Lyndon Johnson expediu outra Ordem Executiva, que, assim como a expedida por Kennedy em 1961, exigia que o governo federal e todas as empresas que efetuassem contratos com o mesmo tomassem medidas de ações afirmativas a fim de corrigir as deficiências na contratação de minorias e mulheres. Embora o objetivo da ordem executiva de Johnson fosse explicitado em linguagem semelhante a do Presidente Kennedy, durante a administração Johnson, a política federal de ação afirmativa no emprego começou vagarosamente a mudar (Peria, 2004, p. 23).

A Lei dos Direitos Civis de 1964 é considerada a base legal dos esforços antidiscriminatórios nos Estados Unidos pois contém a mais ampla proteção igualitária aprovada desde a era da Reconstrução (1865-1877). Planejada para tratar da prática ainda corrente de segregação racial, a lei basicamente alargou e fortaleceu a aplicação do princípio da ação afirmativa, proibindo a discriminação racial em um vasto leque de condutas privadas, incluindo acomodações públicas, serviços do governo e educação.

De acordo com o relatório de 1977 emitido pela Comissão dos Direitos Civis dos Estados Unidos, a atenção que ação afirmativa recebeu, durante a maior parte dos anos 1960, foi um pouco mais do que uma simples tapeação. As razões, inextricavelmente ligadas, apresentadas para a ineficácia da adoção de ações afirmativas neste período são de que em primeiro lugar os contratantes federais eram forçados a adotar planos de ação afirmativa a fim de colocar mais minorias e mulheres em folhas de pagamento, mas a maioria deles resistia em fazer qualquer mudança efetiva; e o segundo motivo do fracasso na adoção desta política, é a fraca implementação das ordens executivas durante os anos de Kennedy e Johnson.

Durante a administração do Presidente Nixon, entre 1969 até sua renúncia após a descoberta do caso Watergate em 1974, uma definição numérica mais explícita de ação afirmativa - geralmente associada com cotas - foi articulada. Em 1969, foi dada permissão ao Escritório de Fiscalização dos Contratos com o Governo Federal (OFCC) para estabelecer metas e desenvolver cronogramas para a contratação de minorias e mulheres em firmas com contratos com o governo federal.

O Plano da Filadélfia, como ficou conhecido o documento do OFCC, estabelecia padrões mínimos de contratação de minorias, ou seja, cotas mínimas para a contratação de negros. Mas se o uso de cotas era de fato ilegal devido a consideração de raça ou gênero de alguém no processo de contratação, com o plano revisado, o OFCC fez de tudo para argumentar que o que o seu plano propunha não era um sistema de cotas. Ao utilizar palavras como metas e prazos, e especificar que nada além de um “esforço de boa fé” era exigido para atingi-los, não se pode dizer que o plano exigisse um rígido plano de cotas para a contratação de negros, o que o tornou mais facilmente defensável contra o ataque daqueles que o julgavam ilegal. (Peria, 2004, p. 26)

Desde o início, a ação afirmativa foi vista como um remédio paliativo que seria encerrado uma vez que houvesse um "campo de jogo nivelado" para todos os americanos. Por volta dos anos setenta, a "discriminação invertida" passou a se tornar uma questão polêmica e as políticas e programas de ação afirmativa começaram a ser questionados nas cortes. No caso brasileiro, o argumento de uma “discriminação às avessas” foi largamente utilizado pelos que se opunham a implantação de um sistema de cotas nas universidades.

Nas próximas duas décadas uma virada regressiva contra a ação afirmativa começou a se construir. Para alguns, as políticas e programas de ação afirmativa representavam um sistema antimeritocrático que leva à discriminação inversa, ao aumentar as oportunidades no emprego e na educação para mulheres e minorias, ao custo de excluir brancos e outros grupos não contemplados com estas políticas, argumentando que a ação afirmativa realmente cria um sistema de cotas, sendo uma política ilegal que vai contra a garantia fornecida pela Constituição Federal de igualdade de oportunidade para todos e as disposições de leis antidiscriminatórias. Eles argumentam que empregadores ou sistemas universitários de admissão devem enxergar os candidatos como indivíduos abstratos que diferem apenas em sua qualificação ou mérito. Os oponentes da ação afirmativa frequentemente se referem ao famoso discurso de Martin Luther King Jr., afirmando que ele exigia soluções indiferentes a cor para a discriminação, quando dizia que os homens devem ser julgados pelo seu caráter e não pela cor de suas peles. (Peria 2004, p. 30)

As pessoas que se posicionavam a favor das políticas de ação afirmativa argumentavam que racismo e discriminação existem e que os Estados Unidos nunca foram uma sociedade indiferente a cor, e que portanto, soluções ligadas à consciência de cor (e à consciência de gênero) são necessárias para que injustiças do passado sejam recompensadas, a fim de se criar uma sociedade diversificada. Os argumentos a favor das políticas de ação afirmativa consideram que uma igualdade verdadeira precisa ser mobilizada pela igualdade de

resultados, o que nem sempre pode ser atingida através da igualdade entre indivíduos, mas requer a igualdade entre grupos. Eles argumentam que os planos de ação afirmativa não consistem em cotas: com a ação afirmativa os empregadores devem estabelecer metas e cronogramas, e fazer esforços sinceros para atingi-los, mas que um plano legal não inclui cotas. Cabe deixar claro aqui, conforme a própria conclusão da autora, que cotas explicitamente denominadas como tal, nunca foram decretadas pelo governo norte-americano, na contratação de empregados e na educação. O que o governo federal decretou foi a não-discriminação.

Hoje em dia a noção e a prática de ação afirmativa significam algo diferente do que uma política antidiscriminatória que busca ações compensatórias em prol de alguém que foi alvo de um ato de discriminação cometido no passado. A noção moderna do termo normalmente se refere a programas - públicos e privados - que buscam aumentar a presença de indivíduos pertencentes a minorias de raça, etnia, origem nacional, ou gênero, na educação, no mercado de trabalho, e em outras esferas da vida pública.

4.3 Ações Afirmativas na África do Sul

O regime de segregação estruturada foi mantido na África do Sul até 1990. Na Constituição Sul-Africana de 1996, a legalidade da ação afirmativa está relacionada à retificação das desigualdades do passado. As ações afirmativas implementadas no país foram o principal instrumento no processo de inclusão social dos negros no país, além de, garantirem ao mesmo tempo, a transição para a democracia.

O processo de implementação de ações afirmativas na África do Sul inicia em 1993 quando o partido Congresso Nacional Africano formulou o Programa de Reconstrução e Desenvolvimento. O foco fundamental deste programa de Governo era o atendimento das necessidades básicas, a construção da economia, a democratização do Estado e da sociedade, o desenvolvimento de recursos humanos e a construção da nação.

Para atingir as metas, o programa de ação desenvolveu-se em cinco temas (ou grupos de trabalho). O primeiro dizia respeito ao âmbito do governo e compreendia a implantação de uma nova constituição e leis, a transformação do serviço público, a prestação de melhores serviços e a luta contra a corrupção. O segundo plano de ação era na esfera social e tinha como metas o reforço de renda da população pobre, a expansão do acesso a serviços sociais, saúde, aumento da propriedade de bens e acesso a oportunidades, reforma agrária,

comunicação e cultura, tratamento da exclusão social e preservação do meio ambiente. O terceiro tema compreendia ações sobre a economia, através da reestruturação das empresas estatais e expansão de oportunidades econômicas. O tema a seguir abrangia a justiça, prevenção ao crime e segurança através de uma estratégia nacional de prevenção ao crime. Enfim, o quinto tema trata das relações internacionais e compreende a normalização diplomática, marketing e difusão do nome da África do Sul, relações internacionais para o crescimento e desenvolvimento, promoção dos direitos humanos, da paz, da segurança e da estabilidade, além do fortalecimento do multilateralismo e a cooperação³⁹.

Em 1994, o mesmo partido foi eleito por meio das primeiras eleições democráticas e então se iniciaram diversas reformas direcionadas a população negra, que estava excluída da economia, da política e da educação. As ações incluíam a reforma agrária, reforma nos serviços públicos e sociais e reforma na área educacional.

4.4 Ações Afirmativas no Brasil

Através da Constituição Federal de 1988⁴⁰ reconhece-se a nação brasileira como pluriétnica e dessa forma, são conferidos direitos específicos a segmentos sociais historicamente segregados, como grupos negros e indígenas.

Os primeiros esboços de uma política de ações afirmativas no Brasil, ocorreram em 1996, quando o Congresso Nacional aprovou um projeto de lei que estabelecia uma cota mínima de 30% para a participação de mulheres nas listas de candidatos dos partidos.

As propostas de políticas públicas de ação afirmativa, políticas compensatórias, reparações, começaram a circular com mais frequência a partir de 1995, e com isso, o conceito de ação afirmativa começou a ser visto como uma opção viável por alguns no combate do problema da desigualdade racial no Brasil. Neste ano, ativistas do Movimento Negro, Movimento das Mulheres Negras, sindicatos, e Comunidades Negras Rurais se reuniram em Brasília para a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*⁴¹. Nesta ocasião fora preparado um documento que foi apresentado pela Comissão

³⁹ Disponível em: <http://www.angolaxyami.com/Opiniao/Programa-de-Governo-experiencia-da-Africa-do-Sul-no-campo-habitacional/luta-probreza-J.-Gama.html>

⁴⁰ Artigos 215 e 216, em anexo.

⁴¹ Em 1995, foi realizada a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, uma ação coletiva do Movimento Negro brasileiro, que teve como resultado a primeira iniciativa de implementação de políticas de ações afirmativas para a população negra no país.

Executiva Nacional da *Marcha* ao Presidente Fernando Henrique Cardoso, por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial, que enfatizava a necessidade de colocar o problema da discriminação racial na agenda política nacional e a criação e implementação de políticas para a promoção da igualdade (Peria, 2004, p. 40).

O documento mapeava um plano de ação específico, o “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial”, que incluía recomendações de políticas nas áreas de: informação, trabalho, educação, cultura e comunicação, saúde, violência, religião e terra. A primeira sugestão exigia a inclusão do quesito cor em todos os sistemas que coletavam informação sobre a população, considerando-se que este seria um índice necessário à formulação de políticas públicas para a população negra. “No mesmo dia da *Marcha*, dia 20 de Novembro de 1995, o Presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu, por decreto presidencial, o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI). Integrado por representantes do estado e por representantes do Movimento Negro, o grupo tinha por finalidade desenvolver políticas para a valorização da População Negra” (Peria, 2004, p. 42).

O relatório preparado pelo GTI e divulgado em 1998, enunciava com firmeza que estratégias para ampliar o acesso da população negra ao ensino superior não devem incluir um sistema de cotas no processo de admissão: É necessário estabelecer um programa que, combatendo os efeitos da discriminação nas escolas, ofereça, aos jovens e adultos negros com potencial acadêmico, igualdade de oportunidades para o ingresso e a permanência no ensino superior. Essa igualdade de oportunidades não deve ser concebida como um programa de cotas, o qual, ignorando as deficiências anteriores de formação escolar, apenas facilitará o ingresso de alunos mal preparados e, por isso, sem condições de competir com os alunos não-negros no decorrer do curso, resultando no fracasso escolar e, conseqüentemente, na diminuição da auto-estima dos jovens negros. O GTI propunha ao Ministério da Educação examinar a possibilidade de oferecer cursos preparatórios para o vestibular, que se destinasse a alunos de escolas públicas, que é onde estão concentrados a maior parte dos afro-descendentes. (GTI, 1998, p. 53 apud Peria, 2004, p. 45).

Além das propostas do GTI, Peria apresenta também um panorama das propostas de ações afirmativas, que agora sim, envolvem cotas, dos políticos eleitos na esfera federal do governo. Iniciou-se em 1983, com o Senador Abdias do Nascimento (PDT/RJ), e a seguir, vários políticos em Brasília propuseram legislações orientadas pelos princípios de ação afirmativa que freqüentemente previam a criação de um sistema de cotas - no trabalho, educação e mídia - para negros e às vezes para índios, e alunos da rede pública, destacando-

se, entre outros, os projetos de Paulo Paim (PT/RS) e Benedita da Silva (PT/RJ). O projeto de lei do ativista pioneiro do Movimento Negro, Senador Abdias do Nascimento representa um ato profundamente inovador nesta área. Antecipando os outros projetos em uma década ou mais, o seu projeto também abarca um espectro mais amplo do que ele denomina ações compensatórias do que a maioria dos outros (as exceções são o projeto de lei do Senador Paulo Paim e o do Senador Luiz Alberto, que visa a criação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Ação Afirmativa). O seu projeto é composto de quinze artigos esboçando políticas públicas nas áreas de emprego, educação, saúde, cultura, tratamento policial, coleta de informação sobre a população, entre outras. As medidas de ação compensatória para a área empregatícia, não visam a estabelecer um sistema rígido de cotas para a contratação de negros. As medidas sugeridas para aumentar o número de homens e mulheres negros na força de trabalho (como definida pelo artigo doze do projeto) são inúmeras, dentre elas: a preferência pela admissão do candidato negro quando este demonstra melhores ou as mesmas qualificações profissionais que o candidato branco, programas de aprendizagem, treinamento e aperfeiçoamento técnico para negros, a fim de aumentar o número de candidatos negros qualificados em escalões superiores profissionais.; um sistema de incentivos fiscais para as empresas que comprovem incremento significativo de equilíbrio, na sua força de trabalho, entre a proporção de negros nos empregos melhor remunerados e aquela nos empregos de baixa renda, além de multas mensais para empresas com menos de cinco empregados no caso do não cumprimento destas medidas (Peria, 2004, p. 50).

Na área de educação, estes projetos de lei sugerem a adoção de uma vasta gama de medidas em prol da população negra. Alguns promovem bolsas de estudos, outros um aumento em geral do investimento financeiro por parte do governo federal na educação pública, para assim beneficiar a população negra, e o projeto de reparações de Paulo Paim⁴² sugere que o governo assegure a presença dos descendentes de africanos nas escolas públicas, em todos os níveis, proporcionalmente à presença desses descendentes no conjunto da população local. A adoção de um sistema de cotas de admissão para alunos negros nas universidades é visto como um mecanismo possível para aumentar o acesso de membros desse grupo ao ensino superior. Atualmente, no Brasil, segundo dados do ministério da educação, das 224 instituições públicas de ensino superior, 72 delas promovem algum tipo de ação afirmativa. Dentre estas, 53 adotaram cotas étnico-raciais.

⁴² Ver Estatuto da Igualdade Racial na página:
http://www.cedine.rj.gov.br/legisla/federais/Estatuto_da_Igualdade_Racial_Novo.pdf

No dia 29 de junho de 2007 foi aprovada a política de cotas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A votação do Conselho Universitário (Consun) da UFRGS aprovou a implantação de uma política de cotas raciais e sociais na instituição, após um longo período de manifestações e trocas de acusações entre favoráveis e contrários a política de cotas na universidade.

A aprovação de cotas estabelece uma reserva de vagas que será implantada a partir do vestibular 2008. Uma pesquisa realizada pela universidade com os ingressantes de 2006 mostrou que 6,35% dos 2.677 alunos se declaravam negros. Pelas novas regras, 30% das vagas serão destinadas para egressos de escolas públicas, e, metade dessas devem ser ocupadas por candidatos negros. Os indígenas também estão contemplados nessa política, porém ocupando diretamente as vagas conforme apresentarem-se candidatos dispostos a ingressar no sistema de ensino. O sistema de cotas deve vigorar durante dez anos.



Momento pós o anúncio do resultado da aprovação das cotas na UFRGS (Imagem retirada do blog do GT de Ações Afirmativas/UFRGS Junho/2007)

A lei 10639/03⁴³ também é relevante, para além de tratar somente as políticas de ações afirmativas de reservas de cotas para estudantes nas universidades a lei esboçou-se enquanto projeto de Ação Afirmativa no currículo, com a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos cursos de ensino fundamental e médio.

⁴³ O decreto e sancionamento da lei está em anexo.

A necessidade de ações afirmativas para promoção da igualdade entre sujeitos que juridicamente são iguais, porém na prática o atributo da cor impõe algumas desvantagens entre eles, nos faz pensar sobre a constituição dos Estados Nação e seus limites enquanto agregadora dos indivíduos dentro de um território e partilhando das mesmas simbologias que despertam o sentimento de união enquanto um povo.

Questionava-se no debate de implantação de cotas a aplicabilidade da mesma política nesses contextos históricos diferentes. A segregação legitimada por longo tempo nos Estados Unidos e na África do Sul corresponderia à situação que os negros, excluídos do ensino superior, por exemplo, sofrem no Brasil? Em que medida uma ação afirmativa calcada nos mesmos pressupostos de interferência pode ser aplicada a um mesmo grupo racial, identificados como originários de um local comum, mas distribuídos em locais diversos, que não atendem a um mesmo contexto histórico? A colocação dessas questões, entre tantas que surgiram nesse processo de instituição de ações afirmativas, em especial no que diz respeito à implantação das cotas nas universidades, são contempladas de alguma forma pelos interlocutores da pesquisa e tornaram-se assim material pertinente para análise.

As ações afirmativas podem ter sua origem no Estado, algumas vezes determinadas constitucional e/ou legalmente e por outras vezes estabelecidas através de políticas públicas pontuais, podendo ser temporárias ou permanentes. Apresenta-se com a implantação das ações afirmativas a discussão de uma discriminação positiva. Formalmente há diferenças entre as duas. As primeiras são ações de incentivo e suporte para os grupos de pessoas a que se destinam, tais como a criação de cursinhos pré-vestibulares para afro-descendentes e pessoas oriundas de escolas públicas. A discriminação positiva introduz na norma o tratamento desigual dos formalmente iguais, citando-se como exemplo a reserva de vagas de cargos públicos para deficientes físicos determinada pela Constituição Brasileira de 1988, ou ainda, contemplando o objetivo do evento em questão, a reserva de uma determinada quantidade de vagas nas universidades públicas para alunos afro-descendentes.

Hoje, fica difícil separar as políticas de ações afirmativas de políticas de discriminação positiva na sociedade brasileira. As medidas que caracteristicamente as tornariam distintas confundem-se na prática e nos discursos reivindicatórios de equiparação, especialmente do ensino superior.

4.5 Educação e Identidade

A escola é percebida como um espaço que corresponde a um momento de maior liberdade na vida e principalmente de menos discriminação quando comparada ao mercado de trabalho (Santos, 1996). A partir do trabalho de campo com os estudantes, ouvindo suas memórias e conversando sobre perspectivas, pode-se complementar a afirmação de Santos.

Figura 7: Proporção da população na sociedade e nas Instituições de Ensino Superior (brancos)

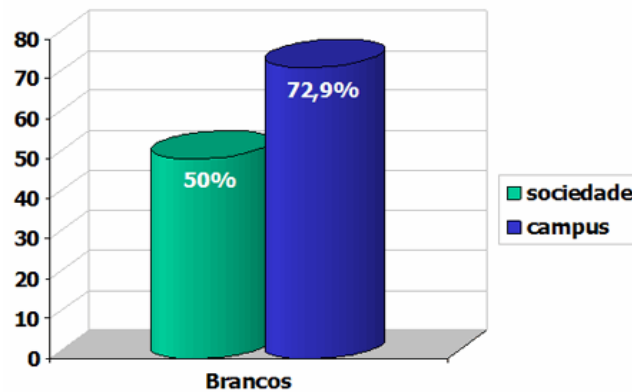
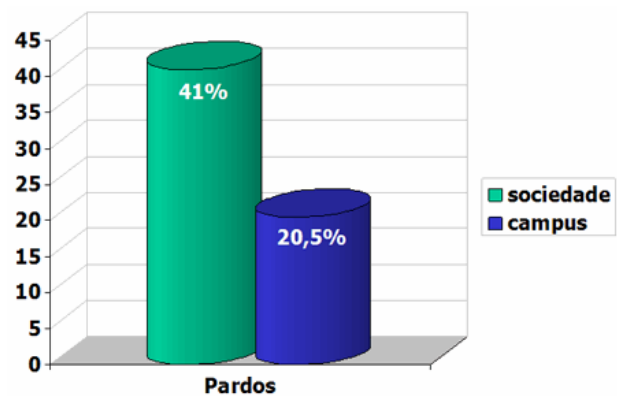
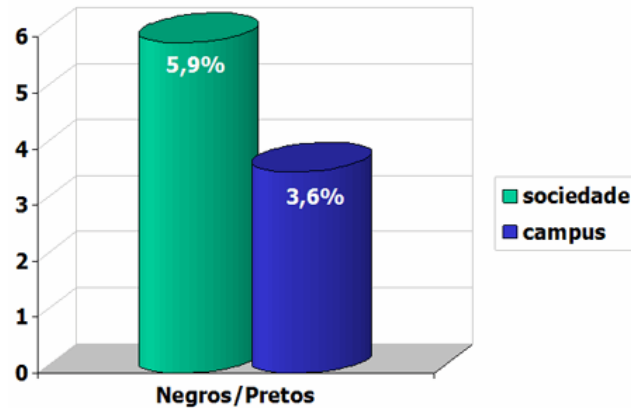


Figura 8: Proporção da população na sociedade e nas Instituições de Ensino Superior (pardos)

Figura 9: Proporção da população na sociedade e nas Instituições de Ensino Superior (pretos)



Proporção da população na sociedade e nas Instituições de Ensino Superior



Fonte: <http://www.inep.gov.br> Ano: 2006

A discriminação no mercado de trabalho é de fato onde estão consolidados os preconceitos sofridos durante a escolarização, não afirmando porém que a discriminação ocorra somente pela desigualdade dos anos de ensino. Conforme podemos observar através dos dados do Inep⁴⁴ relativos ao ensino superior, é clara a participação inferior dos negros (pretos e pardos conforme o IBGE) nas Instituições de Ensino Superior se comparada a participação dessa parcela da população na sociedade.

Os estudos sobre a educação básica no Brasil (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio) também demonstram dificuldades relativas ao número de alunos que ingressa em cada modalidade de ensino com o número de concluintes. Ao longo desse percurso de escolarização muitos desses alunos acabam evadindo do sistema escolar e/ou enfrentam problemas de adequação entre a série escolar e a idade. Essa disparidade é ocorre significativamente em maior proporção entre a população negra, assim como a evasão escolar.

À medida que o nível educacional avança, a desproporção entre os alunos que acessam e os que concluem os graus de ensino aumenta significativamente, sendo que é no ensino superior que essa diferença é mais verificável. A partir da trajetória dos alunos que ingressam no ensino superior, torna-se evidente o sucesso dos alunos brancos frente aos pardos e pretos.

⁴⁴ “O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral”.
Site <http://www.inep.gov.br/institucional/>

Figura 10: Participação de brancos na sociedade e entre ingressantes e concluintes das IES

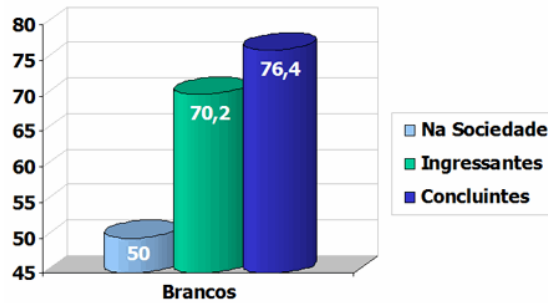


Figura 11: Participação de pardos na sociedade e entre ingressantes e concluintes das IES

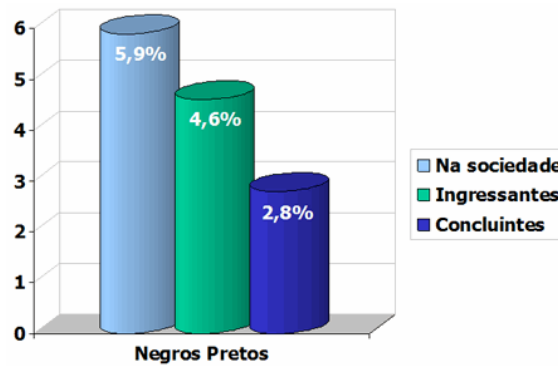
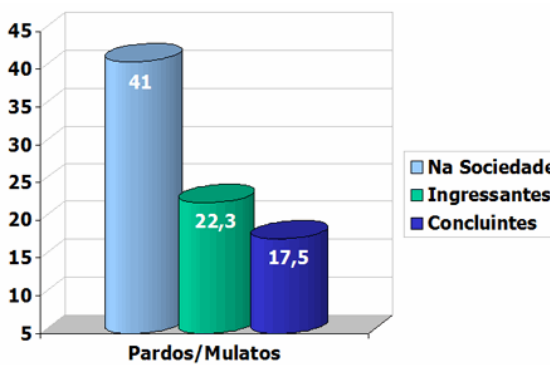


Figura 12: Participação de pretos na sociedade e entre ingressantes e concluintes das IES



Participação de pardos entre ingressantes e concluintes das IES

Fonte: <http://www.inep.gov.br>

Ano: 2006

O preconceito começa desde cedo na escola e chega a níveis bem desiguais muito antes que se necessite ingressar no mercado de trabalho. Antes de configurar-se enquanto um

Menos da metade das cotas raciais é preenchida

Para definir o primeiro lista da era do sistema de cotas, a UFRGS teve de reunir a maioria das vagas reservadas a candidatos autodeclarados negros para outros espaços de ensino público. Era de 15% a fatia para afrodescendentes, mas eles ocuparam apenas 6,9%. Vestibulandos brancos não-procedentes de escola privada tinham direito a outros 15%.

Listão da UFRGS
Páginas 32 a 35

A escola pública sai valorizada do vestibular – definiu o reitor, José Carlos Henriques, ao divulgar a relação de aprovados, entre os 175,5 mil. Entre as explicações para o baixo aproveitamento das cotas raciais, está o número de inscritos (1.356), pequeno para o universo de 34.999 vestibulandos. **Pág. 24**

período de maior liberdade na vida, penso que a escola, e aqui refiro-me a universidade também, é o espaço por excelência em que há o contraste com outras identidades. Esse contraste com o outro tem conseqüências diferentes para cada um, porém o preconceito de cor e a discriminação atingem tanto os negros que conseguiram ascender na escala social como aqueles que pertencem às camadas mais pobres da população, unindo-os numa mesma rejeição.

O tema da participação dos grupos raciais ou de cor no mercado de trabalho é bastante desenvolvido, mas é a partir de 2005 é que o foco dos estudos sobre raça redirecionou o foco para estudos de abrangessem o problema da educação. Em linhas gerais, os estudos que se detém nas problemáticas relativas ao mercado de trabalho para a população negra indicam que eles estão expostos a diversas práticas discriminatórias no mercado de trabalho. Além de ingressar no mercado de trabalho com uma dotação menor de educação formal que a dos brancos, os negros e mestiços estão expostos à discriminação ocupacional que resulta na exclusão ou acesso limitado a posições valorizadas no mercado de trabalho. “Soma-se a isso a discriminação salarial, evidenciada nas menores taxas de retorno à educação e à experiência obtidas por não brancos, sendo que a diferença na taxa de retornos nos níveis educacionais aumenta” (HASENBALG, 1996, p. 240).

Além disso, Claude Lépine (1996) acrescenta que no mercado de trabalho em momentos de crise e desemprego os trabalhadores tendem a agrupar-se em grupos profissionais, religiosos e raciais, sendo que o preconceito racial não é engendrado apenas pelas diferenças, mas sim ele vem à luz nas situações em que os grupos estão em competição, associando a hostilidade racial a crises econômicas e ao exagero da competição no mercado de trabalho (LÉPINE, 1996, p. 113).

CAPÍTULO 5

Desdobrando os Eventos

Vários eventos ocorridos anteriormente a aprovação das cotas foram elucidativos para pensar as questões relacionadas a performances de indivíduos e grupos envolvidos no processo de reconhecimento de questões de identidade étnica vinculadas a luta por direito as quotas nas universidades públicas como a UFRGS. Acompanhei por observação e análise de imprensa, além de reuniões, estas manifestações que configuram uma nova possibilidade de ingresso no ensino superior para os segmentos negros e provenientes do ensino público. As narrativas dos interlocutores convergem ao trazer a temática, diferenciando-se pouco na análise que fazem sobre a importância do momento.

5.1 Uma incursão na teoria da performance para subsidiar a etnografia deste processo

A luz das teorias da performance, especialmente aquelas propostas por Victor Turner (1987), Stanley Tambiah (1985) e Richard Bauman (1986), busquei apreender a experiência

construída com os eventos, revelada em todas as manifestações - observação participante, entrevista, análise de material jornalístico - e que constituem objetos privilegiados de estudos da antropologia. Especialmente nos estados performáticos, as tensões vêm à tona, “estratos culturais e sedimentações profundas da vida social vêm à superfície. Assim, nos espaços liminares, se produz uma espécie de conhecimento: um abalo” (Dawsey, 2005, p. 24).

Menos da metade das cotas raciais é preenchida

Para definir o primeiro lista da era do sistema de cotas, a UFRGS teve de remanejar a maioria das vagas reservadas a candidatos autodeclarados negros para outros egressos de ensino público. Era de 15% a fatia para afrodescendentes, mas eles ocuparam apenas 6,8%. Vestibulandos brancos não-procedentes de escola privada tinham direito a outros 15%.

Listão da UFRGS
Páginas 32 a 35

— A escola pública sai valorizada do vestibular — definiu o reitor, José Carlos Hennemann, ao divulgar a relação de aprovados, ontem às 17h30min. Entre as explicações para o baixo aproveitamento das cotas raciais, está o número de inscritos (1.356), pequeno para o universo de 34.999 vestibulandos. **Pág. 24**

Menos da metade das cotas raciais é preenchida

Para definir o primeiro lista da era do sistema de cotas, a UFRGS teve de remanejar a maioria das vagas reservadas a candidatos autodeclarados negros para outros egressos de ensino público. Era de 15% a fatia para afrodescendentes, mas eles ocuparam apenas 6,8%. Vestibulandos brancos não-procedentes de escola privada tinham direito a outros 15%.

Listão da UFRGS
Páginas 32 a 35

— A escola pública sai valorizada do vestibular — definiu o reitor, José Carlos Hennemann, ao divulgar a relação de aprovados, ontem às 17h30min. Entre as explicações para o baixo aproveitamento das cotas raciais, está o número de inscritos (1.356), pequeno para o universo de 34.999 vestibulandos. **Pág. 24**

Menos da metade das cotas raciais é preenchida

Para definir o primeiro lista da era do sistema de cotas, a UFRGS teve de remanejar a maioria das vagas reservadas a candidatos autodeclarados negros para outros egressos de ensino público. Era de 15% a fatia para afrodescendentes, mas eles ocuparam apenas 6,8%. Vestibulandos brancos não-procedentes de escola privada tinham direito a outros 15%.

Listão da UFRGS
Páginas 32 a 35

— A escola pública sai valorizada do vestibular — definiu o reitor, José Carlos Hennemann, ao divulgar a relação de aprovados, ontem às 17h30min. Entre as explicações para o baixo aproveitamento das cotas raciais, está o número de inscritos (1.356), pequeno para o universo de 34.999 vestibulandos. **Pág. 24**

Menos da metade das cotas raciais é preenchida

Para definir o primeiro lista da era do sistema de cotas, a UFRGS teve de remanejar a maioria das vagas reservadas a candidatos autodeclarados negros para outros egressos de ensino público. Era de 15% a fatia para afrodescendentes, mas eles ocuparam apenas 6,8%. Vestibulandos brancos não-procedentes de escola privada tinham direito a outros 15%.

Listão da UFRGS
Páginas 32 a 35

— A escola pública sai valorizada do vestibular — definiu o reitor, José Carlos Hennemann, ao divulgar a relação de aprovados, ontem às 17h30min. Entre as explicações para o baixo aproveitamento das cotas raciais, está o número de inscritos (1.356), pequeno para o universo de 34.999 vestibulandos. **Pág. 24**

Menos da metade das cotas raciais é preenchida

Para definir o primeiro lista da era do sistema de cotas, a UFRGS teve de remanejar a maioria das vagas reservadas a candidatos autodeclarados negros para outros egressos de ensino público. Era de 15% a fatia para afrodescendentes, mas eles ocuparam apenas 6,8%. Vestibulandos brancos não-procedentes de escola privada tinham direito a outros 15%.

Listão da UFRGS
Páginas 32 a 35

— A escola pública sai valorizada do vestibular — definiu o reitor, José Carlos Hennemann, ao divulgar a relação de aprovados, ontem às 17h30min. Entre as explicações para o baixo aproveitamento das cotas raciais, está o número de inscritos (1.356), pequeno para o universo de 34.999 vestibulandos. **Pág. 24**

Menos da metade das cotas raciais é preenchida

Para definir o primeiro lista da era do sistema de cotas, a UFRGS teve de remanejar a maioria das vagas reservadas a candidatos autodeclarados negros para outros egressos de ensino público. Era de 15% a fatia para afrodescendentes, mas eles ocuparam apenas 6,8%. Vestibulandos brancos não-procedentes de escola privada tinham direito a outros 15%.

Listão da UFRGS
Páginas 32 a 35

— A escola pública sai valorizada do vestibular — definiu o reitor, José Carlos Hennemann, ao divulgar a relação de aprovados, ontem às 17h30min. Entre as explicações para o baixo aproveitamento das cotas raciais, está o número de inscritos (1.356), pequeno para o universo de 34.999 vestibulandos. **Pág. 24**

Menos da metade das cotas raciais é preenchida

Para definir o primeiro lista da era do sistema de cotas, a UFRGS teve de remanejar a maioria das vagas reservadas a candidatos autodeclarados negros para outros egressos de ensino público. Era de 15% a fatia para afrodescendentes, mas eles ocuparam apenas 6,8%. Vestibulandos brancos não-procedentes de escola privada tinham direito a outros 15%.

Listão da UFRGS
Páginas 32 a 35

— A escola pública sai valorizada do vestibular — definiu o reitor, José Carlos Hennemann, ao divulgar a relação de aprovados, ontem às 17h30min. Entre as explicações para o baixo aproveitamento das cotas raciais, está o número de inscritos (1.356), pequeno para o universo de 34.999 vestibulandos. **Pág. 24**

PORTO ALEGRE
SÁBADO
16 DE JUNHO DE 2007

zh.clicrbs.com.br

ZERO HORA

FILIADO AO IVC - INSTITUTO VERIFICADOR DE CIRCULAÇÃO

9 770104 587028

HORÁRIO DE FECHAMENTO DESTA EDIÇÃO **23:50**

PARA FALAR COM ZH
zh.clicrbs.com.br
PORTO ALEGRE (RS)
Av. IPIRANGA, 1075.
CEP 90169-900

ASSINATURAS
zh.clicrbs.com.br/assinaturas
ATENDIMENTO AO ASSINANTE:
Para ligações de Porto Alegre e de celular:
> **(51) 3218-8200**
Demais cidades:
> **0800 6428200**
assinantes@zerohora.com.br

PARA ASSINAR:
> **0800 6428222**
Atendimento ao Ponto de Venda:
0800 6424088

REDAÇÃO
(51) 3218-4300
ATENDIMENTO AO LEITOR:
(51) 3218-4332
leitor@zerohora.com.br
FAX: (51) 3218-4799

ANÚNCIOS
www.zh.rbs.com.br
COMERCIAL:
(51) 3218-4900
comercial@zerohora.com.br
TELEANÚNCIOS:
32.139.139
teleanuncios@zerohora.com.br

COTAS POLÊMICAS



Conselho da UFRGS adiou por duas semanas a votação da reserva de vagas, tema que move atos (foto) e divide a universidade. Página 29

A antropologia da performance, conforme Victor Turner, articula-se a antropologia da experiência. A performance não é apenas pensada enquanto expressão, mas também a expressão é vista enquanto momento de um processo ou experiência. A análise que Turner sugere para compreendermos a experiência se dá em cinco momentos: Num primeiro momento apresenta-se um desafio no plano da percepção, colocando a pessoa e seus esquemas de interpretação em estado de risco; o segundo momento é quando as imagens do passado são evocadas; em terceiro lugar, as emoções associadas a essas imagens são revividas; num quarto instante essas imagens do passado articulam-se ao presente possibilitando a criação do significado; e finalmente, uma expressão completa e realiza o processo da experiência. (Dawsey, 2005, p. 26).

A experiência associada à performance é elucidativa para pensar a construção narrativa que os atores fazem do processo pelo qual estão passando e em especial para destacar a atualização permanente que fazem dos significados da “cultura africana”, assim como da utilização constante do discurso de reparação, calcado no período escravista e também nas desigualdades diárias que enfrentam, especialmente na questão que nos interessa, de estudos universitários.

A antropologia da performance, na proposta de Victor Turner, tinha por característica um olhar dirigido às rupturas e questões não resolvidas da vida social, para essa abordagem, desenvolveu o conceito de drama social, que privilegia um conhecimento que se adquire nos momentos extraordinários do cotidiano. No processo da vida social os dramas emergem demarcando a relação dialética entre a estrutura – realidade cotidiana – e a antiestrutura – momentos extraordinários ou dramas sociais –. Turner apontou que em um determinado momento, a própria estrutura leva à antiestrutura, produzindo um efeito de distanciamento reflexivo sobre si mesma; em um segundo momento, a antiestrutura tende a contribuir para revitalização da própria estrutura social, portanto, os dramas sociais são entendidos como constitutivos do processo social. Procurou ainda, demonstrar como nos momentos mais críticos da sociedade os dramas sociais tendiam a aparecer com mais frequência e acenou para a relação entre ritual e conflito.

Stanley Tambiah também contribui para compreendermos o evento dentro desse contexto de luta de um grupo marginal.

O ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica. Ele é constituído de seqüências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios. Estas seqüências têm conteúdo e arranjo caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição). A ação ritual nos seus traços constitutivos pode ser vista como «performativa» em três sentidos: 1) no sentido pelo qual dizer é também fazer alguma coisa como um ato convencional [como quando se diz 'sim' à pergunta do padre em um casamento]; 2) no sentido pelo qual os exemplos, quando identificamos como 'Brasil' o time de futebol campeão os participantes experimentam intensamente uma performance que utiliza vários meios de comunicação [um exemplo seria o nosso carnaval] e 3), finalmente, no sentido de valores sendo inferidos e criados pelos atores durante a performance “por mundo” (Tradução de Mariza Peirano in: A análise antropológica de rituais. Brasília, 2000).

O ritual exacerba o conflito servindo enquanto uma forma de comunicação na sociedade e que intensifica os debates, o que fica evidente através da etnografia, seja do evento, do material jornalístico e de divulgação dos ativistas pró-cotas e finalmente com a entrevista de Eliane e percebemos assim também a construção temporal do conflito, desde as primeiras abordagens teóricas, as lutas do Movimento Negro e a tomada do problema pela sociedade em geral. Ainda sobre a abordagem ritualística de Tambiah, e para, de certa forma, desvendar a eficácia do evento performático aproximando-se a teoria de drama social de Turner, ele escreve sobre a comunicação no ritual. A comunicação no ritual é baseada em signos icônicos – mímese - e indiciais – que nos dão indícios -, onde se verifica a densidade

do ritual, as mensagens dessa comunicação são decodificadas porque os agentes participantes compartilham dos mesmos signos. Os atores envolvidos nesse processo ritual dominam as tensões pré-existentes, como tenho reforçado até aqui, e passam a trabalhar agora com os conflitos pós-evento também.

Sherzer e Bauman trazem à discussão a qualidade emergente da performance ligada aos contextos, assim podemos associá-los também aos momentos de conflito, conforme Tambiah, especialmente o étnico-racial.

Compreendendo que um texto não pode ser excluído de seu relativo contexto, Bauman e Sherzer propõem, que este seja considerado como um ativo processo de negociação no qual os participantes examinam reflexivamente o discurso na forma como ele está emergindo. Ressalta-se, porém, que o narrador pode ou não, intensificar a experiência, inspirando-se em Turner, através da “performance narrativa”. Richard Bauman chama de contextualização a análise do momento histórico da narrativa. As performances narrativas aparecem como momentos contextualizados de reflexão, envolvendo experiências de eventos passados na construção do tempo presente. O autor identifica os eventos rememorados nas narrativas (eventos narrados) e as situações em que as narrativas são elaboradas (eventos narrativos), demonstrando a relação entre a história, a performance e o evento. Abarcando a dimensão temporal da experiência, a narração impõe significados às memórias (múltiplas e fragmentadas).

A performance narrativa é explorada enquanto manifestação da competência comunicativa do sujeito histórico. “Uma das principais maneiras que o ser humano teria de manifestar, comunicar e até mesmo compreender a experiência seria colocá-la sob a forma de narrativa” (Hartmann, 2005 p.126). Seguindo na abordagem de Richard Baumann as performances narrativas permitem o encontro do tempo e espaço do narrador com a audiência e dessa interação e/ou troca de experiências surge a própria cultura em emergência. A construção narrativa - variação das versões - traduz memórias, intenções e imaginação. Dessa forma, deve-se considerar a versão oferecida pelo narrador (revelando ou ocultando casos, situações e pessoas) como parte de um contexto histórico.

Considerando o próprio evento enquanto uma meta narrativa (Alexander, 2006), por este constituir-se por elementos que vão além dos que são visíveis no instante ritual, como a construção histórica em torno das ações afirmativas e as narrativas das experiências, é possível refletir de que lugares esses agentes estão construindo suas falas no momento histórico e essa performance enquanto transmissora das experiências sociais e culturais vividas no contexto determinado. A proposta de Jeffrey Alexander, de perceber o evento

enquanto meta narrativa, aproxima-se também daquela desenvolvida por Tambiah na análise dos *riots* sul-asiáticos, além de constituir-se num momento distinto do cotidiano em que os atores utilizam-se de uma performance para atingir determinado fim. (Peirano, 2000, p. 20)

Os eventos têm lugares em diferentes tempos, mas são complementares, fazem parte da mesma performance. O evento narrado e o evento narrativo integram-se no discurso narrativo. Conforme Victor Turner, a performance empresta *insights* valiosos para a formação da identidade permitindo um espaço para entendimento intercultural e através da performance os significados centrais, valores e objetivos da cultura são vistos em ação.

Dentro dos estudos de cultura, a marginalidade nunca foi um espaço tão produtivo quanto está sendo agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. O Movimento Negro exerce assim papel fundamental na ampliação das questões e na luta pelo espaço enunciativo das vozes do grupo enquanto participante ativo, com condições de fazer escolhas e solicitar demandas através de organizações êmicas, deslocando os debates do meio acadêmico e “permitindo” dessa forma que os próprios cientistas sociais, por exemplo, repensem suas posições em ao grupo étnico.

5.2 O evento observado-analisado

Os atores envolvidos no evento não estão apenas perseguindo objetivos, concentrados em metas e ganhos, mas sim experienciando as complexidades de suas situações e tentativas de resolver problemas colocados por determinadas conjunturas. As políticas de luta ideológica cedem lugar ou transformam-se em políticas de interesse, na medida em que a “geração-eu” se desdobra em uma “geração-nós” e é permitido que os agentes escolham suas identidades e representações coletivas conforme um contexto, sendo possível acionar diversas identidades na pós-modernidade configurada pela efemeridade e fluidez das fronteiras e pelo novo modo de conceber o pertencimento a uma nação (Comaroff, 2001).

Essa apropriação de alguns agentes em nome de uma imensa maioria não torna menos legítima à luta pelas cotas raciais, mas nos traz questões sobre as mediações na representação política assim como de que forma esse poder é produzido e sua ação política, o poder simbólico que faz com que os indivíduos se reconheçam e pressionem o Estado afim de exigir reparações sensibilizados pelo sofrimento, muitas vezes percebido no vizinho, no colega de

escola ou, comumente na empregada doméstica, de um processo histórico de formação nacional que excluiu os negros enquanto legítimos na formação da “nação brasileira”.

Apresento aqui a etnografia realizada sobre as políticas de Ações Afirmativas a partir de dois eixos: da observação realizada nos eventos que antecederam a votação das cotas sociais e raciais, eventos os quais constituíram-se numa sólida base para o início das entrevistas e da análise realizada a partir de imagens.

Acompanhei as discussões sobre as políticas de ações afirmativas a partir do final de 2006. Na maioria das vezes, esses seminários, reuniões e palestras foram organizados pelos próprios estudantes, militantes no GT de Ações Afirmativas⁴⁵, integrantes da Pró-reitoria de Extensão (PROEXT), do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, integrantes do DCE e de outros movimentos sociais solidários a prática de Ações Afirmativas na universidade, porém não necessariamente favoráveis às cotas raciais.

Vários desses eventos contaram com um grande público, formado especialmente por estudantes do ensino médio que eram trazidos por suas professoras para assistir e informar-se

como concorrer a vagas após a aprovação das cotas. Os universitários que participavam desses encontros eram seguidamente os mesmos. Alguns rostos tornaram-se familiares na medida em que eu sempre os encontrava nessas oportunidades. Assim recorde-me de Tatiana e Eliane, que sempre estavam presentes nos eventos que tinham como objetivo afirmar a necessidade da adoção de cotas raciais na universidade.

Alguns eventos foram significativamente marcantes em termos de público e debates suscitados, como a

⁴⁵ Grupo de Trabalho formado pelos alunos da UFRGS para discussão sobre a implementação de ações afirmativas na universidade.

palestra de José Jorge de Carvalho⁴⁶ que trouxe a experiência de implementação de cotas na UNB, onde estavam presentes, além de um grande número de alunos, diversos professores também engajados no projeto. Todos os eventos anteriores ao evento mais significativo⁴⁷, que classifico como o de aprovação das cotas, foram promovidos com o intuito de esclarecimento e convencimento a adesão ou não das cotas, conforme o grupo que organizava os encontros. Nos dois meses que antecederam a votação da implementação da política de ações afirmativas que previa a cotas sociais e raciais na UFRGS as discussões intensificaram-se. Seminários, conversas, debates e conferências que abordaram diretamente ou não o tema aconteceram no espaço acadêmico e na mídia local, em especial na mídia impressa.

Durante toda essa articulação também houve a formação de grupos de discussões contrários a política de cotas na universidade. Vi manifestações desse grupo apenas no dia da votação do Conselho Universitário (Consun). Fora isso, acompanhei alguns poucos debates em que eles vieram à público na televisão. Não soube de nenhum encontro que tenham promovido para discutir e apresentar sua posição no meio acadêmico.

No dia 29 de junho de 2007 foi realizada a votação do Consun da UFRGS estabelecendo a implantação de cotas raciais e sociais na universidade. O período anterior a votação foi de debates e acusações na mídia e dentro da própria academia entre os favoráveis e os contrários a essa política. Ambos os lados trocaram acusações de racismo, e muitas vezes o debate ultrapassou a fronteira tornando-se acusação pessoal. Os sujeitos envolvidos nesse debate são os professores e alunos universitários de forma mais direta.

Nesse dia, os manifestantes estavam concentrados no saguão da reitoria, local em que acontecia a reunião do Consun. Às oito horas da manhã o saguão estava tomado pelos grupos favoráveis a cotas, muitos haviam passado a noite ao lado de fora do prédio. Os manifestantes eram estudantes universitários e do ensino médio, membros do movimento negro, políticos reconhecidos pelo seu engajamento na causa, indígenas e servidores em greve da universidade. O aparato de segurança que separava o saguão do andar onde se encontravam os conselheiros também era notável. A escadaria que separa os dois andares estava fechada por um “cordão humano”, formado pelos seguranças da universidade e por uma mesa que

⁴⁶ A palestra, em março de 2007, foi a aula inaugural do Instituto de Psicologia – UFRGS, com o professor José Jorge de Carvalho, intitulada “Políticas Públicas de Inclusão Étnica e racial no Ensino Superior Brasileiro”.

⁴⁷ A escolha de um evento mais significativo e especialmente desse evento ao qual me referi, foi delimitada a partir do trabalho de campo com os interlocutores. Aqueles que não são alunos da UFRGS ou não mantêm nenhuma relação direta com esta universidade mencionavam mesmo assim a discussão que se travava da universidade e que eles tinham conhecimento através da imprensa, enquanto que aqueles pertencentes a UFRGS traziam toda a sua trajetória acompanhando o processo como um todo e que culminou desse dia no qual me detenho de forma mais incisiva.

posteriormente fora usada como palco no anúncio da aprovação das cotas ao término da votação.

“*Cotas já!... Cotas na UFRGS já*” e “*Quem não pula é racista... quem não pula é racista*” eram os “*gritos de guerra*” mais pronunciados. Esses manifestantes dividiam-se em outros pequenos grupos que eram responsáveis por “*fazer barulho*” incessantemente. Havia um revezamento entre eles, ora era o grupo da Batucada que estava no centro do saguão, ora os representantes do *hip hop*, a dança dos indígenas e por fim um pai e uma mãe de santo que vieram “*trazer axé para os conselheiros tomarem a decisão certa*”. As danças eram interrompidas somente quando alguma pessoa se posicionava na escada e trazia notícias do que acontecia na apuração da votação.

Por volta das dez horas da manhã estudantes contrários ao projeto das cotas entraram na reitoria para manifestar silenciosamente. Segurando cartazes com os dizeres “*não ao racismo*” posicionaram-se lado a lado de costas para o outro grupo de manifestantes, que permaneceu em círculo e aos poucos cercou o grupo menor – contrários as cotas – fazendo com que estes se retirassem do local uma hora depois sob os gritos de comemoração da “*expulsão dos racistas de dentro da universidade*” por aqueles pró-cotas. Essa divisão entre pró e contra cotas foi muito acentuada na universidade durante esse período que antecedeu a votação e no processo da mesma, por isso a ênfase nessa separação durante a escrita desse relato de campo.

Aproximando-se das treze e trinta foi anunciado o resultado final da votação por uma mulher membro de um dos movimentos negros que estavam presentes. A aprovação das cotas raciais e sociais foi comemorada com muitos gritos, abraços e choro pela maioria dos manifestantes presentes. Parabenizavam-se uns aos outros enfatizando o caráter de conquista de todos do evento que participavam.

A grande maioria dos manifestantes que se encontravam lá eram estudantes universitários engajados em grupos de discussão sobre ações afirmativas e/ou militantes em partidos políticos, além de integrantes do movimento negro. As cotas as quais reivindicavam eram raciais, nada se ouvia sobre as cotas sociais. Estavam aí enquanto porta-vozes, e essa posição lhes era permitida por manipularem os símbolos, devido ao capital que acumulam, especialmente cultural, por estarem no espaço acadêmico, lugar esse que deviam assegurar aos outros também. Victor Turner (1987) mostra como símbolos capazes de unificar grupos sociais, articulando diferenças e parcialmente resolvendo tensões sociais, surgem com força em momentos de liminaridade e interrupção do cotidiano.

A aprovação de cotas estabeleceu uma reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e estudantes de escolas públicas auto-declarados negros, que foi implantada a partir do vestibular 2008. Assim, as cotas raciais foram aprovadas abordando o classismo e o racismo, não atendendo a proposta inicial do projeto apresentado ao Consun que defendia cotas exclusivamente raciais separadas das cotas sociais.

ZERO HORA
Vestibular
PORTO ALEGRE, QUARTA-FEIRA, 4 DE JULHO DE 2007 - Nº 560

A vitória das cotas



Estudantes do curso popular Zumbi dos Palmares comemoram a aprovação das cotas sociais e raciais e dizem que a decisão poderá mudar seus destinos.

Aprovação da reserva de vagas a UFRGS estimula estudantes e escolas públicas e cursos populares a ingressarem no Ensino Superior no Estado

LÍCIA PERES

Noite de sexta-feira. Na sala de aula do pré-vestibular Zumbi dos Palmares, em Porto Alegre, o professor dá lugar a um grupo de jovens. Ainda bastante emocionados, eles relatam, em primeira mão aos estudantes, detalhes do sistema de cotas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que acabou de ser aprovado. Silêncio na plateia.

— Este é o resultado de uma luta antiga. Não é um presente, mas uma conquista. A partir de agora, a universidade passa a reservar 30% de suas vagas para quem estudou em escola pública e para quem é negro — disse Laurinda Rejane Soares Sita, integrante do Conselho Superior da UFRGS.

Enquanto Laurinda fala sobre preconceito, desigualdade e ações afirmativas na universidade, a expressão da turma começa a mudar. Sorrisos, cotulações, abraços e olhares carinhosos se multiplicam. E a hora do intervalo não podia ser diferente: vitória comemorada.

— Passei minha vida toda ouvindo, até de professores, que eu teria de me esforçar muito para passar na UFRGS porque eu era aluno de escola pública. No curso, as pessoas também me desanimavam porque eu não pago mensalidade. Agora, veio uma luz no fim do túnel. Já até mais vontade de estudar — disse Rodrigo Monteiro Rodrigues, 22 anos.

Com ele negro, Rodrigo agora faz parte do único grupo de candidatos que poderá concorrer a 100% das vagas da UFRGS. Se não for classificado na seleção universal (70%), terá a chance como aluno de escola pública (15%) e ainda ao espaço reservado exclusivamente aos negros (15%). A satisfação do estudante é compartilhada pelos colegas. E a animação começa a mudar destinos.

— Sempre nos aconselham a procurar faculdades menos concorridas. Agora,

acho que muita gente vai mudar de curso e tentar o que realmente quer estudar como Direito e Medicina — aponta Thiago Goethals Barreto, 17 anos, vestibulando de Direito. — Pioneiro no Estado, o curso Zumbi dos Palmares atua há 12 anos com professores voluntários. Tem como critério para receber alunos a situação socioeconômica da família e conta com apoio de outras instituições. Na Capital, ocupa uma sala da Faculdade de Educação da UFRGS, e também funciona nas cidades de Viçarias, Cachoeirinha, Passo Fundo, Santa Maria e Pelotas. Foi parte de um movimento que começou a ganhar força. Só na Região Metropolitana, alunos pobres contam com 13 opções de cursos populares.

— As cotas serão um grande estímulo para nossos alunos. A aprovação ainda é pequena na UFRGS, mas regular. As turmas se diluem porque poucos conseguem trabalhar e estudar. Agora, pelo menos para 30% das vagas eles concorrerão em mais igualdade — diz Ana Paula Moreira da Silva, professora de Biologia, graduada pela UFRGS e voluntária na unidade de Viçarias.

lucia.peres@ufrgs.com.br

A partir desse evento particular e político de implementação das cotas, especialmente as de cunho racial, são levantadas pelos movimentos favoráveis e contrários as cotas, questões sobre as crenças que sustentam a identidade nacional brasileira e qual o papel das políticas de ações afirmativas perante essa construção imaginária de um “povo brasileiro”, que não pressupõe homogeneidade, mas é simbolicamente representado e identificado como unido em

torno de uma identidade híbrida de seus cidadãos. Ao mesmo tempo, faz-se uma busca de como os agentes constroem as identidades raciais e de que forma elas são produtoras de desigualdades.

5.3 A UFRGS e as políticas de ações afirmativas

A adoção de ações afirmativas na UFRGS ultrapassou os muros da instituição em si e tomou conta de outras instâncias de ensino e mesmo políticas.

A cena política local, ligada ao Partido dos Trabalhadores (PT) entrou no debate e participou ativamente desde as discussões que antecederam a votação até o acompanhamento no dia em que esta ocorreu.

Representantes ilustres do partido, como o ex-governador do Estado do Rio Grande do Sul, Olívio Dutra, além de outros políticos como Miguel Rossetto, Maria do Rosário e Paulo Paim, proponente do Estatuto da Igualdade Racial, estavam presentes no saguão da reitoria da UFRGS no dia 29 de junho de 2007 para acompanharem a votação do CONSUN. Nenhum deles ocupou o espaço para pronunciamento, porém

BOLETIM INFORMATIVO-VEREADORA MARGARETE MORAES-PT-JUNHO 2007

Inclusão e diversidade fazem bem à Universidade

A discussão sobre a implantação de quotas na Ufrgs já está produzindo resultados. Em primeiro lugar, colocou a inclusão social e étnica como uma responsabilidade de toda a sociedade e não só dos segmentos prejudicados. Em segundo, está expondo o racismo escondido em nossa sociedade e que ganhou a rua, através de manifestações violentas e intolerantes.



Vereadora Margarete Moraes

Não à naturalização do preconceito

A discriminação e exclusão social das etnias não europeias (particularmente indígenas e afrobrasileiros) das universidades é uma realidade. Basta que cada professor ou estudante olhe para seus colegas e procure quantos negros e quantos indígenas sentam-se na mesma sala. As razões dessa exclusão remontam uma história e uma construção cultural secular em nosso país. A naturalização da discriminação, a dissimulação do racismo e a elitização do ensino superior são expressões de uma sociedade construída na base da violência, da exploração e da exclusão disfarçados por uma linguagem falsamente tolerante e pelo mascaramento da violência cotidiana.

Política de inclusão

A proposta de quotas étnicas e sociais para ingresso no ensino superior é um dos elementos de uma política de inserção social e promoção da diversidade. A experiência e as pesquisas nos mostram que a exclusão e a violência combinam-se de diversas formas. Negros, indígenas, pobres, homossexuais, mulheres, idosos, pessoas com deficiência, enfim, fazem parte de uma maioria agredida e historicamente excluída e violada em sua integridade e seus direitos.


As cotas étnicas e sociais já são uma realidade em diversas universidades brasileiras. A adoção das cotas é um símbolo de superação do elitismo das instituições. A inclusão e a diversidade abrem possibilidades não só para que os excluídos ingressem no ensino superior, mas para que as instituições de ensino superior públicas abram-se a setores que, historicamente, foram apenas objetos da reflexão e da ação acadêmica para que passem a ser sujeitos da produção teórica e prática em nosso País.



Nós nunca seremos reconhecidos como cidadãos, até que nós sejamos primeiro reconhecidos como humanos"
(Malcolm X)

Gabinete na Câmara Municipal - Av. Loureiro da Silva, 255 CEP 90013-901 Porto Alegre-RS
Fones: 3226-4916/3220-4251/3220-4252/3220-4253 margarete@camarapoa.rs.gov.br

a presença deles era facilmente notada pela corrente de estudantes que se formava ao redor deles, todos com câmeras em mãos para registrar o momento.



COTAS NA UFRGS JÁ!

Estamos diante de um momento ímpar na sociedade gaúcha, onde a elite intelectual branca da UFRGS e da Universidade de Santa Maria vai decidir se aprovam ou não cotas sociais e étnicas em seus concursos vestibulares. Mexer no principal nicho de poder da elite branca, a academia, obrigou seus articulistas a mostrarem onde escondem seu racismo. Vimos isto nos muros da universidade onde foram escritas frases racistas que fazem coro ao pensamento demonstrado ao longo de séculos e durante toda a vida desta Universidade.

Defender cotas raciais é sobretudo defender uma Universidade Pública que represente de fato a composição da sociedade brasileira, pois mais de 47% da população é negra, no entanto são apenas 15,7% de negros que concluem o ensino superior em nosso país. A própria UFRGS é o exemplo gritante desta segregação racial, onde os alunos negros não são nem 2% da comunidade acadêmica e 60% dos Técnicos da Universidade são negros e 98% dos Professores são brancos.

Cotas também é a defesa de um ensino público de qualidade para todos. É defender mais verbas para Educação para garantir o acesso e a permanência de negros e pobres na Universidade. É defender verbas públicas para as Universidade Públicas e não para salvar os Tubarões do ensino privado, como faz o Lula com o Proni.

Lugar do Negro e dos trabalhadores é na luta contra o racismo em todos os lugares da sociedade. É lutar também contra as reformas neoliberais do Governos Lula. Reformas estas que retiram direitos ainda mais dos negros e negros que são a grande parte da classe trabalhadora.

A Conlutas está nesta batalha e estará sempre em todas as outras necessárias para conquistarmos uma sociedade sem racismo e sem exploração, ou seja, uma sociedade sem capitalismo, pois conforme Molcon-X, não há capitalismo sem racismo.

Os movimentos de lutas por outras causas também estavam representados no dia. Chamava atenção uma mulher que caminha sozinha erguendo acima da cabeça um cartaz com dizeres que clamavam respeito aos direitos e a inclusão de portadores de necessidades especiais na universidade. Os servidores da universidade estavam em greve naquela época e também estavam presentes na manifestação. Com camisetas pretas e posicionados a porta de entrada principal distribuíam material informativo sobre a greve na universidade. Foram eles também os responsáveis pela preparação do

lanche distribuído a alguns participantes da manifestação para conter o intenso frio daquela manhã pois muitos dos que ali estavam, haviam chegado no dia anterior para a “ocupação da reitoria” e passaram a noite aí, nas barracas montadas numa das portas de entrada para o local da reunião do conselho.

José Antônio fala da sua experiência em relação a elaboração do projeto de cotas na UFRGS a partir do seu ingresso no Conselho de Pesquisa e Extensão (CEPE), tendo sido indicado como representante dos técnicos administrativos da universidade, considerando-a como uma experiência muito rica. Antes da discussão das cotas na UFRGS ele já acompanhava a como a questão estava se desenvolvendo no Brasil, e dessa forma, segundo conta, ele pode ajudar, de certa forma, os estudantes na organização do GT de Ações Afirmativas enquanto atividade de extensão através da universidade.

Conta que o próprio GT de Ações Afirmativas teve origem no departamento a partir do interesse dos estudantes bolsistas em pesquisar sobre a temática e “*obrigatoriamente começaram essa discussão e troca de informações do que estava acontecendo no Brasil para poder, de certa forma, incrementar essa discussão dentro da universidade*”. A comissão foi

formada em novembro de 2006 e em maio o documento com o pedido de implementação de cotas raciais na UFRGS é finalizado.

Sobre o momento atual, após a realização do primeiro vestibular com cotas sociais e raciais, José Antônio comenta que infelizmente tem acompanhado pouco a forma como as cotas estão sendo aplicadas. As informações que tem a partir da comissão de acompanhamento de estudantes cotistas são muito ruins. Critica o fato de não se ter uma discussão na universidade sobre a implantação das cotas e que o trabalho da comissão que deveria acompanhar os cotistas é freado por uma política deliberada da administração central da universidade e conclui, sobre a aprovação das cotas que estas foram aprovadas:

porque a universidade só assumiu o compromisso das Ações Afirmativas porque foi uma demanda empurrada goela abaixo da universidade. Eu fiz várias reuniões com reitor, pró-reitor, professores, diretores de unidades pela comissão e a gente viu o grau de desconhecimento da grande maioria dos professores, técnicos, da comunidade acadêmica como um todo sobre as políticas de ações afirmativas e do que elas representam e muito mais do que isso, da história do negro no Brasil e do porque da necessidade de Políticas de Ações Afirmativas não é a toa que da comissão, a grande maioria era contrária a cotas e foram convencidos da necessidade e importância das cotas.

O primeiro trabalho que a comissão instituída para formular o projeto da adoção de ações afirmativas teve foi o de convencer da necessidade de cotas raciais “*não só por um quadro de desigualdade acirrada que vem desde o processo de escravização, mas também por um desconhecimento disso tudo, e também por uma força muito grande do Movimento Negro e por demanda de parte da sociedade brasileira como tal, e eu diria também por parte do governo brasileiro*”. O convencimento foi feito através de documentos e pesquisas acadêmicas, “*porque acadêmico só acredita em acadêmico*”, diz José Antônio. As pesquisas que mostravam a aplicação de cotas raciais e sociais em outras universidades brasileiras foram usadas então como argumento que demonstrasse o sucesso e eficácia na política no que mais interessava a todos na discussão: a meritocracia. As pesquisas evidenciavam então que contrariando os opositores ao sistema de cotas que alegam um prejuízo ao ensino com a queda da qualidade, os indícios demonstrariam exatamente o contrário: que os estudantes admitidos por meio do sistema de cotas não obtinham desempenho inferior, durante os cursos, do que alunos que ingressaram pelo sistema universal. “*Digo até hoje que a universidade só implantou cotas porque foi empurrado goela abaixo. Se tivesse qualquer votação da comunidade acadêmica nós perderíamos de uma forma estrondosa eu acho, teríamos apoio*

de 30 ou 40% no máximo”, diz José Antônio reiterando as dificuldades em tratar do assunto na universidade no período antecedente a aprovação e mesmo agora quando faz a crítica as dificuldades impostas para que se chegue aos alunos cotistas afim de traçar “um perfil” de quem são eles para as futuras adequações do plano de cotas.

Tatiana também contou sua experiência na militância para a implementação de cotas raciais na universidade. O ano de 2006 foi de muita pressão partida do grupo que formava o GT de Ações Afirmativas, iam para o Consun, pressionavam o reitor e faziam atos na universidade que concentravam um grande número de estudantes. Tudo era feito com o intuito de pressionar para que iniciassem as discussões sobre cotas na universidade, enfim alcançaram o objetivo e a universidade propôs dois seminários – um sobre cotas e o outro sobre alternativas as cotas – e após a formação de uma comissão responsável pela apresentação de um projeto com vistas a adotar medidas de ações afirmativas na universidade.

Entrevista | José Carlos Ferraz Hennemann |
REITOR DA UFRGS

Além das cotas, três novos cursos

Satisfeito com a aprovação do sistema de cotas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o reitor José Carlos Ferraz Hennemann diz que a instituição está pronta para receber alunos cotistas e irá oferecer três novos cursos de graduação no próximo vestibular. Como prometeu em sua campanha, em 2004, a discussão sobre ações afirmativas ocorreu, mas está só começando. Projetos como a nova casa de estudante no campus do Vale e a ampliação de restaurantes estão em andamento para atender esse público.



> Na sexta-feira, o reitor Hennemann comemorou com representantes de etnias a aprovação das cotas na universidade.

Segundo Tatiana, após a comissão trabalhar por nove meses na elaboração do projeto, a proposta que apresentaram ao Consun foi de 20% de cotas raciais diretas, já que as cotas sociais eram dadas como certas. Essa proposta foi elaborada a partir de “várias formações” que o GT teve entre os próprios membros para que todos entendessem a importância das cotas raciais, que segundo Tatiana, no início possuía diversos embates sobre a abrangência do público a ser contemplado.

Daí, não lembro bem se foi antes ou depois da primeira apreciação do Consun, conversamos com cada conselheiro do Consun. Teve um grupo de 16 conselheiros que mexeram na proposta. Então o pessoal ficou nove meses trabalhando e depois eles em uma semana foram lá e mudaram toda a proposta, de 10% de cotas raciais

diretas e 20% de cotas sociais. 10% contando os que já passariam pelo sistema universal, que era ao contrário da nossa. E daí quando chegou no Consun já tinham mudado mais uma vez e enfim foi a proposta que foi aprovada, só que os 15% de estudantes negros tem que ser de escola pública.

Mesmo que a proposta que fora aprovada diferenciou-se bastante daquela que apresentaram primeiramente à comissão do Consun, o momento foi considerado de vitória, todos ficaram muito felizes com a possibilidade do ingresso de “*dezenas de estudantes negros*”. Tatiana conta e não consegue finalizar a frase com palavras, mas abre um grande sorriso!

Após a aprovação da proposta o movimento que lutara pelas cotas desarticulou-se, mesmo havendo a tentativa de promover atividades, especialmente as “*calouradas*” afim de recuperar o histórico da implantação das cotas na universidade e rearticular uma rede para dar segmento o trabalho.

Sobre o primeiro vestibular com cotas na UFRGS Tatiana conta que o Fórum acompanhou o processo de matrículas dos alunos. A documentação a mais exigida aos alunos cotistas foi causa de muita confusão, pois a própria Comissão de Graduação não sabia bem como deveria agir. Tatiana conta que a orientação que todos possuíam é que não deveriam exigir uma declaração étnico-racial, porém com orientações para que nos “*casos gritantes, que agredissem o bom senso das pessoas, então deveria ser feita uma entrevista com o estudante depois*”.

No processo então que estava ocorrendo sem maiores problemas estabeleceu-se uma confusão a partir do momento em que o jornal Zero Hora publica uma entrevista de um membro da comissão que conta sobre a realização desse procedimento da entrevista. O jornal havia sabido dessa informação antes mesmo da comunidade acadêmica e então os conselheiros que haviam participado da votação defenderam-se dizendo que a “*verificação racial*” não tinha sido estabelecida durante a votação. O desfecho deu-se com o cancelamento das entrevistas dos trinta e cinco alunos convocados, porém, como o aviso fora dado em cima da hora para a qual estavam marcadas, a solução foi reunir esses estudantes e dar-lhes as boas vindas sem mais explicações!

Tatiana reclama do acompanhamento dado aos estudantes após o ingresso. Diz que a comissão mesmo na tentativa de fazer alguma coisa é barrada. O acesso aos dados do vestibular é feito muito tempo depois, assim como os dados das matrículas e a impossibilidade de traçar um perfil dos estudantes cotistas. Em função disso, as reuniões e tentativas de articulação desses estudantes são muito falhas, visto que como os alunos cotistas

não se manifestam com medo do preconceito acaba que as reuniões sempre tem poucos participantes.

Eliane é aluna do mestrado em Educação na UFRGS, militante do Movimento Negro Gaúcho e do IAA⁴⁸ – Instituto África-América. Eliane também participou da elaboração do projeto de implantação das cotas na UFRGS. Encontrei-a no final de fevereiro de 2008 e ela estava muito empolgada com os preparativos para a recepção dos primeiros estudantes cotistas da UFRGS:

Agora, já no início das aulas nós [integrantes do Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas na UFRGS] vamos fazer aqui, aqui olha, bem nesse espaço [apontando para o espaço em frente à portaria da Faculdade de Educação] uma exposição, vai ser na segunda semana de aulas, uma exposição durante a semana toda de coisas que evidenciam a nossa cultura. A gente quer trazer o maracatu, capoeira, pais de santo, todas essas coisas que vieram para o Brasil com os africanos, mostrar a nossa cultura e o que esses estudantes têm para contribuir.

Eliane está engajada no processo de implantação das cotas raciais e sociais na UFRGS desde os primeiros debates, ainda quando não estava no curso de mestrado, mas por sua longa trajetória de militância, em torno de 20 anos, sempre esteve inteirada nos debates sobre o assunto. Sobre as dificuldades de aprovação do projeto, ela enfatiza, no mesmo caminho seguido por José Antônio, a dificuldade em convencer o meio acadêmico da necessidade das cotas raciais, caracterizando esse processo como doloroso, em especial para aqueles que estavam envolvidos diretamente na formulação do projeto, como é o seu caso.

Segundo ela, a resistência dentro da UFRGS em tratar do assunto se deu entre as mais diversas partes, o que a deixava ainda mais impressionada era que muitos dos professores que trabalhavam com a questão da desigualdade negra ponderavam a questão das cotas na hora em que eram chamados “*para a luta*” mencionando os equívocos que todos poderiam estar cometendo ao criar uma cota que causaria uma discriminação aos brancos, pois dessa forma, os racistas tornar-se-iam eles. Por outro lado, Eliane ressaltou também o apoio na redação do projeto, de professores que eram assumidamente contra cotas.

⁴⁸ O Instituto África-América foi fundado em 1953. Tem sua sede em Nova Iorque e representações em vários países africanos, atuando através da educação para capacitar lideranças africanas para assumirem postos no governo e na educação.

PORTO ALEGRE
SEGUNDA-FEIRA
7 DE JANEIRO DE 2008

HORÁRIO DE
FECHAMENTO 22:30
DESTA EDIÇÃO

ZERO HORA

FILIADA AO IVC - INSTITUTO VERIFICADOR DE CIRCULAÇÃO E ASSOCIADA À ANJ - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS

9 770104 587028

PARA FALAR COM ZH
www.zerohora.com
Porto Alegre (RS)
Av. Ipiranga, 1075.
CEP 90103-900

ASSINATURAS
www.zerohora.com/assinaturas

ATENDIMENTO AO ASSINANTE:
PARA LIGAÇÕES DE PORTO
ALEGRE E DE CELULAR:
> (51) 3218-8200
DEMAIS CIDADES:
> 0800 6428200
assinantes@zerohora.com.br

PARA ASSINAR:
> 0800 6428222
ATENDIMENTO AO
PONTO DE VENDA:
0800 6424088

REDAÇÃO
(51) 3218-4300
ATENDIMENTO AO LEITOR:
(51) 3218-4500
leitor@zerohora.com.br
FAX: (51) 3218-4799

ANÚNCIOS
www.zh.rbs.com.br
TELEANÚNCIOS:
32.139.139
teleanuncios@zerohora.com.br

COMERCIAL:
(51) 3218-4900

DISPUTA MAIS ACIRRADA



Tensão habitual (foto) que marca vestibular da UFRGS se amplia em 2008 com candidatos cotistas temendo represálias. Páginas 4 e 5

No dia da votação tu viu, foi aquela pressão, mas nós não íamos mesmo deixar ninguém sair se não houvesse a votação, porque já tinha sido transferida uma vez e não iam fazer isso conosco mais uma vez. Tinha um montão de estudantes do ensino médio que estavam lá conosco ansiosos para saber se as cotas seriam aprovadas, eles seriam os primeiros contemplados com essa chance a mais de entrar na universidade, porque a UFRGS é o sonho da maioria. Às vezes isso também é um problema, porque a universidade é vista por muitos negros como um projeto individual e não como uma conquista do grupo negro e é justamente isso que agora, com a aprovação das cotas a gente quer trabalhar.

A aprovação das cotas, para Eliane, é uma vitória do Movimento Negro que vem trabalhando com a visibilidade há muito tempo e agora começa a colher os resultados do trabalho empreendido. As cotas, fruto do trabalho de anos, amenizarão as disparidades no ensino e também contribuirão para uma sensibilização dos educadores para que trabalhem com a diferença, segundo diz ela. Eliane tem uma grande preocupação com o racismo na educação escolar e enquanto mestranda na Faculdade de Educação, trabalha com os benefícios trazidos com a promulgação da lei 10639/03, sobre a qual falou muitas vezes durante nossa conversa justificando a importância da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas de ensino fundamental e médio, especialmente naquelas que não estão acostumadas a conviver com as diferenças.

Tatiana critica a falta de conhecimento que a população tem sobre as Ações Afirmativas sem ter, infelizmente, o conhecimento da dimensão de histórica que teve antes de todo o processo: “*Todos ficam sabendo das cotas pelo jornal!*”. E finaliza ressaltando que agora é o momento para que eles se organizem, se articulem para reivindicar melhorias que devem partir deles e não só do Fórum de Ações Afirmativas⁴⁹.

As manifestações de preconceito ao ingresso de alunos cotistas já são esperadas na universidade: “*até eu, que não entrei por cotas, até porque elas não existem na pós-graduação sei que vou ser apontada como cotista, mas eu não me importo, mas tem gente que vai se importar, então a gente precisa dar um suporte para os alunos que sofrerem discriminação pelos colegas e até pelos professores*”. Eliane conta que um serviço para atender aos alunos que se sentem discriminados está sendo disponibilizado através do GT de Ações Afirmativas, pois mesmo antes do ingresso já há uma demanda por parte dos alunos que os procuram com medo das represálias que podem sofrer quando iniciarem as aulas, além de já atenderem aos casos de estudantes que tiveram problemas no ingresso. Como exemplo, ela relatou o caso de um vizinho, que por ter estudado em escola particular, porque tinha bolsa de estudos, nos dois últimos anos do ensino médio, não pode concorrer às cotas. Através das redes que se estabelecem, esse estudante que ela trouxe como exemplo, já tem um advogado contratado através da ONG IAA que entrara na justiça para assegurar a vaga.



Foto: Fabiela Bigossi

⁴⁹ O GT de Ações Afirmativas agora denomina-se Fórum de Ações Afirmativas. Constituiu-se a partir dessa denominação desde a Semana da Consciência Negra de 2007 na UFRGS. São vários grupos que estão interessados na questão da ação afirmativa.

Tatiana também falou sobre os casos de estudantes cotistas que tiveram percalços para assegurar a vaga que conquistaram e no mesmo caminho que Eliane, conta sobre a advogada contratada pelo GT e que “*é da causa e está por dentro de tudo*”. Outra possibilidade é o encaminhamento para a procuradoria da UFRGS, que segundo disse-me Tatiana, acaba sempre recomendando que o estudante procure um advogado. Posição que ela considera absurda porque quem deve defender a vaga é a universidade e não o estudante.

Obtive a informação de alguns processos jurídicos encaminhados por estudantes que se sentiram lesados por não poderem ingressar pelo sistema de cotas alegando que se estas não estivessem em vigor, teriam assegurando uma vaga através do vestibular. Nenhum desses processos obteve êxito e ninguém ingressou no vestibular de 2008 por mandado judicial.

Aconteceu isso também com os estudantes da medicina, só que daí eles foram em bando para a procuradoria. E os estudantes da medicina tem outro perfil, é um perfil que não se imaginava de cotistas, a maioria vem da Fundação Bradesco, que a UFRGS percebe como privada, mas na verdade não é, é pública, é uma fundação.

Nos dias que antecederam e precederam o vestibular a mídia enfatizou a disputa no vestibular de tal forma que parecia incitar às manifestações. Utilizando-se de manchetes que voltavam a atenção a uma disputa que agora se estabelecia em termos desiguais, privilegiando uns que, segundo aos olhos da maioria, possuíam as mesmas condições de competição não poderiam ser privilegiados porque não teriam qualidade suficiente para ingressar no ensino superior. Formava-se um círculo vicioso nas argumentações.



Tatiana também se diz preocupada com as manifestações de racismo que os estudantes possam sofrer: “os negros são facilmente identificados por causa da cor, enquanto quem é de escola pública não”. Soube através dela sobre alguns casos de estudantes que recorreram ao GT para relatarem ter sofrido com preconceito racial após o início das aulas. A conversa com Tatiana ocorreu em novembro de 2008. Os casos relatados por ela ocorreram com alunas do curso de Direito e de Pedagogia e com uma menina que ela citou a disciplina, “Cálculo”, mas não o curso ao qual ela pertencia. O preconceito recaiu nesses casos na incapacidade de compreensão do conteúdo que o professor ensinava por parte desses alunos. No curso de Direito, o questionamento sobre a incapacidade de apreensão partiu do professor. Na disciplina de cálculo me parece estranha uma acusação desse teor, considerando o baixo índice de alunos que são aprovados ao cursarem a disciplina pela primeira vez.

Os eventos analisados têm lugares em diferentes tempos, mas são complementares, fazem parte da mesma performance. Evento narrado e evento narrativo integram-se no discurso narrativo. Conforme Victor Turner, a performance empresta insights valiosos para a formação da identidade permitindo um espaço para entendimento intercultural e através da performance os significados centrais, valores e objetivos da cultura são vistos em ação.

Capítulo 6

As imagens em suas variadas formas

As imagens, inseridas neste trabalho antropológico, suscitam questionamentos na compreensão do grupo em estudo articulando-se no processo de construção das narrativas. A narrativa imagética, assim como a textual, também necessita constituir-se enquanto proposta dialógica. O antropólogo enquanto narrador necessita ter em mente essa tríade, formada pelo autor/tradutor/leitor (Eckert e Rocha, 2005, p. 38). Além disso, a qualidade das narrativas construídas através da imagem está na possibilidade permanente de estabelecer ininterruptamente novos diálogos e interpretações para a audiência.

Rever constantemente as imagens permite ao próprio pesquisador re-interpretações sobre o grupo, sendo este um exercício fundamental na construção do conhecimento e no entendimento das representações simbólicas contidas na imagem, além de revelar elementos anteriormente ocultos (Manguel, 2000). Além disso, a qualidade das narrativas construídas através da imagem está na possibilidade permanente de estabelecer ininterruptamente novos diálogos e interpretações para a audiência.

A utilização do material jornalístico referente ao evento também é pertinente, na medida em que os registros da mídia demonstram a performance dos agentes e retratam a audiência a qual está sendo dirigida, além de evidenciar e contextualizar toda a situação que envolveu essas performances.

O processo de produção de conhecimento antropológico através de imagens consiste na aprendizagem de um novo olhar sobre as questões de campo e se insere como uma nova possibilidade de conhecer os informantes. É necessário exercitar uma determinada sensibilidade das várias formas culturais que podem se apresentar ao antropólogo, um olhar

MATEMÁTICA/UFRGS

“Sou contra os dois tipos de cotas. Para os negros seria uma forma de racismo. Todos têm a mesma capacidade. Na minha turma, a maioria já é egressa de escola pública.”

VESTIBULANDO

“Sou a favor da cota para as escolas públicas, porque o ensino é muito ruim mesmo. Para os negros não concordo, porque os vejo de maneira igual a qualquer pessoa e não entendo por que eles teriam esta vantagem.”

VESTIBULANDA

“Sou descendente de negros, mas sou da raça branca. O ingresso na universidade deve ser pelo mérito e não pela cor ou o tipo de escola que o candidato estudou.”

BIOLOGIA/UFRGS

“O sistema de cotas é um começo para promover a igualdade. Sou a favor, mas não acredito que resolverá o problema. O Ensino Básico é que deve melhorar.”

que capte na performance dos agentes uma possibilidade de compreendê-los. É preciso por sua vez que o antropólogo desenvolva também a sensibilidade para traduzir o que lhe está sendo dito e aqui a imagem pode apresentar-se enquanto uma excelente metodologia para dizer aquilo que com palavras talvez não fosse negado (Bittencourt, 1998).

Centro Universitário METODISTA IPA Faculdade METODISTA de Santa Maria

Vestibular Metodista do Sul. IPA e FAMES.
Seu espaço para crescer.

www.metodistasul.edu.br
Ligue grátis: 0800.5411100

REDE METODISTA
Seu espaço para crescer.

AGORA É OFICIAL!

RACISMO NA UNIVERSIDADE
Viúvas de Lênine e do mensalão, demagogos, inocentes-úteis e néscios de várias idades impõem cotas raciais/racistas. **CADERNO D**

ZERO HORA - TERCIA (11/05/2007)
Fica mais fácil fazer vasectomia pelo SUS

Diã marca luta contra a exploração infantil

UFRGS vota adoção de cotas

BB Conta Universitária
Para você que sabe o que quer da vida.

A proposta de utilizar imagens no trabalho antropológico tem o desafio permanente de que seu uso não seja pautado apenas no seu apelo enquanto material ilustrativo, mas sim enquanto captação de dados que nos forneça elementos de análise e de reflexão sobre o trabalho de campo. O processo de fazer as imagens é realizado concomitante a escrita do texto antropológico, estabelecendo uma conexão entre esses dois argumentos da escrita, de forma que um não tenha o papel de apenas ratificar o outro, mas que sejam compreendidos e possibilitem a reflexão dentro das suas diferentes lógicas. Aliada a notas e diários de campo, a imagem é mais uma forma de interpretar o outro e amplia consideravelmente a possibilidade de diálogo entre os dois autores do conhecimento antropológico.

O trabalho concomitante com a imagem permite que a memória seja tecida por quem narra e dessa maneira se configura o conhecimento. A partir das imagens veículas, tanto na mídia como na publicidade, tem-se acesso a forma como a memória está se constituindo, considerando que a imagem tem uma função epistemológica onde não é possível separá-la do pensamento. O trabalho da imaginação atua na constante reconstrução dos projetos de vida em questão, na medida que possibilita a reinterpretação de si incessantemente.

6.1 Mídia e Representação

A discussão sobre a representatividade dos negros na publicidade e de modo geral nos meios de comunicação de massa no Brasil possui uma produção relevante (Iara Aparecida Beleli, 2005; Joel Zito Araújo, 2000), especialmente sobre a publicidade envolvendo a presença negra e a propaganda de bens de consumo, no entanto, não é esse o propósito central de análise nesse capítulo. Analisei as imagens a partir de dois eixos: a publicidade voltada ao ingresso no curso superior e a mídia impressa que fez a cobertura das discussões levantadas pela possibilidade do estabelecimento de cotas na UFRGS.

Propus nesse primeiro eixo de análise refletir sobre como essas publicidades especificamente relacionadas a universidade, reiteram ou modificam discursos, mesmo que se saiba que as leituras possam variar conforme a audiência, as imagens aqui exploradas podem dar subsídios para pensar como o negro é representado na associação com a educação superior e especialmente a partir dessa nova possibilidade de acesso à universidade.



Devido a ampla circulação e o papel que tem na construção de representações – e a representatividade dos estudantes negros enquanto possibilidade de desenvolver análises para o trabalho antropológico – parece haver na mídia uma preocupação com a re-construção da imagem dos universitários negros por eles mesmos e pelos demais estudantes através de questionamentos que girem em torno de aspectos positivos e/ou negativos da imagem do negro. Quem é esse estudante negro apontado nas campanhas publicitárias? De fato sentem-se representados na mídia? Em que momento passa a integrar as campanhas publicitárias associadas ao campo acadêmico?



As campanhas publicitárias nas suas mais variadas formas – *outdoors*, guias de vestibular impressos, páginas na internet – têm investido na imagem do negro e freqüentemente colocando-o em primeiro plano. Estudantes negros passaram a ocupar um lugar nas publicidades das instituições de ensino superior concomitante a emergência da adoção de

ações afirmativas na forma de cotas raciais. As publicidades analisadas dentro de um todo faziam uma correspondência íntima entre a imagem que traziam e chamadas que envolviam palavras como diversidade, diferença, superação.

GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO

O melhor acesso a um ensino de qualidade.

Além de Pós-Graduação

Administração	Bacharelado	4 anos
Ciências Sociais	Licenciatura	3 anos
Filosofia	Licenciatura	3 anos
Gestão de Pequenas e Médias Empresas (Processos Gerenciais)	Graduação Tecnológica	2 anos
Gestão de Recursos Humanos	Graduação Tecnológica	2 anos
Gestão de Turismo	Graduação Tecnológica	2 anos
Letras – Português/Espanhol	Licenciatura	4 anos
Logística	Graduação Tecnológica	2 anos
Marketing	Graduação Tecnológica	2 anos
Pedagogia – Docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental	Licenciatura	3 anos
Teologia	Bacharelado	4 anos

INSCRIÇÕES ABERTAS PARA NOVAS TURMAS Mensalidades a partir de R\$ 190,00.

Grande São Paulo: (11) 4386-5555
Outras localidades: 0800 19 11 77
www.metodista.br/ead

Universidade Metodista de São Paulo | Campus EAD

A intensa discussão sobre as políticas de ações afirmativas voltadas ao grupo negro certamente impulsionou uma proliferação de imagens com negros nas publicidades que as universidades passaram a adotar, tanto quanto nos segmentos que estão ligados a universidade, como contas bancárias destinadas aos universitários, empresas que produzem as formaturas de final de curso, e claro, os

cursinhos pré-vestibular, que são comumente parte desse projeto de tornar-se universitário. Essa incorporação de estudantes negros nas publicidades suscitam possibilidades de interpretação e fomentam discussões, se antes eles não apareciam nesse tipo de campanha publicitária, agora eles estão na grande maioria delas. Comumente recebem um lugar de destaque, ou estão focados em primeiro plano, a frente de outros estudantes brancos ou numa posição que aparente tamanho maior em relação aos demais que aparecem na fotografia, outras vezes são representados por modelos que chamam atenção pela sua beleza, e ainda pode-se considerar os dizeres que acompanham essas imagens, fazendo menção a importância da diferença, que pode ser compreendida em seus múltiplos significados.



O fato é que a partir da discussão sobre “raça” enquanto identidade distintiva que tomou proporções enormes no país durante os últimos anos, principalmente em função do crescimento da demanda por políticas de ações afirmativas, os negros passaram a aparecer nas publicidades relacionadas ao ensino superior. Aqui, mais do que discutir se a inclusão de imagens de estudantes negros da forma como é trazida atualmente pela mídia significa uma posituação desses estudantes, traz-se a possibilidade de utilizar esse material para compreender e relacionar o projeto de ascensão social com a necessidade de conhecer os processos sociais e culturais envolvidos na mudança de status do ponto de vista da identidade e de como essa mudança é representada pelos estudantes, no processo de construção da subjetividade.

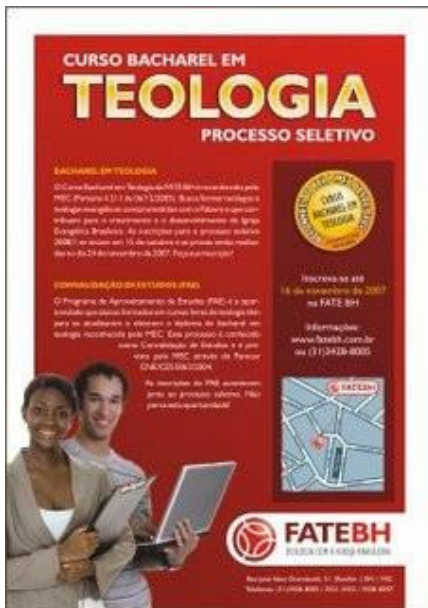
Cabe pensarmos como essa “inclusão” do negro é realizada por meio dessas publicidades. Observa-se que de uma ausência histórica das imagens representativas do cenário acadêmico do Brasil, as imagens passam a mostrar uma integração entre negros e brancos, sendo que os negros são colocados preferencialmente em primeiro plano na imagem. Seria essa uma forma de garantir a sua inclusão? Os negros aparecem num lugar de destaque, firmando sua presença. Por outro lado, quando as imagens mostram vários estudantes, observa-se que a presença de negros, mesmo que evidenciados num primeiro plano é única, pois os



demais alunos são brancos. Isso reflete o contexto social de fato? Os negros, mesmo que com acesso garantido pela lei às universidades, continuam em minoria, mas, estão em papel de destaque, há a presença do diferente nesse espaço, e o diferente é sempre quem chama mais atenção. Levanta-se a questão também da supervalorização da imagem do negro frente aos demais estudantes, o que acaba lhe conferindo o grau de distinção, pois não se pode negar a cor enquanto marca da distinção na sociedade brasileira.

O que se discute aqui não é o mérito ou não dessas campanhas publicitárias que estão incluindo os negros, mas sim de trazer à análise a mudança de direção tomada pelas publicidades relativas ao ensino superior após a emergência das políticas de ações afirmativas e posteriormente como essa incidência de imagens onde os jovens negros estão de alguma forma representados podem interferir na própria imagem que estes fazem do seu espaço na universidade.

Assim como se verifica uma mudança nos discursos relativos aos projetos familiares e individuais de ingresso na universidade após a aprovação da política de cotas, cabe nos perguntarmos o quanto essas imagens podem também redimensionar projetos. De alguma



forma, o mercado de ensino converge com a política de ações afirmativas e de valores igualitários, mesmo que seja agora, após essa intensa discussão para a visibilidade do negro. Para além do modo como o tema é abordado, essa “inclusão” também enuncia uma diversificação nos papéis, à medida que os jovens negros são deslocados ou desassociados das publicidades antes recorrentes que os evidenciavam frequentemente a uma subalternidade, conforme vemos na pesquisa realizada por Beleli (2005), e passam a integrar publicidades de espaços que remetem a construção da igualdade.

No segundo eixo proposto para análise, os negros ocupam um lugar ambíguo, e as reportagens veiculadas em noticiários mostram concomitantemente as duas posições ocupadas pelos negros. Por um lado são mostrados enquanto uma minoria que ocupa os espaços universitários, suas dificuldades de acesso e permanência são recorrentemente articuladas nos discursos dos movimentos sociais e da mídia, no entanto, a mídia mais atribui a ausência desses estudantes a fatores de classe do que propriamente de exclusão étnica/racial. As dificuldades para ingressar e manter-se na universidade são colocadas a partir da situação de pobreza mais do que qualquer outra. Assim, as manchetes de jornais enfatizam a “vitória com suor”, a dedicação necessária para passar no vestibular, enfim o esforço individual. Esse perfil de reportagens foi expressiva no momento em que iniciavam-se as discussões sobre a implementação de cotas na UFRGS.

A construção das reportagens, na ambição de neutralidade, escondia elementos, na verdade nem tão difíceis de serem apontados, que recaem sobre a máxima do esforço como forma de alcançar os objetivos, pautada na igualdade de condições de ingresso existente no concurso vestibular.

Os mecanismos de discriminação utilizados para segregar os segmentos negros e pobres de que fazem uso os brancos de camadas altas a fim de manter seu status limitam e recusam os estudantes negros, que acabam “expulsos” das escolas e são encobertos por uma sociedade que ainda acredita numa possível seleção natural dos indivíduos que devem chegar até o fim – conclusão dos estudos a nível superior (Hasenbalg, 1998).

Vestibular

Histórias de Vestibular

Em busca do sonho de menino

Desde criança sempre sonhei em ser médico. Mas como meus pais tinham limitações financeiras, minha mãe era auxiliar de enfermagem e meu pai motorista de ônibus, não pude pagar um bom colégio. Sempre estudei em escola pública e, nos primeiros vestibulares, tive inúmeras dificuldades em várias matérias. Na época em que cursava o Ensino Médio, fazia estágio para ganhar algum dinheiro e assim conseguia comprar livros e materiais para me preparar melhor para as provas. Contudo, as dificuldades eram enormes, pois para Medicina o aluno deve estar muito preparado.

Não passei no primeiro ano, mas minha mãe e meu pai nunca me deixaram desistir. Além disso, eu mesmo não queria parar ali, pois a cada prova eu fortalecia meus conhecimentos e sabia que a vaga na universidade federal estava próxima.

Em 2000, um amigo da família me convidou para trabalhar de porteiro no edifício em que ele era síndico. O salário era bom. Poderia comprar mais livros e também fazer um cursinho pré-vestibular.

“Ficava todas as madrugadas lendo os livros de literatura e fazendo questões de química e matemática”.

Entretanto, no primeiro ano de trabalho tive de cumprir uma carga horária de 12 horas de serviço por dia, sempre às noites, com folga apenas no domingo. Ficava todas as madrugadas lendo os livros de literatura e fazendo questões de química e matemática. Quando batia o sono um café era a solução.

Depois de um tempo, passei a trabalhar somente nos feriados e finais de semana, o que facilitou muito para estudar e até mesmo fazer cursinho. Em 2002, após muito estudo e sacrifício fui aprovado na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) para o tão sonhado e concorrido curso de Medicina, na época 33 candidatos por vaga. E sem benefícios por estudar em escola pública ou por ser negro, como é o meu caso. Partiu, então, em busca do sonho, conheci pessoas maravilhosas, professores magníficos e, com o auxílio moral e financeiro da minha avó, meu pai e minha mãe, estou hoje no último ano do curso, atendendo no consultório, inclusive pessoas que não acreditavam que um jovem negro e porteiro pudesse chegar lá.

Leonardo Sundaín dos Santos, 26 anos, formando de Medicina na UFPEL

Participe!
Mande sua experiência. Pode ser uma história engraçada, de sucesso ou curiosa. Textos devem ter 20 linhas e ser enviados para vestibular@zerohora.com.br. Ah, as fotos serão bem-vindas.

Vitória com suor e e

ARQUIVO PESSOAL

Uma foto para Leonardo

Leonardo trabalhou como porteiro em um prédio na Capital. Com o salário, comprava livros e pagava um curso pré-vestibular. Estudou muito e foi aprovado em Medicina na UFPEL, em 2002. Atualmente, está no último ano do curso e já trabalha como doutorando na Santa Casa de Porto Alegre

Uma imagem significativa e recorrente no imaginário de muitos dos estudantes com os quais mantive contato para realização da pesquisa, quando o assunto é o acesso desses estudantes à universidade, faz referência ao vestibular de 2005, quando dois vestibulandos que não puderam realizar a prova devido a interferência da polícia militar, que os interceptou enquanto suspeitos por estarem correndo.



“Confusão e racismo levaram dois candidatos ao vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a perder a prova de ontem, na Capital. Dois jovens negros, que são irmãos, foram confundidos com bandidos pela Brigada Militar por estarem correndo, atrasados para o concurso. William Flores Silveira, 17 anos, e Cristian Norberto Flores Silveira, 24 anos, prestavam vestibular para Engenharia Mecânica - curso que o mais velho já está fazendo na Unisinos” (Vestibular UFRGS – 2005/Jornal Zero Hora).

Junto a essa imagem, as pichações de racismo nos arredores da UFRGS também foram mencionadas. Entre as frases pichadas estavam “Voltem para a senzala” e “Negro, só se for na cozinha do RU” e quando falaram sobre essas frases o espanto em ver que estavam pichadas numa universidade e que “*foram pessoas que estudaram*” que fizeram isso aumentava a indignação dos interlocutores.

O material utilizado para análise é referente ao ano de 2007 e 2008, ano este em que as discussões em torno das ações afirmativas, especialmente no Rio Grande do Sul, pelo fato da maior universidade federal do Estado estar discutindo a adoção das cotas, tomou visibilidade. As reportagens retiradas do jornal Zero Hora correspondem ao período que antecedeu a votação das cotas sociais e raciais na UFRGS, assim como o período posterior a votação em que estas foram aprovadas, assim como, reportagens do primeiro vestibular com a vigência das cotas. A escolha pelo jornal Zero Hora é devido a sua preponderância enquanto mídia impressa no Estado. O jornal Zero Hora pertence ao grupo RBS, que domina também a mídia televisiva através de um canal de televisão aberta.

As imagens veiculadas no período das intensas discussões sobre a implantação das cotas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul são as que provocam uma discussão ampla e que motivam a análise que de fato maior interferência tem nos projetos de vida desses estudantes. Na medida em que os estudantes negros são os alvos para a discussão da implantação ou não das cotas, eles é que são escolhidos para representar os dois lados, posicionando-se contra as cotas levantavam o argumento de que eles próprios não desejam cotas e posicionando-se a favor com o argumento de que chegou a vez de uma reparação pelo período escravista. De modo geral, esses eram os dois pólos que a mídia impressa no Rio Grande do Sul, levantava.

Partindo da idéia de Michel Foucault (1983) de que os discursos não são apenas textos mas sim configuram-se enquanto práticas sociais, muitas destas análises podem também apontar para o poder da mídia em desencadear fenômenos sociais e estabelecer ou modificar estereótipos.

Considerações finais

Através da etnografia para essa dissertação, procurei compreender como são construídos os projetos de vida que consideram a carreira universitária enquanto uma possibilidade de ascensão na sociedade contemporânea individualista. A partir da opção pelo recorte étnico-racial foi possível perceber como é articulado o projeto de vida com a narrativa identitária.

As narrativas por sua vez traziam também a percepção sobre outras identidades que eram vividas concomitantes a étnico-racial. O jogo entre identidade étnico-racial e de classe foi permanente nas narrativas. No entanto, nas entrelinhas, foi possível perceber uma prevalência da identidade étnico-racial frente à de classe. A identidade de classe tem um peso maior quando esses estudantes encontravam-se diante de outros negros. As famílias e as narrativas dos estudantes são de fato muito heterogêneas para que se possa pensar no projeto enquanto exclusivamente de classe, assim que a pertinência da identidade étnica para analisar as trajetórias e ingresso desses estudantes na universidade foi fundamental.

Nenhuma identidade singular – por exemplo, de classe social – podia alinhar todas as diferentes identidades com uma ‘identidade mestra’ única, abrangente, na qual pudesse, de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas (Hall, 2006, p. 20).

A identidade étnico-racial, para esses estudantes foi reforçada a partir da emergência da discussão sobre ações afirmativas. A partir desse momento há uma politização na utilização da identidade relativa à “raça”. Concomitante ao aumento de indivíduos que fazem prevalecer a sua identidade racial frente à de classe, gênero ou geracional entre outras, há



também um crescimento de questões que tratam da inaplicabilidade dessa denominação sob a égide da “raça” que se impõe nesse advento.

Mesmo não sendo as políticas de ações afirmativas o foco desse trabalho, os interlocutores trouxeram o que conheciam e a opinião que tinham sobre o assunto. A posição que defendiam partia de conversas com os familiares, especialmente os pais. A aceitação das cotas por parte da maioria deles configurou-se a partir da experiência dos mais velhos e assim, a necessidade de adotar as cotas raciais era muito mais para reparar o passado do que para conviver com a diversidade.

A memória coletiva familiar não aparece destacada apenas no que diz respeito a formação da opinião dos estudantes nesse momento histórico. Seu destaque aparece de fato na formulação do projeto de vida, quando transmitem suas experiências e valores, os capitais que detêm. O passado foi evocado a todo instante na forma das experiências dos antepassados, relatando os preconceitos, desigualdades e as dificuldades financeiras que algum membro da família tivera. A possibilidade de cursar o ensino superior é atribuída assim a uma luta relacionada a questões econômicas, mas também a transmissão de um ideal de aquisição de conhecimento necessário para destacar-se na vida, que independe de “raça”, mas que nas falas dos interlocutores é associado a uma possibilidade de equiparar-se ao outro numa sociedade que impõe desigualdades pautadas na cor.

Como coloquei no início desse trabalho, quando mencionei sobre a diferença expressiva entre os estudantes com os quais consegui estabelecer um primeiro contato e entre aqueles que toparam narrar suas vidas nas entrevistas, pareceu-me que há como marco divisor entre eles a associação a grupos e movimentos que discutam sobre a identidade étnico-racial ou ao menos um interesse pelo tema durante o ensino superior.

Enfim, o trabalho etnográfico, em especial nos momentos de entrevista, foi fundamental para mais do que responder as minhas perguntas, fomentar novas possibilidades de pensar as construções dos projetos de vida com passagem pela universidade. Dar conta de como se desenvolvem os projetos dentro da família e individualmente através da narrativa dos estudantes demandou atenção para como as identidades, fundamentalmente a de classe e a étnico-racial, são agenciadas na sociedade complexa.

Nesse momento, cabe trazer o contexto no qual se reforça essa identidade social que está articulada à emergência, na esfera mundial, de movimentos na luta pela igualdade a partir da diversidade étnico-racial. Também contribuiu a discussão sobre direitos humanos aplicados a grupos diversos e não apenas individualmente e de forma mais significativa, pela

implantação de ações afirmativas nos mais diferenciados contextos (mercado de trabalho, políticas de gênero, geracionais e especialmente na educação).

A partir desse novo contexto verifica-se também a preponderância de uma identidade étnico-racial sobrepondo-se a uma identidade de classe. A classe, nessa nova configuração mundial e local, perde importância, devido às dificuldades de sua delimitação teórica a partir da etnografia e por esse reforço da identidade étnico-racial. No entanto, cabe lembrar o caráter de mutabilidade no uso das identidades. Nas narrativas, a identidade de classe é trazida quando os interlocutores contrapõem as suas experiências particulares ou individuais com aquelas dos outros negros, como distinção, especialmente no que é relativo ao projeto de vida universitário. A identidade étnico-racial, por sua vez, segundo os interlocutores, constitui uma identificação que não é possível ser omitida, visto que se materializa nos traços físicos, como a cor da pele.

Trazer para esse trabalho a noção de classe social e desenvolvê-la foi um dos maiores desafios desta dissertação. A heterogeneidade das famílias não permite enquadrá-las dentro de um limite rígido de classe definido a partir de níveis de renda.

Desse modo, trabalhar com classe social enquanto um espaço social, um espaço aonde são produzidas diferenças, conforme Bourdieu, foi mais apropriado, pois as narrativas trouxeram uma multiplicidade de elementos das práticas familiares que indicaram semelhanças entre si, relacionadas, mais do que a níveis de renda, a um *ethos* compartilhado representando uma proximidade de classe.

O debate acerca da identidade de classe é pertinente nesta dissertação também no que tange a implementação de políticas de ações afirmativas. Argumentava-se que as cotas deveriam atender não apenas a demanda racial, como pressupunha a proposta inicial no projeto de Ações Afirmativas na UFRGS, mas também social, para aqueles concorrentes ao vestibular que desejassem ingressar através de cotas raciais.

As políticas de ações afirmativas, especialmente as cotas raciais, impulsionaram essa nova configuração identitária. Mesmo considerando-se que as cotas raciais não são objeto neste estudo, a partir das entrevistas ficou evidente a necessidade de abordá-las nesta dissertação. Apenas Tiago e Alessandra não falaram sobre o assunto. Os demais deram sua opinião sobre a implantação dessa política na UFRGS e mesmo sobre as discussões no Brasil, que foram amplamente divulgadas na mídia. Além disso, Tatiana, Eliane e José Antônio participaram da elaboração do projeto que instituiu as cotas sociais e raciais na UFRGS e os três narraram a importância dessa experiência não apenas para suas trajetórias acadêmicas mas também enquanto uma vitória pessoal, de uma luta e engajamento que resultaram na

conquista. A partir de suas narrativas também tomei como evento performático para análise o dia da votação do projeto de cotas raciais e sociais na UFRGS.

O uso de imagens nesta dissertação também contribuiu para analisar o lugar ocupado pelos negros na universidade. As discussões e o uso das imagens são parte de um esforço coletivo do Núcleo de Antropologia Visual de utilizá-las enquanto possibilidade de construção de conhecimento na Antropologia. As imagens são trazidas no intuito de ultrapassar o apelo estético e contribuir para a análise contextual e teórica em que se desenvolvem os projetos de vida dos interlocutores, sendo que a mídia foi trazida por eles como um importante agente para autenticar ou retificar discursos, não negligenciando sua capacidade enquanto meio de comunicação de massa.

A partir desse novo contexto brasileiro, de políticas de ações afirmativas e aumento nas conquistas das reivindicações dos movimentos negros frente às diversas instâncias políticas e sociais, houve uma modificação no lugar que as imagens dos negros passaram a ocupar. Após a inclusão de negros em campanhas publicitárias de bens de consumo e em programas televisivos, verifica-se também a inclusão de jovens negros nas publicidades relacionadas ao ensino superior, através de propagandas de vestibular, cursinhos preparatórios para o exame de ingresso na universidade, contas bancárias direcionadas a estudantes, enfim, uma gama de publicidades que agora redirecionam seu foco para atender ao crescimento desse público na universidade.

As imagens serviram ainda para analisar, junto com a observação e as entrevistas, o processo de implementação das cotas na maior universidade pública do Rio Grande do Sul. Essas imagens, acompanhadas de manchetes expressivas, foram importantes para verificar os discursos construídos em virtude do primeiro vestibular após a aprovação das cotas, assim como acompanhar o evento de votação e aprovação das mesmas. O debate sobre as divergências em torno do conceito de raça foi amplamente divulgado pela mídia nacional e local, enfatizando a não existência de raça em termos biológicos, porém sem o esforço de mostrar a existência da construção social dessa categoria. A tendência dessas mídias foi privilegiar imagens e discursos que dessem o tom de uma disputa desigual entre os candidatos ao vestibular, visto o possível benefício de alguns pela política de cotas.

Concluindo podemos sugerir que a carreira universitária nas sociedades complexas evidencia uma ascensão social e condições mais propícias para inserção no mercado de trabalho e configura-se enquanto um campo de possibilidade de aquisição de capital econômico, social e cultural. No caso de estudantes negros, esta possibilidade torna-se mais remota na medida em que avançam nos anos de estudos, tendo em vista as disparidades que se

configuram nas diferentes etapas de ensino, no entanto, ao mesmo tempo, configura-se numa possibilidade concreta de ascensão para esses jovens, conforme seus próprios relatos evidenciam.

Referências

ABU-LUGHOD, Lilla. Writing against culture. In: **Recapturing Anthropology: Working in the Present**. Santa Fe: ed. Richard Fox. NM: School of American Research Press, 1991

AHERN, Laura. "Language and agency". **Annual Review of Anthropol.** 2001.

ALEXANDER, Jeffrey. "Introduction: symbolic action in theory and practice: the cultural pragmatics of symbolic action". In: **Social performance: symbolic action, cultural pragmatics and ritual**. Cambridge: University Press, 2006.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

APPADURAI, Arjan. ["Disjuncture and difference in the global cultural economy"](#) e ["Global ethnoscaapes: notes and queries for a transnational anthropology"](#). In: **Modernity at large. Cultural dimensions of globalization**. Minneapolis/London, University of Minnesota Press, 1996.

ARAÚJO, Joel Zito. A negação do Brasil - O negro na telenovela brasileira. São Paulo: Editora Senac, 2000.

BANTON, Michel. "Etnogênese". In: **A Idéia de Raça**. São Paulo: Edições 70. Martins Fontes, 1977.

BARCELLOS, Deysi. **Família e Ascensão Social de Negros em Porto Alegre**. Tese de doutorado PPGAS-UFRJ, Museu Nacional. Rio de Janeiro: 1996.

BARROS, Myriam Moreira Lins de. **Autoridade e afeto, avos, filhos e netos na família brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BARTH, Fredrik. "Grupos étnicos e suas fronteiras". In: **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1999.

_____. "A análise da Cultura nas sociedades complexas". In: **O Guru, o Iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

_____. "Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade". In: VERMEULEN & GOVERS. Lisboa: Fim de século edições, 2003.

BAUMAN, Richard. **Story, performance and event: contextual studies of oral narrative**. Cambridge: University Press, 1986.

_____. "Arte verbal como ejección". In: **Etnografía del habla**, 2002.

BELELI, I. **Marcas da diferença na propaganda brasileira**. Campinas, Tese de Doutorado, IFCH/UNICAMP, 2005.

BERGER, Peter e LUCKMANN Thomas. "A Socialização Secundária e a Mudança Social".

In: **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

BHABBA, Homi. “O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência”. In: **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Luciana. “Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica”. In: **Os Desafios da Imagem**. São Paulo: Editora Papyrus, 1998.

BOURDIEU, Pierre. “Condição de Classe e Posição de Classe”. In: **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

_____. **Razões Práticas**. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Louis. “Sobre as artimanhas da Razão Imperialista”. **Estudos Afro-Asiáticos**. Vol.24, número 1, 2002.

BOURDIEU, Pierre. “A ilusão biográfica”. In: **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Negros, Estrangeiros os escravos libertos e sua volta à África**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. “Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível”. In: **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

CARVALHO, José Jorge de. “Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UNB” In: **Horizontes Antropológicos: PPGAS/UFRGS**, 2005.

COMAROFF, John . e COMAROFF, Jean. “Naturalizando a nação: estrangeiros, apocalipse e o Estado pós-colonial”. **Horizontes Antropológicos: PPGAS/UFRS**, v. 7, n. 15, 2001.

CRAPANZANO, Vincent. “Imaginative Horizons” e “The Between”. In: **Imaginative Horizons. An Essay in Literary-philosophical Anthropology**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 2004.

DAWSEY, John. O teatro dos ‘bóias-frias’: repensando a antropologia da performance. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre: ano 11, n. 24, 2005.

DUMONT, Louis. **“Introdução”**. In: **Homo Hierarchicus**. São Paulo: EDUSP, 1992.

ECKERT, Cornelia. “Questões em torno do uso de relatos e narrativas biográficas na experiência etnográfica”. In: **Revista Humanas**. Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, n° 19, Porto Alegre:1998.

ECKERT, Cornelia e ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **O tempo e a cidade**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2005.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão européia do livro, 1972.

FORACCHI, Marialice. “Frustrações dos jovens e orientação do protesto estudantil”. In: **Comunidade e sociedade no Brasil, leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil**. São Paulo: USP e Nacional, 1972.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1983.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1992.

FRY, Peter. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GIENSEN, Bernhard. “Performing the sacred: a Durkheimian perspective on the performance turn in the social sciences”. In: **Social performance: symbolic action, cultural pragmatics and ritual**. Cambridge: University Press, 2006.

GILROY, Paul. “Uma história para não passar adiante: a memória viva e o sublime escravo”. In: **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

GUPTA, Akhil and FERGUSON, James. [“Beyond culture”: space, identity, and politics of difference](#). In: **The anthropology of globalization. A reader**. Oxford, Blackwell, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. “Que negro é esse na cultura negra?”. In: **Da Diáspora**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTMANN, Luciana. “Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai”. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre: ano 11, n. 24, 2005.

HASENBALG, Carlos. “Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil”. In: **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

_____. "Relações raciais no contexto nacional e internacional". In: **Estudos e pesquisas: racismo perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: EDUFF, 1998.

_____. "Perspectivas sobre raça e classe no Brasil". In: **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

IANNI, Octávio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

IBGE. **Censo Demográfico**. Brasil, 2006.

KYMLICKA, Will. **Cidadania Multicultural. Uma teoria liberal dos direitos minoritários**. Editorial Paidós, 1995.

LÉPINE, Claude. "O negro brasileiro: raça, cultura ou classe social?" In: **Humanismo e Compromisso: Ensaio sobre Octávio Ianni**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

LIMA, Márcia. "O quadro atual das desigualdades". In: **Cor e Estratificação Social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

MAESTRI, Mário. **O braço pesado da escravidão rio-grandense**. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico, v. VI, p. 64, 2006.

MAGGYE, Yvonne. "Políticas de cotas e o vestibular da UNB ou a marca que cria sociedades divididas". **Revista Horizontes Antropológicos**: PPGAS/UFRGS, 2005.

MUNANGA, Kabengele. "Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia". In: **Cadernos PENESB**. Rio De Janeiro: EdUFF, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MUNN, Nancy. "[Excluded Spaces: the Figure in the Australian Aboriginal Landscape](#)". In: **The Anthropology of space and place**. Oxford: 2006, p. 92-109.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: Quero, 1985.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Índio no Mundo dos Brancos: a Situação dos Tukúna do Alto Solimões**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.

- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo**. São Paulo: Unesp, 2000.
- OLIVEN, Ruben. "A construção social da identidade gaúcha". In: **A Parte e todo**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ORTNER, Sherry. **Anthropology and Social Theory**. Durham: Duke University Press, 2006.
- PARK, Robert Ezra. "A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano". In: **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- PEIRANO, Mariza. "A Análise Antropológica de Rituais". **Revista Eletrônica Scielo**, 2000.
- PEIRANO, Mariza. **A teoria vivida e outros ensaios de antropologia**. RJ, Jorge Zahar, 2006.
- PERIA, Michelle. **Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado, PPGAS/Museu Nacional, Rio de Janeiro: 2004.
- POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. "Cor e seletividade no ensino superior". In: **De preto a Afro-Descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCAR, 2003.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995
- ROSEMBERG, Fúlvia. "Raça e desigualdade educacional". In: **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- SAHLINS, Marshall. **"O pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um 'objeto' em via de extinção** (Parte I e Parte II). Rio de Janeiro: Mana, 1998.
- _____. "Dos o três cosas que sé acerca Del concepto de cultura". In: **Revista Colombiana de Antropologia**. Vol. 37, 2001.
- SALEM, Tania. "O velho e o novo: um estudo de papéis e conflitos familiares". Petrópolis: Vozes, 1980.

SANTOS, José Antônio. “Intelectuais negros e imprensa no Rio Grande do Sul: uma contribuição ao pensamento social brasileiro”. In: **RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SANTOS, Joel Rufino dos. “O negro como lugar”. In: **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SEYFERTH, Giralda. “Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de Imigração e Colonização”. In: **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, CCBB, 1996.

SHERZER, Joel & BAUMAN, Richard. “Introduction”. In: **Explorations in the ethnography of speaking**. Cambridge: University Press, 1974.

SILVÉRIO, Valter Roberto. “Thomas E. Weisskopf, *Affirmative action in the United States and India: a comparative perspective*. Nova York, Routledge, 2004, 304 pp”. [São Paulo: Tempo Social vol.18 no.2 , Resenha, nov. 2006](#)

SIMMEL, George. “A metrópole e a vida mental”. In: **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

TAMBIAH, Stanley. “A performative approach to ritual”. In: **Culture, Thought and Social Action**. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1985.

TURNER, Victor. **The Anthropology of Performance**. NY:PAJ, 1987.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose, Antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Individualismo e Cultura Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

_____. **Subjetividade e Sociedade uma experiência de geração**. RJ, Jorge Zahar Editor, 1989.

WAGNER, Helmut R. **Fenomenologia e relações sociais. Textos escolhidos de Alfred Schutz**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WEBER, Max. “Relações Comunitárias Étnicas”. In: **Economia e Sociedade.V. I**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1992.

WIRTH, Louis. “The Problem of Minority Groups”. In: **The sciences of man in the world crisis**. New York: Columbia University Press, 1945.

WIRTH, Louis. “O urbanismo como modo de vida”. In: **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Sites

<http://www.angolaxyami.com/>

<http://www.ccnrs.com.br/links.php>

<http://www.cecune.org.br/historico.html>

http://www.convitescomart.com.br/on_line

<http://www.fatebh.com.br>

<http://www.frb.com.br>

<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo130.htm>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.metodistadosul.edu.br>

<http://www.portalafro.com.br/portoalegre/floresta/clubefloresta.htm>

<http://www.ucsal.br>

<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/index.php?storytopic=265>