

RENATO OLIVEIRA SANTANA

**EFEITOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS IDENTIDADES
DE NEGROS COTISTAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Março de 2010**

RENATO OLIVEIRA SANTANA

**EFEITOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS IDENTIDADES
DE NEGROS COTISTAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco
como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Dr. José Licínio Backes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Março de 2010

**EFEITOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS IDENTIDADES
DE NEGROS COTISTAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL**

RENATO OLIVEIRA SANTANA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ahyas Siss (UFRRJ)

Prof^a. Dr^a. Adir Casaro Nascimento (UCDB)

Prof. Dr. José Licínio Backes (Orientador)

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Março de 2010**

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Ramão Batista Santana e à minha mãe Antônia Sebastiana de Oliveira, que me trouxeram ao mundo. Ele, com seus saberes de pantaneiro, sem letramento, juntamente com ela, que carrega em suas identidades as marcas de mulher retirante nordestina, tiraram-me da lida com os bois e com o roçado e me colocaram no caminho da educação e do letramento.

A Sônia Inês de Oliveira Peralta, minha ex-esposa, pela compreensão para com minha necessidade de permanecer estudando, principalmente pela tolerância que teve com a falta de dinheiro em casa durante o período que dediquei ao mestrado.

Ao casal de amigos Odivaldo Inocêncio e Deolinda Ramirez Inocêncio, por acreditarem em meu processo educacional e o apoiarem.

Ao meu amigo Carlos Adalberto Pereira Porto, por ter me levado para a militância no Movimento Negro.

Ao meu amigo e irmão Jorge Aparecido da Costa, pelos anos em que juntos fizemos militância no Movimento Negro e por acreditar e incentivar-me no meu processo educacional, principalmente no mestrado.

A Wellen, por me ensinar que também estou sujeito à liquidação da pós-modernidade.

Por fim dedico essa dissertação ao meu filho, Renato Renatus, pelo tempo que o papai deixou de dedicar a você e ficou no computador e nos livros e por me permitir vivenciar a construção de suas identidades nesse período da primeira infância.

AGRADECIMENTO

Inspirado em Bhabha (2007), que fez um agradecimento que define como “casual”, e em Hall (2006), que nos ensina que as trajetórias históricas moldam nossas experiências, vou tentar registrar meus agradecimentos.

Agradeço primeiramente a Deus, nosso Pai e Criador, que me iluminou nessa jornada do mestrado.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe, que entenderam que a educação seria a melhor herança que poderiam me proporcionar. Ao Sebastião, que é meu irmão de sangue.

Agradeço também aos meus professores do primário: Eduarda, Kátia, Norma, Catarina, Conceição. No ginásio, Tavares, José Calos, Eclair, Rosa, Jeane. No segundo grau, De Paula, Henrique Spengle. Minha memória não se lembra do nome de alguns professores, mas saibam que também fazem parte de mim.

Aos que foram meus colegas de trabalho no Banco do Brasil, com quem muito aprendi e que muito contribuíram para a formação de minha identidade.

Aos meus amigos de infância, Virley, Eurico, Marcondes, Irineu, Marcelo, Renato, Carlos Eduardo, Ricardo, Renata, Solonge, Vanilde, Valdete, Maria de Fátima, Hilário (e perdoem-me aqueles de cujos nomes não me lembro), todos certamente marcaram minha vivência, vivemos muitas histórias e aventuras, disputamos notas, jogamos bola, brigamos nas ruas, fugimos da violência, vivemos nossas pequenas “diásporas” com diversão e alegria.

No campo da informática, agradeço a Alexandre e Delamare.

Na vida e no encaminhamento político, a Odivaldo, que me apoiou quando mais precisei de ajuda e me aconselhou e me acolheu, e a Deolinda, que como uma mãe dedicou a transmissão da erudição a um jovem sonhador. Foi com esse casal de amigos que conheci a música, a literatura e os grandes pensadores. Foram eles que me apresentaram Tolstoi, Sartre, Shakespeare, entre outros.

Ao professor Bira, que nunca foi de fato meu professor, mas foi companheiro e amigo de articulação política. Deixamos muita gente louca com nossas ações, pena que muitos não nos entendiam.

Ao Dr. Schmidt, pessoa que admiro por sua habilidade política.

Em Campo Grande, a Abreu, Ademar, Alberto, Adriano, Julinho, Marquinhos, Toninho, Zeca, Izolita, Cida, Rita, Valeria, João Neves, Pedro, Damásio, Emídio, Raimundo,

Pereira dos Santos, Edison Ferraz, Jacinto, Leonel, Landimark, D. Lúcia, Caburé, Antonio Mendes, Antonio do Carmo, Simião, Itamar, Oliveira Junior, entre outros amigos.

Aos meus amigos, ex-chefes e companheiros Gilberto e Don Heyn. Inspirei-me em vocês para fazer o mestrado.

Aos professores História, Paulo, Jônia, Izabel Cristina, Roberto, Renato, Magali, Aparecido, Emilia, Thiê, Alizolete, Dolores e Brand.

Nos meus primeiros projetos, quando tentei o mestrado em História, tenho que agradecer a especial ajuda de Izabel Cristina e Alizolete, que orientaram a leitura.

Nesse projeto em especial não posso deixar de lembrar a professora Dolores e agradecer a ela; mesmo com seus afazeres na coordenação de graduação na UCDB, sempre dedicou um tempo para partilhar conhecimento, fazendo correções em meu projeto e orientando leituras.

Não posso deixar de agradecer a Irlon, da UEMS, que me ajudou a localizar os cotistas. E aos cotistas, acadêmicos e funcionários da UEMS, que gentilmente ajudaram.

Aos meus colegas de mestrado da Linha III, com quem tenho profundo laço de pertencimento, Celinho Belisario, Celma Francelino Fialho, Fernando Luis Oliveira, Jairto Saraiva Moreira, Marco Antônio Oliva Monje, Maria de Lourdes Elias Sobrinho e Patrícia Rodrigues da Silva.

Aos colegas Katyuscia Oshiro Igarashi, Lindomar Barros dos Santos, Marcelo Pereira Rocha e Michely Clara Moret, que são de outras linhas, mas com os quais também tive uma convivência e maior pertencimento.

Aos colegas das aulas de Pesquisa em Educação, Gisele Morilha Alves, Heloisa Helena Nantes Chaia, Junias Belmont Alves dos Reis, Marta da Rosa Vargas de Moraes, Roosilenny dos Santos Souza, Rosângela das Graças, Vera Lucia Gonçalves de Oliveira e Wercy Rodrigues Costa Junior.

Aos colegas que fizeram alguns créditos conosco, Suzanir Fernanda Maia, Ari Fernando Bittar, Valeria Aparecida de Mendonça de Oliveira Calderoni.

Às minhas colegas Dalila Luiz Cândido e Elineia Luiz Paes, com quem tive maior convivência no mestrado. Dividimos nossas aflições tanto do campo educacional como no campo financeiro. Foi com elas que tive maior troca cultural.

E aos cotistas negros que responderam aos meus contatos, principalmente aqueles a quem eu entrevistei. Sem vocês essa dissertação não seria possível.

Agradeço ao meu amigo Carlos Porto, que me apresentou o Movimento Negro.

À Matilde Ribeiro, pela amizade e pela disposição em atender meus chamados.

Ao meu amigo e irmão Jorge, pelo apoio durante o processo que fiz para chegar ao mestrado e durante toda a trajetória do mestrado, pelos livros, enfim por ser um irmão para mim.

Aos Padres Salesianos por investir na Educação e à Rose da Cobrança da UCDB, por ter pulso firme, mas por entender o processo educacional e ter confiança em pessoas como eu.

À equipe da secretaria do Mestrado, em especial à Sônia, que sempre atendeu com presteza e apoio na burocracia acadêmica.

À professora Ruth, que me apresentou o meu orientador e por sempre me receber tão bem em sua sala e auxiliar para tirar dúvidas de horário com meu orientador. Sempre percebi uma torcida para que eu tivesse sucesso; isso é gratificante e incentivador.

À professora Marina, que me entrevistou e que também e também acompanhou parte da minha trajetória no Mestrado.

Às professoras Josefa e Cida, que me instruíram na disciplina de Pesquisa em Educação e por perdoar alguns deslizes, como o tempo de entrega dos trabalhos.

Ao professor Brand, que foi meu professor na graduação e que reencontrei no Mestrado, sempre preocupado em indicar um caminho para o conhecimento, apresentando textos pertinentes ao nosso objeto de pesquisa.

À professora Adir Casaro Nascimento, que, mesmo tomada de compromissos e afazeres, aceitou ser banca em minha dissertação; por sua dedicação ao processo pedagógico, provoca-me sentimentos de grande respeito e admiração.

Ao professor Ahyas Siss, expoente da pesquisa racial no Brasil, que também aceitou ser banca.

E finalmente ao professor José Licínio Backes, meu orientador, que, mais que um professor orientador, foi um amigo, que com paciência acompanhou todos os meus passos. Não posso deixar de registrar que sempre fui motivado a escrever, sempre fui bem recebido. Seu carinho e atenção me possibilitaram vivenciar esse processo da pesquisa não como uma forma dolorosa e solitária, como sempre ouvi os mestrandos falarem. Eu me delicieei com cada momento da dissertação, de uma forma prazerosa. Sou-lhe grato por cada socorro nos momentos em que me vi perdido e a e por cada palavra de incentivo, motivação e conforto.

Agradeço ainda a Renato Renatus, meu filho, que me ensina diariamente a compreender o desenvolvimento de um jovem nascido na diáspora do povo negro no Brasil.

SANTANA, Renato Oliveira. **Efeitos da educação superior nas identidades dos negros cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2010. 125 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O objetivo da pesquisa é analisar os efeitos da educação superior nas identidades dos negros cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Está inserida na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – da UCDB e inspirada no campo teórico dos Estudos Culturais, campo que permite compreender a identidade como um processo em constantes negociações, articulações e tensões. Assim, a identidade não é fixa, natural e essencial. O objetivo geral da pesquisa é conhecer os efeitos das experiências vivenciadas no espaço universitário nas identidades dos acadêmicos negros, denominados cotistas, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, selecionados no concurso vestibular de 2004. Ela apresenta como objetivos específicos: analisar a história do povo negro no Brasil, relacionando-a com a atual situação do negro e a política de cotas; identificar as mudanças nas identidades do sujeito cotista negro provocadas pela experiência de frequentar o universo acadêmico; identificar as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos cotistas negros e como estas interferiram na construção de suas identidades. Foram entrevistados cotistas negros de diferentes cursos e unidades universitárias. No território acadêmico eles encontram estereótipos e preconceitos. Mesmo apresentando dificuldade em reconhecer a posição colonial, os cotistas se posicionaram de modo a questioná-la. Os cotistas, como sujeitos culturais, influenciam suas comunidades e familiares. Observamos também a articulação raça/classe. Os sujeitos cotistas negros apresentam uma complexa negociação identitária que se mostra em constante diálogo, carregado de tensões, com o discurso colonial. O processo educacional vivenciado no ensino superior produz profundos efeitos nas identidades desses sujeitos negros cotistas. As experiências vivenciadas nesse espaço universitário fazem com que os sujeitos ressignifiquem suas identidades de forma a se apropriarem do signo ensino superior como um instrumento de empoderamento.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Identidade. Ensino Superior. Negros.

SANTANA, Renato Oliveira. **Effects of higher education on the identities of black quota beneficiaries of the State University of Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, 2010. 125 p. Master's dissertation. Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

The goal of this dissertation is to analyze the effects of higher education on the identities of black quota beneficiaries of the State University of Mato Grosso do Sul. It is linked to the Research Line “Cultural Diversity and Indigenous Education” of the Graduate Studies Program – Master’s Degree in Education – of the Catholic Dom Bosco University in Campo Grande, Brazil. It is inspired by the theoretical field of Cultural Studies, which makes it possible to understand identity as a process in constant negotiations, articulations and tensions. Thus, identity is not fixed, natural or essential. The general goal of the dissertation is to identify the experiences made by black students who are quota beneficiaries and who began their studies in 2004 as well as the effects of those experiences on their identities. Its specific goals are: to discuss the history of black people in Brazil, linking it to the current situation of blacks and the quota policy; to identify the changes in the identities of black quota beneficiaries caused by their participation in the academic world; to identify the difficulties faced by these students and how they interfered in the construction of their identities. The research project included interviews with black quota beneficiaries from various schools and units. In the academic context they are faced with stereotypes and prejudices. Although they had difficulty in recognizing the colonial position, they were also able to challenge it. As cultural subjects, the quota beneficiaries influence their communities and families. The dissertation also focuses on the relation between race and class. These black students exhibit a complex negotiation of identity that is in a constant dialogue, fraught with tensions, with the colonial discourse. The educational process experienced in higher education produces profound effects on their identities. Their experiences in that context cause them to re-signify their identities in such a way as to appropriate higher education as an instrument of empowerment.

Keywords: Culture. Identity. Higher education. Black people.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Quem fala: Um corpo traduzido pela tradição escrita e letrada – o encontro com os Estudos Culturais	11
De que lugar falo? Procuo falar do lugar dos Estudos Culturais	18
CAPÍTULO I – A construção das identidades negras no Brasil	22
1.1 Os Estudos Culturais: identidade e diferença	22
1.2 Uma breve análise da constituição histórica do colonizador e a colonização do Brasil	24
1.3 A colonização e a escravidão negra no Brasil	28
1.4 Resistência dos negros: dos quilombos às atuais lutas pela educação	37
1.5 O movimento negro e a educação	39
1.6 O branqueamento físico e cultural no Brasil	43
1.7 Ação afirmativa	49
1.7.1 Construção de ações afirmativas para negros em Mato Grosso do Sul	52
1.8 O artefato universidade como local que produz identidades	59
CAPÍTULO II – Educação Superior e efeitos nas identidades negras	61
2.1 O caminho metodológico	61
2.1.1 Os sujeitos da pesquisa	65
2.1.2 As categorias de análise	71
2.2 Identidade negra, pertencimento à comunidade, articulação raça e classe e seus efeitos para a construção das identidades	72
2.3 O processo de percepção da discriminação, estereótipos e os efeitos nas identidades	78
2.4 Ensino superior: cotistas negros, as dificuldades e os efeitos nas identidades	91
2.5 Educação, o universo acadêmico e os efeitos nas identidades	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

Quem fala: Um corpo traduzido pela tradição escrita e letrada – o encontro com os Estudos Culturais

É nos encontros que se dão as tensões, negociações, hibridações e os espaços intervalares (BHABHA, 2007). Posso dizer que foi nos diversos encontros que tive por meio de livros, grupo de pesquisa, professores, aulas, seminários, pesquisa de campo, tudo a partir da proposta de fazer o Mestrado em Educação na Linha 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena, que me vi atravessado por uma série de pensamentos que se fragmentaram e materializaram como que num livro de inúmeras páginas que narram as diversas aventuras de um personagem viajante. É como se meu corpo se tornasse um livro. E é como se cada página se tornasse identidade que se inter-relaciona, para dar significado à narrativa maior que sou eu. Como cada texto tem um sentido diferente para cada leitor, cada identidade se apresenta de uma forma diferente no encontro com o outro.

É assim que se desvelou um pouco do que sou, ou do que penso que sou atualmente. Foi dessa forma que tomei conhecimento de quão híbrido sou, da “impureza”¹ que me compõe. Descobri que tanto a pureza que buscava quanto a verdade que perseguia são simplesmente uma invenção e como toda invenção são tão falasas quanto duas assinaturas iguais – quando trabalhava no banco, em minha adolescência, diziam que quando há duas assinaturas idênticas, uma é falsa. Portanto, o conceito de pureza ganhou outro significado, assim como o conceito de verdade, identidade, entre outros, que foram ressignificados pelo campo dos Estudos Culturais.

O interessante é que no processo de construção de minha pesquisa, nos encontros do grupo de pesquisa, nas aulas de mestrado, nos seminários, nos textos lidos, foi possível fazer um diálogo com o meu passado e fazer uma releitura das narrativas vivenciadas. Dessa forma, as minhas memórias embarcaram em uma viagem até o meu encontro com a escola. Iniciei na escola em 1985, em Coxim-MS, na sede do município, para onde meus pais se mudaram para que eu e meu irmão pudéssemos frequentar a escola. Foi na Escola Municipal Marechal Rondon, que ficava a umas 8 quadras de minha casa, que fui matriculado na 1ª

¹ O signo impureza ganha significado no campo dos Estudos Culturais, pois refere-se à negação da pureza sustentada pela modernidade. Por exemplo, na construção do pensamento de raça, há o conceito de raça pura, onde o impuro seria o mestiço.

série, já com 7 anos completos. Apresentaram-me a uma das salas de madeira, como eram todas as salas. A escola era em formato “u”. Nessa sala estava minha primeira professora, de nome Eduarda, que me iniciou no bê-á-bá². Como minha mãe tinha pouco estudo, eu copiava tudo como estava no quadro e quase sempre apanhava em casa, pois não sabia o que havia copiado. Costa (2002 p. 137) traz a reflexão de que “as realizações humanas são submetidas à expressão escrita e à tradição letrada”; essa tradução escrita e letrada ganhava um outro significado em meu corpo, um significado de preocupação, impotência e dor. Quando digo que ganhou outro significado no meu corpo, refiro-me ao código literal, pois meu corpo foi fisicamente traduzido à tradição escrita e letrada. Meu pai é analfabeto, só sabe desenhar o nome, porém é muito bom em fazer cálculos, e nessa convivência provavelmente tive uma influência cultural que me possibilitou ter um certo destaque com os números, só que esse destaque me custou muito caro. Fui jogado da sala em que iniciei para outra com os alunos teoricamente considerados mais avançados. Lá a maioria era repetente e já tinha outros conhecimentos. Nessa sala a professora faltava muito, pois estava grávida, e quando faltava, sempre nos separávamos em outras salas. Quando havia alguma bagunça na sala ou na escola, éramos colocados de braços cruzados sob a carteira e com a cabeça deitada, ou em posição de sentido ao sol no pátio da escola; provavelmente queriam nos impor a construção de uma identidade nacional. E quando o “desajuste” individual era exagerado, o colega era colocado de joelhos e rezava o Pai-Nosso³ várias vezes (outra forma de homogeneização). Minha educação se deu por cartilhas, e meus colegas terminaram várias, enquanto eu apenas 2 ou 3. Lembro-me bem que eu estava na escola, mas a escola não estava em mim. Por sorte, uma jovem de nome Kátia foi substituir minha professora, aquela que estava grávida, isso bem no fim do ano letivo. Essa jovem passava em frente de minha casa, assim eu a acompanhava no caminho para a escola todos as manhãs. Atravessávamos uma cratera, um buraco que cortava uma das ruas do bairro, com mais ou menos 7 metros de profundidade. Ela, por pena, dó ou sei lá o que, deu-me as notas que faltavam para que eu passasse de ano. Assim fui conduzido ou empurrado para a 2ª série. Em 1986, fui matriculado na Escola Estadual Clarice Rondon dos Santos, onde estudei até a 8ª série. Lá fui recebido pela professora Norma. Era uma escola nova, recém-inaugurada. Lá, sim, tive meu encontro com a educação. A escola passou a fazer parte de meu ser. É bom lembrar que sempre fui um aluno tímido, reprimido pelos pais, aplicado, educado, e que tinha uma assiduidade acima da média; tinha orgulho de ficar o ano

² Minha educação no letramento se deu por cartilhas.

³ Havia professores e alunos de outras religiões que não o catolicismo.

todo sem ter uma falta anotada em meu boletim. Também gostava de disputar notas com os colegas. Era um desafio. Mas atribuo à 1ª série minha dificuldade com a língua portuguesa e consequentemente meu pouco gosto pela matéria. No desafio de escrever a dissertação me vejo atravessado pelo constante diálogo que tenho com minha história e como minha identidade é ressignificada por essa experiência. Recordo-me que tanto meus pais como a escola sempre me cobraram uma postura ordeira, de retidão. Não me era permitido errar com os saberes escolares, tampouco desviar minha conduta moral do que era esperado de um jovem de família de formação judaico-cristã. Também sempre fui às missas, mesmo quando meus pais não podiam me acompanhar. Foi com a leitura de Soares e Fraga (2003) que percebi que já na época meu corpo estava sendo disciplinado, pois meu corpo deveria traduzir-se na retidão moral, virtuosa e sem desvios, como postula a tradição ocidental.

Esse corpo carrega as marcas das lembranças da primeira queda de um cavalo aos 2 anos de idade, dos calos produzidos pelo cabo de “guatambu” na lida com a enxada desde a infância, da velha bicicleta cargueira de freio contra-pedal carregada de leite, dos armários do Banco do Brasil, das teclas dos computadores que dominei na adolescência, das surras disciplinadoras, dos bancos escolares, da falta dinheiro, dos dias de fome que enfrentei na capital⁴ para onde migrei para estudar; enfim, são essas memórias atravessadas de saberes, tensões e conflitos que me conduziram até o momento presente. E são essas memórias que dialogam com as cicatrizes que cobrem meu ser ou com as feridas abertas pela narrativa histórica que se constitui em um eu, sujeito diásporo, agora sendo também “formatado” para ser um pesquisador.

Demorei 8 anos para concluir a graduação em História, curso de que gostava muito, porém era também o curso de menor custo dentre as universidades particulares. Frequentei essa universidade particular com dificuldades para pagar; nunca recebi um centavo de desconto ou auxílio governamental. Hoje estou cursando mestrado também em instituição particular, sem bolsa governamental ou privada, sem descontos, sou financiado pela vontade, pelo sacrifício e pelas privações da família.

Fico contente com essas oportunidades que a vida me proporciona, pois isso me torna um ser carregado de significados culturais. E são essas tensões que produzem um sentido maior no meu contato com os Estudos Culturais. Esse contato significou um encontro com os meus “eus”, até porque muito do que o campo teórico me ensina eu já fazia sem saber, como, por exemplo, eu sempre falava que estava caminhando no deserto. Confirmei este fato

⁴ Trata-se de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul.

no meu encontro com Zygmunt Bauman (2003), quando este afirma que o rato⁵ saiu do labirinto e está no deserto. Talvez isso explique um pouco por que “Quem mexeu no meu queijo?”, de Spencer Johnson, produziu tanta inquietação em mim.

E falando do deserto em que vivo, tenho que trazer à lembrança a passagem que vivenciei ao passar pelo núcleo central do poder político em meu Estado. Observador que sou, percebi que muitos se embebedaram do novo mundo; eu, sempre vivenciei com cautela, provavelmente entre as fronteiras do centro e a periferia, que é o meu lugar. Mas como eu vim para caminhar no deserto, tenho que registrar que o primeiro encontro que tive com a narrativa do deserto foi na vida cristã, no Evangelho de Mateus, em que Cristo caminha por 40 dias no deserto sofrendo as tentações do Diabo.

Mas, nesse corpo possuído pelos Estudos Culturais, ainda habitam o velho homem⁶ e o personalismo repulsivo, fruto de uma educação positivista e do convívio na sociedade capitalista. Esse ser sobrevive agora em constantes tensões em um campo de batalha. Portanto, esse ser que se recusa a ser sepultado acredita estar conquistando uma vitória ao vir das terras mais distantes do território social e transitar no universo acadêmico. Em meio às ambivalências que disputam meu corpo, sou seduzido a lembrar que posso, com persistência individual, pertinente ao monstro personalista, concluir o Mestrado aos 32 anos de idade, fato que deixará o repulsivo orgulho narcisista emergir do fundo de um lago de práticas culturais que procura sufocar tais elementos. Esses escorregões surgem porque, como homem que aprendi a ser, não posso desconsiderar a vitória temporária, em tempos de guerra. Pois uma vitória, ainda que momentânea, deve ser festejada para dar mais ânimo às tropas. Assim, mesmo sabedor que essas posições se chocam com o campo teórico que escolhi, ou que me escolheu, para produzir os frutos acadêmicos, não posso negar meu lado colonizado, onde as hibridações, as negociações e as tensões estão em constante ambivalência. Recorro ao Mito de Tântalo, utilizado por Bauman (2003), para ilustrar o que vivo. Tântalo foi culpado e condenado por adquirir conhecimento dos deuses do Olimpo e compartilhá-lo com os demais homens. Ao fazer referência ao mito grego, Bauman (2003) quer dizer que, enquanto vivia desprovido desse conhecimento Tântalo, tinha uma vida livre de preocupações, considerada

⁵ Bauman (2003) está se referindo à experiência de Skinner, psicólogo que propôs o behaviorismo radical, abordagem que busca entender o comportamento. Os ratos famintos eram colocados em um labirinto com um caminho e teriam que percorrer o labirinto até a comida, que sempre era colocada no mesmo local. Dessa forma sem alterar o local da comida nem o caminho certo dentro do labirinto, era possível registrar o tempo, de forma cronológica, que os ratos demoravam para fazer o percurso. Já no deserto, segundo o autor, os caminhos são muitos, não há qualquer sinalização e as pegadas que ficam, podem ser apagadas pelo vento.

⁶ Chamo de “velho homem” o que entendo como o ser disciplinado na ótica individualista, positivista e machista, na modernidade colonial.

uma vida “normal”. Com isso quero sinalizar que a sensação do conhecimento é angustiante, provoca descentramento, incomoda e, pior, causa insegurança.

Como a narrativa de Mateus, descrevendo a caminhada no deserto de Cristo, e as tentações do demônio, no meu deserto estou sofrendo não tentações, mas tensões. Vivo agora a esperança de que em algum momento o discurso dos Estudos Culturais venha a seduzir meu corpo e me possuir por inteiro.

Essas marcas que carrego como sujeito/pesquisador são constitutivas de minha dissertação.

Como objeto de estudo no mestrado escolhi trabalhar com cotas para negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e seus efeitos nas identidades dos cotistas. Por que a pesquisa? Para ousar responder essa indagação, cito Canclini (2008, 190-191) quando apresenta a ideia do território:

Uma vez recuperado o patrimônio, ou ao menos uma parte fundamental dele, a relação com o território volta a ser como antes: uma relação natural. Posto que nasceu nessas terras, em meio a essa paisagem, a identidade é algo inquestionável. Mas como ao mesmo tempo tem-se a memória do que foi perdido e reconquistado, são celebrados e protegidos os signos que o evocam. A identidade tem seu santuário nos monumentos e museus; está em todas as partes, mas se condensa em coleções que reúnem o essencial.

Fazendo a transposição do que Canclini (2008) fala sobre a reconquista do território pelo nativo e pela identidade preservada em museus, tenho um sentimento semelhante com relação a esse trabalho, pois também procuro recuperar parte de meu território na identidade negra que me era negada. Meu objetivo é retratar a conquista da negritude de outros sujeitos negados pela ideologia do mito da democracia racial.⁷ A produção em si se materializará em um volume de papéis que será condensado, posteriormente arquivado nos anais da Universidade e disponibilizado na rede mundial de computadores por meio da Internet, podendo ser apreciada por futuros pesquisadores da temática racial.

⁷ A palavra mito pode ter vários sentidos. No conceito antropológico o termo tem um significado positivo, tanto que Aracy Lopes da Silva entende que nas sociedades indígenas os mitos se articulam à vida social, aos rituais, à história, à filosofia própria do grupo, com categorias de pensamento localmente elaboradas que resultam em maneiras peculiares de conceber a pessoa humana, o tempo, o espaço, o cosmo (SILVA, 1992). Dessa forma, ela conclui que os mitos se reafirmam e se transformam, dialogando com a história. No conceito adotado para tratar da questão racial, usamos o termo “mito” não no sentido positivo, mas sim de forma negativa, porque o “mito da democracia racial” produz os mesmos efeitos descritos pela pesquisadora; ele se articula com a vida social, reafirmando, transformando e dialogando com a história do negro no Brasil, silenciando sua negritude, e por isso é concebido de forma negativa.

É no jogo com as palavras que se representa o eu que sou, ou o eu que ganha significado a cada encontro em cada vivência vivência, nesse círculo de negociações, tensões etc. O livro de João diz que “no princípio era o Verbo, e o Verbo se fez carne e habita entre nós”. É a tradição judaico-cristã que, através do artefato Igreja, também se apropriou do poder da escrita para me catequizar e que aflora em meu ser. Como já afirmei, meu corpo foi marcado pela tradição escrita e letrada, e são essas letras que o sangraram, em uma tentativa de virada histórica em que procuro me apropriar do artefato escola, pensando no que ela me transformou.

Ao procurar responder a pergunta “quem fala?”, lembro que todos nós nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais. Todos nós nos originamos e falamos a partir de “algum lugar”: somos localizados – e neste sentido até os mais “modernos” carregam traços de uma “etnia” (HALL, 2006a, p. 80).

Então eu pergunto: de que lugar falo? É bem provável que não darei conta de responder com precisão de que lugar falo, porém é certo que ficarão algumas coordenadas que poderão me localizar no tempo e no espaço, em um raio aceitável e compreensível aos que manterão comigo.

Tenho dúvidas se posso afirmar que participo do movimento negro, pois não sou filiado a nenhuma entidade dele. Já fui filiado e militei junto a vários personagens do movimento negro de Mato Grosso do Sul. Minhas histórias com meus traços étnicos ganharam significado no contato com duas grandes pessoas. Uma é Carlos Porto, que foi meu contemporâneo no curso de História em 1996, que muito me influenciou para fazer a militância racial. A outra é Jorge Costa, que vem a ser meu parente um pouco distante, pessoa com quem me identifico muito, e ambos demos continuidade às influências de militância exercidas por Porto. Juntamente com Raimundo Cardoso, formamos um grupo de negros e tentamos promover uma “conscientização” dos negros em Mato Grosso do Sul, com um estilo, diria hoje, de “catequização”. Não tivemos sucesso, fizemos muitas amizades e muitas inimizades. Também fiz militância pelo país, onde destaco minha aproximação com Flávio Jorge, da CONEN (Coordenação Nacional das Entidades Negras), Mesquita Bolla, da SOWETO Organização Negra, Matilde Ribeiro, que foi Ministra da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Presenciei diversos discursos de outras lideranças nacionais e estaduais notórias, em diversos encontros e eventos ao longo de 15 anos de militância. Não posso esconder que também fui militante partidário em um partido de

esquerda, com discurso classista, que também me possibilitou o contato com diversos discursos de personalidades políticas do meu Estado e do Brasil.

Fui leitor da filosofia clássica, dos filósofos e teóricos socialistas, positivistas, de direita e de esquerda. Sempre procurei transitar no campo do conhecimento em ambos os lados, conhecer todos os argumentos. Em meu contato com a administração pública e a partir da vontade de fazer a leitura da conjuntura, procurei conhecer economistas nacionais das mais variadas posições e, procurando entender o mercado, fiz leituras no campo da administração e da gestão com teóricos como Peter Drucker. Também procuro me manter atualizado nesse campo, e fiz a leitura dos mais recentes *best-sellers* da gestão que se confunde com autoajuda. Como estudante aplicado, também fui leitor das narrativas romanceadas de Machado de Assis, Gabriel Garcia Marques, Lima Barreto, Leon Tolstoi, entre outros da literatura brasileira e mundial. Como apaixonado e graduado em História, tive influência da Escola dos *Annales* e, por opção, do historiador Sérgio Buarque de Holanda. É certo que sou atravessado por esses atores. São nessas fronteiras em que me localizo. Mas para que o mapa desse “eu” fique mais “rascunhado”, falta meu contato com os Estudos Culturais.

Hall (2006a, p. 190) ensina que “há diversas formas de se contar a história” e nos orienta a não propor nossa versão como a única narrativa possível. A intervenção histórica, segundo Bhabha (2007, p. 34), “se transforma por meio do processo significativo, como o evento histórico é representado em um discurso [...]”; assim nós como autores, narradores de um momento da história, damos início ao significado. Essa narrativa é contada a partir de nossas experiências; sendo assim, não há história real, mas a história construída através de nossas identidades. Porém, não temos controle sobre os resultados produzidos por esse discurso narrado, uma vez que quem o lê tem sua própria identidade e o compreende e reproduz por meio desse entendimento. Entretanto, não podemos negar que esse ato de narrar a história também produz efeito no constitutivo da identidade de quem é receptor.

É assim que me constituo pesquisador com o objetivo de escrever uma dissertação visando a conhecer os efeitos das experiências vivenciadas no espaço universitário na identidade do acadêmico negro denominado cotista da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, selecionado no concurso vestibular de 2004. Bem, os inúmeros contatos com autores do campo dos Estudos Culturais me ajudaram a melhor expressar uma leitura desse território.

No primeiro capítulo, articularei os referenciais teóricos do campo dos Estudos Culturais, fazendo uma análise da história do povo negro no Brasil e relacionando-a com a atual situação do negro e a política de cotas. Nesse capítulo, busco demonstrar como a

narrativa da modernidade proferida nos discursos da branquidade que foi construída na modernidade colonial, desde a constituição do Estado Português, passando para o descobrimento e colonização do Brasil, deslocou a identidade negra brasileira para um território de ambivalência, com fortes raízes na mestiçagem racial. Nesse momento de revisão bibliográfica, encontrei no movimento de resistência negra a presença da educação como uma estratégia desse grupamento racial para afirmação da identidade. Também apresento a política de ações afirmativas e a construção da lei das cotas em Mato Grosso do Sul.

No segundo capítulo, trago o caminho metodológico percorrido para realizar a pesquisa. O processo de construção dessa dissertação se baseia na análise de entrevistas com sujeitos negros que acessaram o ensino superior via política de cotas. Foram entrevistados 7 sujeitos, e utilizo nomes fictícios para manter o seu anonimato. Procuro identificar as mudanças na identidade do sujeito cotista negro provocadas pela experiência de frequentar o universo acadêmico, também as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos cotistas negros e como elas interferiram na construção de suas identidades. No encontro com esses sujeitos, percebi a questão de classe muito presente em suas vozes. Com o auxílio do campo dos Estudos Culturais, procuro demonstrar como essas vozes estão atravessadas por uma identidade cultural. Nesse capítulo, ainda observamos que o ensino superior adquire valor para esses sujeitos negros e percebemos que suas identidades negras insistem em ecoar um grito de afirmação de uma negritude culturalmente “silenciada”.

De que lugar falo? Procuro falar do lugar dos Estudos Culturais

É comum que jovens pesquisadores ou até mesmo pesquisadores com maior tempo de “estrada” se refiram aos autores norteadores de seus estudos como companheiros de viagem. Eu diria que foi por meio desses companheiros de viagem que me encontrei metaforicamente no terminal onde iniciei a caminhada, um campo teórico com o qual me identifiquei, que são os Estudos Culturais.

Tentarei expor o que entendo por Estudos Culturais, para que se possa entender um pouco do que se passava em minha mente enquanto pesquisava.

Os Estudos Culturais surgiram após a Segunda Guerra, mais precisamente na Inglaterra, em meados da década de 1950 (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003; HALL, 2006a). O campo teórico se constituiu a partir da agenda apresentada pelo marxismo, porém

os Estudos Culturais se desenvolveram como uma prática crítica ao marxismo (BACKES, 2005b; HALL, 2006a).

Como os Estudos Culturais foram construídos por um número de metodologias e posicionamentos teóricos diferentes, todos em contenção uns com os outros (HALL, 2006a), configuravam-se em um espaço “de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular” (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 37). É um espaço onde os saberes dos comuns, do povo, são valorizados. Dessa forma, há um deslocamento para o vivido, o simbólico, o poder, as culturas vivas.

E, apesar dos Estudos Culturais se caracterizarem pela abertura, não se pode reduzi-los a um pluralismo simplista (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003; BACKES, 2005b; HALL, 2006a). Dessa forma, o que está em jogo nos Estudos Culturais é o desafio de não fechar o campo, de não adotar uma postura de policiamento, mas também, ao mesmo tempo, o desafio de definir posicionamentos e defendê-los (HALL, 2006a), entendendo que esses posicionamentos não são nem finais nem absolutos. Assim, o campo faz uma crítica à ortodoxia, ao caráter doutrinário, ao reducionismo, ao determinismo e a outras formas dogmáticas de tentar compreender e definir a cultura e a sociedade. O campo traz para o centro da roda de discussão a cultura, o discurso, a linguagem e o simbólico. O feminismo e a questão da raça também marcam as discussões.

Assim, os Estudos Culturais se constituem como um conjunto de formações instáveis e descentradas. Isto leva Sovik (2006) a afirmar que “os estudos culturais se fazem na própria tensão entre a discursividade e outras questões que importam, que ‘nunca poderão ser inteiramente abarcadas pela textualidade crítica’” (SOVIK, 2006, p. 15).

E provavelmente essa instabilidade, esse descentramento, essa discursividade levaram Costa, Silveira e Sommer, (2003 p. 40) a afirmar que “os Estudos Culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas”. Penso que são essas complexidades anotadas que levaram Backes (2005b) a afirmar ser necessária muita humildade para se transitar no campo dos Estudos Culturais, pois é um campo instável.

As questões da cultura, da linguagem, do simbólico, da textualidade, do feminismo, as questões de raça, todas são temáticas de interesse dos Estudos Culturais. Nesse sentido, minha dissertação pode perfeitamente ser inscrita na abrangência do campo, pois

envolve as questões de raça, cultura, identidade e diferença. Por esse aspecto, procurarei descrever como os Estudos Culturais veem a cultura, a identidade e a diferença. Ao sinalizar com essas anotações, deixarei um rastro de como se constituiu a formação teórica de meu trabalho e, se não conseguir deixar as lentes que eu utilizei para olhar para meu objeto de estudos e os sujeitos, vou deixar um indicativo dessas lentes.

Com os Estudos Culturais nos é apresentada a centralidade da cultura (HALL, 1997). E Backes (2005b) nos esclarece que a centralidade da cultura não significa que ela seja central porque está no centro, mas porque atravessa tudo em nossas vidas. Dessa forma, Hall (1997, p. 29) ao explicar a “virada cultural”, define que cultura “não é mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas”.

Parece ser uma explicação definitiva, esclarecedora e simples, porém eu a encaro como uma explicação marcada pela complexidade. Entendo a complexidade como Fleuri (2001, p. 143), ou seja, ela implica trabalhar entre contextos e nos desafia a lidar com a incerteza e com um pensamento multidimensional. Isso porque Hall (1997, p. 29) afirma que o “[...] termo ‘discurso’ refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento”; esse conhecimento pode ser produzido tanto pela linguagem como pela representação.

Como percebemos, outros elementos também de interesse de estudo por parte do campo teórico aparecem em articulação para o constitutivo de discurso e conseqüentemente de cultura. Esses elementos são a linguagem e a representação. Por isso que eu falo da complexidade do conceito de cultura.

A metáfora da pedra é um exemplo mais explicativo na compreensão dos termos. Assim, para Hall (1997, p. 29), dizer

que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo.

O significado, segundo Hall (1997 p. 29), “surge não de coisas em si – a ‘realidade’ – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas”. Assim, para Hall (1997) as identidades têm que ser compreendidas como práticas culturais ou práticas discursivas. E isso tem grande amplitude para o nosso

trabalho, porque os processos econômicos e sociais assim apresentados pela “virada cultural” dependem dos significados. E é por isso que os Estudos Culturais norteiam esses estudos, pois este está preocupado com as conexões entre cultura, identidade e diferença, poder, significação, textualidade, linguagem, discurso, narrativas, enfim, com a construção social (HALL, 1997, 2006; BACKES, 2005a, 2005b).

Dessa forma, a definição de Backes (2005b), em meu entendimento, é esclarecedora, pois ele escreve que as compreensões das negociações não devem se dar no determinismo, mas sim nas articulações entre diferentes elementos. E é assim que Backes (2005b p. 37) é feliz ao dizer que “a articulação a ser efetuada para compreender as negociações das identidades e das diferenças deve levar em conta tanto as especificidades em que se movem os autores utilizados quanto as especificidades dos próprios ‘objetos’ em questão”. É com esse espírito que procuro caminhar nesse estudo.

CAPÍTULO I – A construção das identidades negras no Brasil

1.1 Os Estudos Culturais: identidade e diferença

Início a dissertação procurando contextualizar como os Estudos Culturais articulam a identidade e a diferença, porque é a partir desse entendimento que irei procurar demonstrar como essa identidade e diferença foram construídas historicamente no Brasil pelo colonizador para o colonizado. Ainda que esse processo não tenha sido só do colonizador para o colonizado, pois o colonizado sempre ofereceu resistência e procurou afirmar a sua identidade, não se pode deixar de reconhecer a violência e as inúmeras tentativas de impor uma identidade branca aos sujeitos negros.

Mas o que é identidade? Muito se fala sobre identidade na contemporaneidade, mas o fundamental é explicitar o que entendemos sob identidade, baseado no campo dos Estudos Culturais.

Assim, vou procurar problematizar a questão. Para Silva (2006, p. 74), num primeiro momento “parece ser fácil definir ‘identidade’. A identidade é simplesmente aquilo que se é.” E o autor ainda conclui afirmando que ela pode ser concebida como uma positividade. Entendendo dessa forma, a identidade é aquilo que sou; portanto; a diferença é aquilo que não sou. Nessa perspectiva, para Silva (2006, p. 74), “a diferença, tal como a identidade, simplesmente existe”.

A identidade e a diferença estão intrinsecamente ligadas, uma depende da outra. Silva (2006) dá um exemplo da necessidade que temos em afirmar uma identidade: se todos somos do grupo “humanos”, tenho a necessidade de afirmar “sou brasileiro”, atribuindo-me uma identidade e marcando uma diferença frente aos demais “humanos” que não são brasileiros. Hall (2006b) entende que no senso comum uma expressão como essa é o reconhecimento de uma origem comum partilhada por um grupo de pessoas. Para Silva (2006, p. 75), “a afirmação ‘sou brasileiro’, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de ‘negociações’, de expressões negativas de identidade e diferenças”. Dessa forma, segundo o estudioso, o pano de fundo dessa afirmação deve ser lida: não sou argentino, chinês, japonês ou outra nacionalidade. Para Silva (2006), o mesmo vale para a diferença. Tanto a identidade como a diferença produzem uma cadeia oculta de declarações negativas sobre (outras) identidades. O que vemos nessa expressão “sou brasileiro” também é a identificação, que, para Hall (2006b, p. 106), é “um processo de articulação, uma suturação, uma

sobredeterminação, e não uma subsunção”; ou seja, a identificação opera por meio da diferença envolvendo, segundo Hall (2006b), uma marcação discursiva de fronteiras. É nesse jogo que se produz, por meio de fechamentos e aberturas, esse processo de identificação, que, segundo Hall (2006b), é desde o início cheio de ambivalências.

Portanto, “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois inseparáveis”, conclui Silva (2006, p. 75). O mesmo autor diz ainda que diferença e identidade são efeitos da linguagem. A diferença e a identidade são o resultado de um processo. Nesse processo tanto a diferença quanto a identidade, ao serem compreendidas como resultado, são ambas produzidas. Para Silva (2006, p. 76), isso “significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas”. Dessa forma, entende que tanto identidade como diferença são ativamente produzidas; portanto, ambas “são criações sociais e culturais”, afirma Silva (2006, p. 76). Na mesma linha, Hall (2006b, p. 108) diz que a identidade não é um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Para melhor entender o que seria essencialismo, recorro a Woodward (2006), que diz que o essencialista pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia. Entendemos por essencialismo histórico uma história comum a um grupamento, que fundamenta sua identidade por meio desta. Já o essencialismo biológico está fundamentado no corpo; é esse corpo que define fronteiras e fundamenta a identidade (WOODWARD, 2006).

Embalado por essas definições, lembro-me de Hall (1997), que, ao descrever como é ser inglês e como os símbolos da Inglaterra demonstrados por um conjunto de imagens podem interferir na identidade inglesa, afirma:

A identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos [...] (HALL, 1997 p. 26).

Isso leva a crer que a identidade e a diferença são criaturas usando a metáfora de Silva(2006) de um mundo cultural e social. Woodward (2006, p. 15) lembra que “os movimentos étnicos ou religiosos ou nacionalistas freqüentemente reivindicam uma cultura ou uma história comum como o fundamento de sua identidade”. Talvez seja por esse motivo constitutivo que Silva (2006) acredita que a questão da diferença vem se tornando uma questão central no campo da educação.

E em se tratando de educação, remeto ao ponto central de nosso estudo, que são os efeitos produzidos pelo contato com o ensino superior na identidade dos sujeitos cotistas. Aí o sujeito cotista é o outro, o diferente, ou pelo menos é assim que é caracterizado nas relações sociais em que vive no dia a dia. Assim, entendo que, como a diferença e a identidade são produzidas cultural e socialmente, estão sujeitas às influências constantes das relações sociais dos diferentes contextos em que circulam.

O ensino superior se dá em um local onde a relação de poder está presente e de uma forma tal que a marcação se dá pela classificação social e cultural estabelecida pelo discurso colonial. A identidade/diferença está em constante tensão, uma vez que se encontra em um território onde as fronteiras estão se deslocando de acordo com os efeitos produzidos pelos discursos. Se antes o impacto na identidade dos sujeitos negros era pela diferença, quando acessam o ensino superior pelas cotas também é marcado por meio do símbolo (Woodward, 2006) – a cota, e ainda também pelo símbolo ensino superior. Para Bhabha (2007, p. 21), “os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanto a possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos”. Esses símbolos “cotas” e “ensino superior” ganham significado para o sujeito negro.

Pode-se dizer que os códigos das classificações dos sujeitos negros cotistas frente à sociedade e à sua representação são ressignificados com o acesso ao ensino superior. Também muda a forma como esses sujeitos se apresentam para a sociedade e a forma como estabelecem o diálogo e produzem negociações com essa sociedade. Backes (2005a, p. 1) afirma que “as identidades e as diferenças são produzidas pelas representações”. E essas representações são efeitos culturais. Nesse conflito produzido pelo discurso colonial, pode emergir uma estratégia de poder que é a mímica. Segundo Bhabha (2007, p. 130) “a mímica emerge como a representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa”.

1.2 Uma breve análise da constituição histórica do colonizador e a colonização do Brasil

Segundo Hall (2006c, p. 21), “as identidades mudam de acordo com a forma com que o sujeito é interpelado ou representado”. Dessa forma, os sujeitos são produzidos na articulação territorial onde se dão os embates, negociações, tensões, hibridizações entre o colonizador e o colonizado. O que há são constantes deslocamentos, rupturas, suturas e fragmentações nas identidades desses sujeitos antes imaginadas como fixas (HALL, 2006c).

Fazendo uma leitura dos Estudos Culturais, Backes (2005a, p. 5) lembra que “a cultura está vinculada a processos de representação, linguagem e poder”. E, para Bhabha (2007, p. 33), “o estudo da literatura mundial poderia ser o estudo do modo pelo qual as culturas se reconhecem através de suas projeções de ‘alteridade’”. Procurarei construir uma rede onde ora emergirá um “eu” historiador, ora um “aluno” ansioso para se apropriar do campo teórico dos Estudos Culturais e, em outros momentos, o “eu” “descompromissado” com a academia, apenas um sujeito social, mas sem perder o foco; ou seja, pretendo demonstrar de forma articulada o contexto no qual se deu a história do colonizador e do colonizado para chegar aos dias atuais.

Assim, como Bhabha (2007) toma a produção literária de Frantz Fanon como testemunho da opressão colonial, sem a pretensão de me igualar a um dos maiores autores dos Estudos Culturais, mas norteado por seus indicativos, recorro à literatura de Luís Vaz de Camões, em sua obra “Os Lusíadas”⁸, para demonstrar o pensamento português, onde o discurso colonizador é materializado na narrativa que marcou a idade moderna. Dessa forma, tomo Camões às avessas, da forma pela qual Bhabha (2007) se apropriou de Fanon.

Segundo Hall (2006a, p. 50), “as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações”. É na epopeia de Camões que se encontra não só o símbolo de uma nação, mas também as representações de seu povo. Poderia continuar apresentando a identidade portuguesa apenas por um viés histórico, mas escolhi unir a história à literatura deste autor por estar convencido de que nos melodiosos versos de Camões está registrada a história de “glória” do Estado português, e, como a primeira impressão do livro data de 1571 (CAMÕES, 1960), pode-se perceber a relação dessa obra com o processo colonizador.

O poeta, em sua narrativa, dá vida ao pensamento eurocêntrico, pois com sua poesia lírica e épica, heróica e epopéica exalta o nacionalismo português. Sobre os cantos Bueno (1960, p. 31) fala: “Os ‘Lusíadas’ são um poema e ao mesmo tempo a epopéia do patriotismo, do amor, do mar e do comércio e do catolicismo em sua luta contra o islamismo.” Bueno ainda afirma que Portugal é colocado acima de Roma – é como Homero descrevendo Ulisses na Odisseia.

Os manuscritos de Camões foram submetidos à Santa e Geral Inquisição e obtiveram a permissão para a publicação. A sociedade em que vivia o poeta estava sob

⁸ Bueno (1960), catedrático da Filosofia Portuguesa da Universidade de São Paulo, ao comentar *Os Lusíadas*, afirma que a obra não só imortalizou o autor, mas Portugal (CAMÕES, 1960).

constante vigilância da Igreja Católica⁹. A instituição religiosa possuía um conceito de fé e de bons costumes que deveriam ser respeitados. Este fator fica evidenciado ao fim do atestado emitido pelo Frei Bartolomeu Ferreira:

Vi por mandado da Santa e Geral Inquisição estes dez Cantos dos Lusíadas de Luis de Camoens, dos valerosos feitos em armas que Portuguezes fizeram em Ásia e Europa, e não achei nelles alguma escandalosa, nem contraria á fé e bons costumes [...] Somente me pareceo que era necessário advertir os lectores que o author, pêra encarecer a difficuldade da navegação e entrada dos Portuguezes na Índia, usa de uma ficção dos Deuses dos Gentios. E ainda que Santo Augustinho nas suas Retractações se retracte de ter chamado nos livros que compoz “De Ordine” as Musas “Deoses”, todavia, como isto he poesia e fingimento, e o author como poeta não pretende mais que ornar o estilo poético, não tivemos por inconveniente ir esta fabula dos Deoses na obra, conhecendo-a por tal, e ficando sempre salva a verdade de nossa sancta fé, que todos os deoses dos gentios são “demônios”. E por isso me pareceo o livro digno de se imprimir; e o author mostra nelle muito engenho e muita erudição nas sciencias humanas. Em fé do que assiney aqui: Frei Barthalomeu Ferreira. (CAMOES, 1960, p. 17-18).¹⁰

Esta nota por si só merece uma análise profunda, que tomaria páginas e páginas de reflexões, porém esse não é o objetivo do nosso trabalho. Vou me limitar a anotar algumas reflexões que contribuem para mostrar as representações produzidas num contexto de colonização. Pelo fato de ter que submeter o manuscrito à inquisição, a Igreja provavelmente deixa a mensagem de que a literatura, mesmo como ficção, interfere na identidade de um povo. Demonstra preocupação com o poema ao falar dos deuses das outras culturas e sentencia que os deuses dos “Outros” são “demônios”, ou seja, uma visão eurocêntrica radical. Mas, por se tratar de poesia, era necessário tal registro, caso contrário a obra, escrita com engenho e erudição pelo autor, como reconhece a Santa Inquisição, adquiriria outros sentidos. Ela é digna de ser impressa, com estas advertências aos leitores. Aparentemente a Igreja permite a obra pois ela não se choca com seus valores, pelo contrário, os reafirma. A Santa Inquisição é o farol que assegura que a condução das naves (leitores) será para o porto seguro. A apropriação do discurso eurocentrista produzido pelo cristianismo parece garantida. A “articulação complexa entre pensamento e realidade histórica, refletida nas categorias sociais do pensamento e na contínua dialética entre ‘poder’ e ‘conhecimento’” (HALL, 2006a, p. 123) é que faz emergir as rupturas significativas.

⁹ Aparece também na dissertação apenas a palavra Igreja, mas sempre quando estiver anotado o signo igreja, significa que estou me referindo à Igreja Católica.

¹⁰ A obra que estou usando é “Os Lusíadas”, de Luis de Camões, 1º volume, editado em 1960, comentado por Francisco da Bueno. As páginas dedicadas ao poeta foram tiradas da biografia escrita por Guilherme Storck na obra “Vida e Obras de Luis de Camões”. O atestado da inquisição encontra-se nas páginas 961 e 962 da obra de Storck, conforme está registrado no livro em que estou trabalhando. Optei por transcrever a citação no português original.

Devo registrar que não estou afirmando que a obra de Camões seja a origem do discurso colonial português. Reforço que tomo a poesia como elemento histórico para demonstrar as teias de significados que foram construindo a identidade colonizadora imposta ao Brasil. Para Bhabha (2007), o funcionamento do ser humano se dá de forma inconsciente, de modo “o autor da ação social pode ser o inaugurador de seu significado singular, mas como agente, ele ou ela não podem controlar seu resultado” (p. 34).

Também a Igreja em 1436, por meio do Papa Eugênio IV, expediu a bula *Rex Regum* concedendo à D. Duarte a garantia, para ele e seus sucessores, da submissão das terras dos “infiéis” conquistadas.

Em 1452 surge a bula *Dum Diversas* que concede a Portugal o direito de conquista sobre os “mouros”¹¹. Em 1455 a *Romanus Pontifex*, considerada a carta do imperialismo, estende esse direito de conquista a todas as terras desde o Cabo Bojador até a Índia. No ano seguinte, a bula *Inter Coetera* confirma a anterior e atribui à Ordem de Cristo a jurisdição espiritual das terras conquistadas (SOARES, 2000, p. 74-75).

Segundo Del Roio (1997), a escravização dos primeiros africanos, por da cruzada portuguesa contra os mouros, deu-se em 1435. O “Frei Bartolomeu de las Casas haveria de comentar um século depois que ‘este foi o primeiro escândalo e injustiça e mau exemplo de cristianismo que fizeram naquela costa contra gente que nunca os tinha ofendido’” (DEL ROIO, 1997, p. 128).

Na bula *Romanus Pontifex*, o Papa Nicolau V (1447-1455) autorizou os portugueses a conquistar, saquear e submeter à servidão perpétua os muçulmanos, pagãos e outros inimigos de Cristo, em qualquer parte que estiverem. Porém, sabemos que naquele período a luta se dava contra os muçulmanos primeiramente, e estes se localizavam na chamada África saariana, considerada branca e islâmica. Os negros estavam na chamada África equatorial, que era considerada idólatra. O documento deixou uma prerrogativa para os portugueses: tratando-se de inimigos de Cristo, pode-se conquistar tudo, não há limites (SOARES, 2000).

Voltando a Camões, o poeta procura demonstrar a importância do Estado português frente às demais nações com uma visão “eurocentrista” e “nacionalista” e apresenta nos seus versos Portugal como a região mais importante da Europa. Pois, para o poeta, se a

¹¹ Soares (2000) explica que, dependendo da tradução, o termo “mouros” pode ser trazido como “muçulmanos” ou “sarracenos”.

Europa é o centro do mundo, Portugal é o centro da Europa, é em terras lusitanas onde se dá o fim de tudo, mas também se dá o início de tudo. Das inúmeras cruzadas católicas, quiseram os céus que os portugueses fossem abençoados para expulsar os mouros e conquistar Marrocos, como se apresenta no canto III, verso 20, onde Camões fala de Portugal:

Eis aqui, quase cume da cabeça
De Europa toda, o Reino Lusitano,
Onde a terra se acaba e o mar começa,
E onde Febo repousa no Oceano.
Este quis o Céu justo que floresça
Nas armas contra o torpe Mauritano,
Deitando-o de si fora, e lá na ardente
África estar quieto o não consente (CAMÕES, 1960, p. 255 / CAMÕES, 1980, p. 200).

É em meio a batalhas constantes, divergências internas, vigilâncias religiosas, aventuras marítimas, conquistas territoriais, nacionalismos, mudanças econômicas que emergiu o sujeito colonizador português.

1.3 A colonização e a escravidão negra no Brasil

Portugal, ao invadir o território brasileiro, observou um vegetal semelhante a um já conhecido no Oriente. Tratava-se do pau-brasil. Com essa indústria extrativista se deu a primeira exploração das terras portuguesas no chamado novo mundo, que durou aproximadamente até 1530 (PRADO JUNIOR, 1976; MENARD & SCHWARTZ, 2002). Para fazer as tarefas de corte, transporte das árvores de aproximadamente 12 metros e sua embarcação nos navios, eram contratados os indígenas através de um sistema de escambo (PRADO JUNIOR, 1976; MENARD & SCHWARTZ, 2002). Destaco que este “escambo” era “injusto”; os portugueses se aproveitavam da diferença cultural para explorar os “índios”.

Segundo Menard & Schwartz (2002), com a criação das Capitânicas Hereditárias¹² em 1530, os portugueses instituíram um sistema mais permanente de colonização e, com isso, a relação estabelecida com os índios começou a sofrer transformação. Os portugueses, incentivados por doações de terras e vendo a possibilidade de mobilidade social, começaram

¹² Trata-se da divisão do litoral brasileiro em 12 setores lineares com extensões que variam de 30 a 100 léguas, sendo que cada légua equivale a 6 km; esses setores foram doados a titulares que detinham o poder soberano sobre a posse. O Rei conservava apenas o direito de suserania. Porém, os donatários das capitânicas arcariam com todas as despesas que se fizessem necessárias.

a formar os pequenos povoados no litoral do novo território (MENARD & SCHWARTZ, 2002).

Com as Capitânicas Hereditárias veio um novo ciclo de indústria extrativista; devido ao clima tropical, quente e úmido, introduziu-se a cana-de-açúcar, uma cultura que dependia de grande quantidade de mão de obra e de constantes cuidados (MENARD & SCHWARTZ, 2002; AQUINO et al., 2001; PRADO JUNIOR, 1976). O interesse econômico do português fez com que aflorassem ainda mais sua face eurocêntrica e a busca do “Outro”, o diferente do europeu, aquele que tinha religião, língua e organização social diferente, enfim, aquele que era culturalmente diferente do europeu, para suprir a necessidade de mão de obra, numa condição de escravizado. “Com a grande propriedade monocultural instala-se no Brasil o trabalho escravo” (PRADO JUNIOR, 1976, p. 34). Prado Junior (1976) assinala que da relação de trabalho estabelecida por meio do escambo com os índios para o trabalho escravo foi apenas um passo, e isso se deu, segundo a análise do autor, ao fato de a relação de trabalho de extração do pau-brasil não ser organizada e sedentária, como se exigia na atividade agrícola. A cultura nômade dos indígenas oferecia resistência à cultura ocidental de povoamento ligado ao cultivo da terra. Os autores Menard & Schwartz (2002) observam que os indígenas se recusaram a trabalhar na agricultura pela mesma quantidade de escambo que lhes era oferecida anteriormente. E em resposta os senhores de engenho, diante da necessidade de obter trabalhadores, foram aumentando a escravidão indígena:

As fugas e resistência indígena desencadearam as campanhas militares das décadas de 1540 e 1550, responsáveis pelo aprisionamento de grandes contingentes de índios cativos utilizados na crescente indústria açucareira (MENARD & SCHWARTZ 2002, p. 9).

As atividades açucareiras se desenvolviam com rapidez. Em 1570 havia 60 engenhos¹³, em 1583, 115 e em 1630 se chegou a 350 engenhos na Colônia. Com isso a demanda de trabalhadores passou de 6 mil em 1570 para 35 mil em 1630 (MENARD & SCHWARTZ, 2002). Os engenhos necessitavam em média de 100 homens como força de trabalho, mas, segundo Prado Junior (1976), há registros de engenhos com até 1.000 homens reduzidos à condição de escravos: “A dominação colonial requereu a concentração de poder nas mãos dos agentes da colonização” (FERLINI, 2002, p. 21). Os engenhos se tornaram o centro pulsante da vida social colonial (MENARD & SCHWARTZ, 2002; AQUINO et al.,

¹³ Engenho é um termo que se refere ao maquinário onde se mói a cana. Porém, no Brasil, ele foi empregado para designar todo o complexo: caldeira, construções, plantações e terras.

2001). A dominação patrimonialista vigente na metrópole portuguesa se reproduziu na colônia brasileira, sendo essa uma característica da ordem estamental (FERLINI, 2002). A exploração já se deu desde a chegada dos portugueses: “A nossa modernidade está marcada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência colonial” (HALL, 2006a, p. 30).

A concentração da propriedade de terra nas mãos de poucos era uma política deliberada da metrópole, que, segundo Ferlini (2002, p. 21),

objetivava não apenas a harmonização às determinações mercantis da colonização, mas também a exclusão política da população livre da posse de terra, do controle do poder local e dos direitos de ter vínculos com o Estado, sedimentando arraigada estrutura de privilégios.

Esse modelo concentrou o poder político com os senhores-de-engenho e impediu o desenvolvimento de uma camada de pequenos e médios proprietários. Isso também favoreceu não só a dominação política e social, mas sobretudo a militar (FERLINI, 2002; AQUINO et al., 2001). É por esse aspecto que tem todo sentido a afirmativa de Backes (2005b) de que no campo dos Estudos Culturais as questões econômicas estão em articulação com outras questões, como de poder, o que leva ao atravessamento cultural na vida social, que tem efeitos nas identidades dos sujeitos.

Observamos que o discurso colonizador no Brasil está culturalmente voltado ao centro. Os senhores-de-engenho concentravam o poder, como que investidos de monarcas em uma porção de terras por eles ocupada, cuja posse reivindicavam. Os senhores-de-engenho adotavam essa postura porque estavam ecoando o discurso colonial europeu.

Menard & Schwartz (2002) registram que a dificuldade de aquisição de trabalhadores indígenas, o alto custo com incursões para a captura de indígenas, somado à sensibilidade dos índios a epidemias e doenças do velho mundo, que dizimavam populações inteiras, principalmente as que viviam nas *plantations* e nas aldeias jesuítas, fizeram com que os senhores-de-engenho reivindicassem a importação de mão de obra africana, uma vez que os portugueses tinham experiência com a utilização de mão de obra de escravos negros nos engenhos de cana-de-açúcar na Ilha da Madeira (PRADO JUNIOR, 1976; MENARD & SCHWARTZ, 2002). A escravidão dos negros foi favorecida na Península Ibérica por razões de ordem militar e cultural nas relações entre a Cristandade e o Islã (MENARD & SCHWARTZ, 2002).

Os portugueses chegaram às terras brasileiras e tomaram os indígenas como escravos. Para justificar suas ações, classificaram-nos como inferiores a eles, isso porque os indígenas eram culturalmente diferentes. Na dificuldade de manter o sistema de escravidão indígena, resolveram adotar a mão de obra negra, importando-a do continente africano. Novamente os portugueses procuraram um outro para ser subjugado, pois esses negros, antes da descoberta do Brasil, já haviam sido classificados como inferiores pelos portugueses. Lembramos que essa inferioridade primeiramente foi marcada pela religião (CARNEIRO, 1988; MENARD & SCHWARTZ, 2002). E por outros valores culturais, os valores biológicos foram construídos posteriormente na modernidade como forma de incrementar o discurso colonial buscando dar um tom de “cientificidade” a eles por meio do campo biológico.

Menard & Schwartz (2002) registram também que os índios, devido ao *status* de trabalhadores escravos, eram chamados de *negros da terra*, e os africanos recebiam a denominação de *negros da Guiné*. Aqui o signo negro era utilizado como discurso colonial para denominar o outro, aquele que não tinha a cultura europeia como berço e para diferenciar os que viviam no novo mundo dos que para cá eram trazidos. O colonizador utilizava o termo “da Guiné” no sentido de África e “da terra” com o sentido de terras colonizadas do novo mundo. É como se fosse um outro inventado e determinado com base na espacialidade. Segundo Skliar, a espacialidade está em terreno “muito além dos espaços conhecidos e desconhecidos” (p. 98). O signo negro era utilizado como oposto de branco, não sendo branco era negro, o que provocava uma relação de antagonismo demarcada pelo simbolismo de cores que se somava ao poder cultural de dinâmica maniqueísta centrado em preto e branco (GILROY, 2001).

Com a substituição da escravidão indígena pela escravidão africana, Pernambuco, em 1580, registra Menard & Schwartz (2002, p. 10), “tinha 66 engenhos e 2 mil escravos africanos. [...] por volta de 1650, era difícil encontrar índios nos engenhos [...] a africanização da força de trabalho já estava completa”.

Ferlini (2002, p. 26) acredita ser necessário entender o engenho “em seu papel de articulador da rede fundiária do mundo do açúcar e de elemento de concentração do poder”. A sociedade colonial dominada pelo ciclo da monocultura da cana-de-açúcar era uma sociedade de hierarquização social, polarizada por senhores e escravos onde os grupos intermediários eram classificados como inorgânicos, desclassificados e marginais. Essa organização está estava enquadrada nos padrões estamentais portugueses, porém, segundo Ferlini (2002), não se pode reduzir a organização social apenas à polarização básica de senhores e escravos. “A

polarização da sociedade colonial em duas categorias fundamentais – senhores e escravos – escondia extensa gama de grupos intermediários que compunham o universo social açucareiro [...]” (FERLINI, 2002, p. 28). A bipolaridade, a díade, é, no meu entendimento, uma das facetas da modernidade para esconder, por meio do discurso colonial, as tensões sociais de disputa de poder que existem no contexto social.

O engenho, segundo Aquino et al. (2001), era composto por várias construções em que se destacavam a casa-grande¹⁴, a senzala¹⁵, a capela¹⁶ e as edificações ligadas à produção da cana, como caldeiras, fornalhas, etc.

O tráfico de escravos do Atlântico tinha como principal agente os portugueses. Ele foi uma solução, do ponto de vista do colonizador, para as necessidades de mão de obra dos senhores-de-engenho nas terras do novo mundo, mas também uma atividade lucrativa (MENARD & SCHWARTZ, 2002; AQUINO et al., 2001).

O processo de substituição do trabalhador indígena pelo negro também tinha uma desvantagem para o senhor-de-engenho, que era o alto custo; conforme registra Prado Junior (1976), “contra o escravo negro havia um argumento muito forte: seu custo.” O mesmo autor argumenta que este custo não se dava pelo preço pago na África, mas em virtude das mortes ocorridas no transporte. A falta de alimentação, a aglomeração de escravos colocados nas embarcações, procurando ocupar todo espaço possível nos navios negreiros, somadas às más condições de higiene e às várias semanas de viagem, levam ao cálculo de que somente 50% dos cativos que embarcavam chegavam vivos ao Brasil, e, desses que aqui chegavam, vários estavam feridos ou doentes (PRADO JUNIOR, 1976). Outros historiadores divergem quanto à percentagem de mortes nos porões dos navios negreiros e afirmam que podem ser na ordem de 20% (AQUINO et al., 2001).

As torturas por que passavam os cativos negros se davam depois da captura, ainda no porto de embarque nas terras africanas, quando eles recebiam o *karimu* ou karimbo, que, explica Alencastro (2000, p. 180) “era o ferrete oficial de prata ou ferro esquentado na brasa com que se marcavam os negros no momento do embarque, no ato de cobrança dos direitos de exportação”.

Em 1869, o poeta Antônio Frederico de Castro Alves, conhecido como Castro Alves, escreveu o poema “Navio Negreiro”, onde descreveu a travessia dos cativos negros nos

¹⁴ Residência do senhor-de-engenho, escritório e pousada para viajantes.

¹⁵ Local que abrigava os escravos.

¹⁶ Local de culto que envolvia a família do senhor de engenho, os escravos e moradores próximos ao engenho.

navios que cruzavam o Atlântico. “Stamos em pleno mar...”, anuncia o poeta, na quarta parte do poema. Inicia descrevendo o sofrimento dos homens negros:

Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Dando razão aos seus críticos quanto ao seu romantismo e sua sedução através das palavras que mexem com o leitor, a emoção continua:

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!

Não só as mulheres e as crianças sofrem. “Se o velho arqueja, se no chão resvala”... E, quanto aos demais, o poeta descreve: “Ouvem-se gritos... o chicote estala.”

A descrição do poeta se assemelha às dos cronistas e historiadores, como podemos perceber nos seguintes versos:

Preso nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!

É como se o leitor fosse transformado em uma figura observadora da nau, como o albatroz invocado pelo poeta.

Castro Alves ainda descreve a liberdade dos africanos e faz uma comparação com a situação a que são sujeitados com os seguintes versos:

Ontem plena liberdade,
A vontade por poder...
Hoje... cúm'lo de maldade,
Nem são livres p'ra morrer...

O que o poeta baiano descreve em “Navio Negreiro” é apenas a travessia marítima. Ele não aborda a vida nos engenhos. Quanto à vida no engenho, Aquino et al.

(2001) relatam que os castigos podiam ser bolos de palmatória, açoite com chicote de couro com tiras finas, conhecido como bacalhau, anjinhos (uma espécie de anéis que eram apertados com chaves de parafusos), a utilização de máscaras de ferro ou máscaras de couro que cobriam todo o rosto do cativo. Os negros rebeldes ainda podiam sofrer castigos como o tronco, as peias de correntes de ferro, as calcetas de argolas de ferros, a gargalheira, a golinha, o pau-de-arara, a placa de ferro que vinha com a inscrição fujão ou fujona e o ferro em brasa para marcar o rosto a letra “f” de fujão, conforme estabeleceu um Alvará de 1741 (MOURA, 1988).

Como descrevem Aquino et al. (2001, p. 123), “apesar de todos esses castigos, o amor à liberdade era tão forte que os negros escravos não diminuía a sua revolta”. Em casos de extremo desespero, recorriam ao suicídio. A forma mais comum de busca por liberdade constituía a fuga. Porém, casos em que a fuga fracassava, como punição, “podiam ser castrados. Ter um olho extraído ou vazado a ferro. Ou, ainda, o decepamento do nariz, de uma orelha, de uma das mãos ou de um dos pés” (AQUINO et al., 2001, p. 123). Assim como Bhabha (2007), partilho da ideia de que o discurso colonial permite uma transgressão dos limites, e o exercício do poder colonial através do discurso cria uma articulação que considera que o corpo, mesmo de modo conflituoso, sintonia com a economia da dominação, do poder, é onde o poder se manifesta. Ainda fazendo uma reflexão ancorado em Bhabha (2007), é o (2007), o corpo é o um lugar político, o território que o negro ainda carrega consigo, seu lugar de origem, e o poder colonial, de forma cruel, produz um discurso onde procura violar essa última fronteira da alteridade.

Nos casos em que a fuga tinha sucesso, procuravam juntar-se a outros negros e viviam em quilombos¹⁷ de resistência.

A catequese de escravos tornou-se um importante elemento para a manutenção da ordem escravocrata, para convencer o negro a viver através da obediência à doutrina cristã (AQUINO et al., 2001). Ao falar da catequese como doutrina do negro cativo, recordo-me de Bueno (2004, s.p.). Em artigo intitulado “O Padre Antônio Vieira e a escravidão negra no Brasil”, essa autora trabalha os sermões do padre barroco, que os proferiu “entre os índios, entre os colonos em vários lugares do Brasil, entre os escravos e seus senhores, e entre os nobres da corte de Portugal”. A estudiosa destaca que, para Vieira, “a África se torna toda

¹⁷ A palavra quilombo é de origem africana e significa povoado. Utilizava-se ainda a palavra mocambo para designar esses povoados de negros fugitivos.

num continente onde o que os negros podiam esperar era somente a perdição” (BUENO, 2004, s.p.).

[...] dar infinitas graças a Deus por vos ter dado conhecimento de si, e por vos ter tirado de vossas terras, onde vossos pais e vós vivêis como gentios; e vos ter trazido a esta, onde instruídos na fé, vivaes como christãos, e vos salveis (Vieira, apud BUENO, 2004).

Segundo Bueno (2004), o sermão em questão foi proferido em um engenho, no dia de São João Evangelista, também dia do Rosário. Os ouvintes eram os negros cativos e os senhores de escravos. Percebe-se que o sermão do Padre converge com a narrativa colonial:

Vieira insiste, essas palavras não são suas. Tudo o que ele diz vem da autoridade máxima, da Bíblia, e ele cita a profecia, [...] “virá tempo, diz David, em que os Ethyopes (que sois vós), deixada a gentilidade e a idolatria, se hão-de ajoelhar diante do verdadeiro Deus’ e ‘não baterão as palmas como costumam, mas, fazendo oração, levantarão as mãos ao mesmo Deus’” (BUENO, 2004, s.p.).

Hall (2006b), ao fazer uma análise da categoria de sujeito segundo argumentos de Foucault, Hertz e Althusser, diz que “o sujeito é produzido ‘como um efeito’ do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas, não tendo qualquer existência própria” (HALL, 2006b, p. 119-120). O sermão da autoridade eclesiástica se combina com o discurso colonial, um discurso que procurou criar efeitos na posição dos sujeitos presentes. Para Bhabha (2007), é no discurso que se embasam as práticas discursivas e políticas de hierarquização racial e cultural. O antes denominado *Afer* pelos europeus agora foi denominando *Ethyopes* por Vieira. Continuando o sermão do padre, também surge a supremacia das conquistas lusitanas, de modo semelhante aos cânticos de Camões.

Cumpriram-se especialmente depois que os *portuguezes* conquistaram a *Ethiopia* occidental, e estão se cumprindo hoje mais e melhor que em nenhuma outra parte do mundo n’esta da America, aonde trazidos os mesmos *Ethyopes* em tão innumeravel numero, todos com os joelhos em terra, e com as mãos levantadas ao céu, crêem, confessam, e adoram no Rosario da Senhora todos os mysterios da Encarnação, Morte e Resurreição do Creador e Redemptor do mundo... (303). (Vieira, apud BUENO, 2004, s.p.).

Bueno (2004, s.p.), diz: “Vieira dá aos seus compatriotas portugueses o lugar mais importante nos desígnios de Deus [...]”. Então, segundo a leitura da autora, o sacerdote explica que ser cristão requer sacrifícios e cobra dos donos a responsabilidade pela devoção

dos escravos. E, para justificar as torturas e sofrimentos a que eram submetidos os escravos, completa:

[...] “filiis Coré” — filhos do Calvário. [...] “*id est, imitatoribus in loco Calvariae crucifixi*” [...] “Não ha trabalho, nem genero de vida no mundo mais parecido á Cruz e Paixão de Christo, que o vosso em um d’estes engenhos” [...] “Bem aventurados vós se soubereis conhecer a fortuna do vosso estado, e com a conformidade e imitação de tão alta e divina similhaça aproveitar e santificar o trabalho!” (309). (Vieira, apud BUENO, 2004).

Para a pesquisadora, no pensamento de Vieira, todo o sacrilégio a que o negro era submetido deveria ser entendido como uma honraria, pois assim poderia “alcançar a vida eterna”. Isto nos lembra Hall (2006a), que afirma que, ao aplicar castigos ao corpo do sujeito negro cativo, há uma desconstrução do corpo, que é o último refúgio do homem. Ainda parafraseando Hall (1997), o negro era levado a investir ou a se identificar com um outro conceito do que é ser negro no Brasil colonial e, ao adotar tal posição de sujeito, estava se tornando mais esse tipo de negro colonizado em território americano do que o negro da África. É nesse discurso colonial que se dá a construção do sujeito colonial e, segundo Bhabha (2007, p. 107), o exercício do poder colonial através do discurso exige uma articulação das formas das diferenças raciais e sexuais.

Esse processo colonizador, no entendimento de Skliar (2003, p. 113), produziu um sujeito colonial que

[...] além da conquista de seu território e de seus mitos, é seu massacre, seu descobrimento, seu redescobrimento, sua invenção, sua inscrição em fronteiras estritas de inclusão/exclusão, sua demonização, a (sua) tradução, sua estereotipia, sua medicalização, sua domesticação, desterritorialização, sua usurpação, sua mitificação, sua institucionalização e sua separação institucional, sua redenção etnográfica, sua regulação por meio da caridade e da beneficência, sua salvação religiosa, [...]

O que Skliar (2003) adjetivou é exatamente o que percebemos no discurso colonizador, assumido também pela Igreja Católica. O discurso religioso pronunciado desde a formação do Estado português e na colonização do Brasil a respeito do “outro” tem profundo significado cultural, que ecoa até os dias de hoje. Segundo Santos (1997, p. 100), “exerceu uma função profundamente marcante na naturalização de posições na ordem social e econômica, bem como em várias outras dimensões”.

A catequização dos negros e a vida na escravidão não impediram que eles adotassem estratégias de sincretismo religioso que acomodassem crenças e rituais de origem africana, como o Acatundá e Candomblé, aos santos Católicos (AQUINO et al., 2001).

Tomando como base as reflexões de Veiga-Neto (2001) quanto à modernidade, é pertinente afirmar que o discurso colonial tentou eliminar a diferença e domesticar a ambivalência, porém a consequência foi mais ambivalência.

Nesse processo de ambivalência, Gonçalves (2000) observa que os proprietários de escravos criavam uma distância social entre si mesmos e os escravos, cultivando uma indiferença quanto às manifestações religiosas. Essa distância social foi utilizada pelos negros para resistir ao processo de imposição da lógica colonizadora.

1.4 Resistência dos negros: dos quilombos às atuais lutas pela educação

Durante o regime escravista os negros, mesmo pertencendo a grupos étnicos, religiosos e linguísticos diferenciados, constituíram uma organização em torno do signo de resistência, os quilombos. Para Moura (1980), o quilombo expressava as contradições mais agudas e violentas do sistema escravista.

Alencastro (2002), na obra *O trato dos viventes*, ao dissertar sobre os povos da África Ocidental, Central e Oriental trazidos para o Brasil, que tinham significados distintos para as palavras “escravo” e “cativo”, enumerou as seguintes línguas: Cokwe, Umbundo, Quimbundo, Kicongo, Nagô e Macua. Faço essa observação apenas para termos a dimensão de como é complexo pensar no africano cativo. Os olhos naturalizados pelo discurso colonial universalizaram o signo africano como se todo o continente fosse uniforme, formado por um só povo. Porém, entendo que os escravos subversivos, ao se constituírem em quilombos nas terras portuguesas do Novo Mundo, ressignificaram o discurso colonial que se constituía e criaram uma unidade de resistência. É nesse território de luta que as diversas áfricas trazidas para as terras colonizadas do Brasil se tornaram em uma única África e que os diversos povos, de diversas etnias, se universalizam no signo do negro. Apropriando-me das palavras de Gilroy (2001) quando trata da política negra na modernidade, vemos os quilombos como uma forma de resistência do negro como povo no mundo ocidental que envolve processos de organização política de natureza explicitamente transnacional e internacional.

Esses homens e mulheres subversivos se constituem em colonizados posicionados na lógica da não aceitação e submissão, e essa reação os leva a ressignificar suas identidades diante da nova história vivenciada e frente à nova sociedade – quilombola – em construção. Entendo que dessa forma mesmo os quilombolas, apesar de sua resistência, são também frutos do sistema colonial.

O primeiro quilombo de que se tem notícia surgiu na Bahia em 1575 (AQUINO et al., 2001), mas, dos diversos quilombos existentes, foi o Quilombo de Palmares o de maior destaque na história do Brasil. Localizado na Serra da Barriga, nas terras onde hoje é o Estado de Alagoas, resistiu às investidas do colonizador por aproximadamente 100 anos (1595-1695), conforme registram Cardoso (2002) e Moura (1988). Porém, Aquino et al. (2001) destacam a dúvida entre os historiadores quanto à data de início do quilombo. Seu núcleo inicial se deu a partir de 40 escravos que fugiram para a região. Palmares contava com 20 a 31 mil pessoas.

Na época, o território de Palmares pertencia à capitania de Pernambuco. Segundo Aquino et al. (2001), existem vários documentos da época que não deixam dúvidas quanto ao papel exercido pelo quilombo na resistência ao sistema escravista, às autoridades coloniais e ao modo de produção.

Assim, segundo Aquino et Al. (2001), o quilombo ocupava uma área de 360 km de extensão e estava dividido em 11 povoações, cada uma com uma denominação diferente. O centro político do quilombo era o denominado de Macaco, e o campo de treinamento militar de Sucupira. A sociedade quilombola era composta por negros ex-escravos, índios, mulatos e mamelucos e muitos brancos que tinham suas origens entre os antigos sesmeiros e soldados desertores. Depois desse relato, Aquino et al. (2001, p. 126) concluem que esse “era um verdadeiro núcleo de deserdados da sociedade colonial”.

Após dezenas de incursões contra Palmares, só em 20 de novembro de 1695, com a morte de Zumbi, o último líder da resistência palmarina, se deu o fim do Quilombo de Palmares. A cabeça de Zumbi foi cortada e levada para Recife, capital da capitania de Pernambuco, como exemplo do que acontecia com quem desafiava o regime colonial (AQUINO et al., 2001). Porém isso não foi o suficiente para impedir a resistência negra no Brasil colônia; registram-se, hoje, dezenas de quilombos em todo o território nacional.

Os quilombos não foram a única forma de organização de resistência negra no decorrer do sistema escravista. Moura (1980) destaca que, durante o período em que houve a escravidão e após a Abolição, os negros se mantiveram organizados em “[...] quilombos, confrarias religiosas, irmandades, cantos na Bahia, grupos religiosos como o candomblé, terreiros de xangô e mesmo de umbanda [...]” (p. 143). Segundo o autor, estas organizações sempre “procuravam obter a alforria, minorar a sua situação durante o regime escravista e, posteriormente, fugir à situação de marginalização que [...] foi imposta após o 13 de maio” (MOURA, 1980, p. 143).

1.5 O movimento negro e a educação

Ainda no final do segundo império, alguns acontecimentos sociais trouxeram aos negros o encontro com a escolarização. Dentre eles Gonçalves (2000) destaca a Lei do Ventre Livre de 1871, que trouxe a criação de instituições patrocinadas pelo governo com o objetivo de dar abrigo às crianças negras abandonadas, bem como a Reforma do Ensino Primário e Secundário de 1878, que completou o projeto educacional do Império; tal projeto instituiu a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e eliminou a proibição de escravos freqüentarem as escolas públicas. Porém, como destaca Siss (2003), a educação pública e universal não era prioridade do Império; assim, a maioria do contingente populacional do país era excluída do processo educacional formal. Mas esse processo atravessou o Império e chegou até a República, onde, segundo Siss (2003), até 1920 apenas 25% da população nacional era alfabetizada.

Para Gonçalves (2000), embora não fossem universalistas, existiam iniciativas visando à inclusão de escravos e dos negros livres em cursos de instrução primária e profissional. “Há registros de que em algumas províncias os escravos não só eram incentivados a freqüentar aulas noturnas como de fato as freqüentavam” (GONÇALVES, 2000, p. 327). Com o advento da Abolição e a instituição da República na última década do século XIX e início do século XX, as organizações negras urbanas ganharam espaço. A educação passou a ser uma técnica utilizada por esses movimentos, conforme observa Gonçalves (2000). Nesse período, como destaca Müller (2008, p. 41), “temos referências de intelectuais negros ou mestiços como Cruz Lima, André Rebouças, Luis Gama, José do Patrocínio, Machado de Assis, Lima Barreto, mas também anônimos ou pouco conhecidos como o próprio Dom Oba II D’África”.

Nas diversas regiões urbanas do país registrou-se a existência de movimentos organizados, como em Porto Alegre, Santos, Rio de Janeiro, Recife e, com maior destaque, em São Paulo (GONÇALVES, 2000). Ao analisar o livro de memórias de José Correia Leite, um dos líderes do Movimento Negro daquela época, Gonçalves (2000) destaca que uma das preocupações do movimento era combater as ideias preconceituosas de uma elite branca. Gonçalves (2000) conclui que

talvez essa constatação explique por que no ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de

equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (p. 337).

É provável também que a cultura se apresente como o centro das discussões para o movimento negro. Como Backes (2005a) nos leva a entender, a cultura regula e governa as identidades.

Entre 1906 e 1940, o movimento negro com características urbanas se organizou em várias associações; entre elas destacam-se a Frente Negra, fundada no estado de São Paulo em setembro de 1931 (MOURA, 1980; GONÇALVES, 2000; SISS 2003). Em 1936, a Frente Negra se constituiu como partido político, porém, com o Estado Novo de Getúlio Vargas instituído em 1937, houve a proibição do funcionamento de organizações civis, sindicais e políticas. Dessa forma, dissolveu-se a Frente Negra Brasileira. Outras associações, como Flor de Maio, José do Patrocínio, Luiz Gama, Centro Cívico Palmares, o Clube 13 de Maio dos Homens de Preto, entre outras, todas dessa época, também não sobreviveram muito tempo, porém novas organizações surgiram. Nesse período destacou-se também a chamada Imprensa Alternativa Negra, que se tornou um canal de expressão das ideias e do protesto. Ela se caracterizava por um aspecto mais reivindicatório e combativo (SISS, 2009). Dentre os jornais destacaram-se A Voz da Raça, veículo informativo da Frente Negra Brasileira, Chibata, Clarim D'Alvorada, sucessor do jornal O Clarim, entre outros. Uma das preocupações da Imprensa Alternativa Negra era a Educação. Segundo Siss (2009, p. 20), “os jornais da IAN¹⁸ das décadas iniciais do século passado desenvolvem uma verdadeira cruzada pela educação dos afro-brasileiros”. Na análise dos periódicos desse período, Siss (2009) destaca que nesses jornais aparecem

[...] apelos de integrantes do Movimento Negro para que se desenvolvesse uma verdadeira campanha pela educação no meio Afro. Exortação para que os pais levassem os filhos à escola, para que não abandonassem os bancos escolares, para que não ficassem analfabetos como antes e para que as associações culturais negras apoiassem iniciativas na área cultural [...] (SISS, 2009, p. 21).

Ainda segundo Siss (2003), a partir da década de 40 do século XX, é o Teatro Experimental do Negro (TEN) de Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos e Ironides Rodrigues que mostra a luta dos negros. Esses intelectuais, por meio do TEN, lutaram em

¹⁸ IAN é abreviatura de Imprensa Alternativa Negra.

favor do ensino universal, protestaram contra a ausência de negros nos palcos brasileiros e procuraram resgatar a cultura e os valores afro-brasileiros. E em 1954 surgiu a Associação Cultural do Negro (ACN), liderada por Solano Trindade e Abdias Nascimento. A entidade procurou divulgar a memória da cultura afro-brasileira e realizou palestras e seminários, editou jornais e cadernos, com o intuito de recuperar social e culturalmente os afro-brasileiros.

Nos anos 70 do século XX, provavelmente o Movimento Negro Unificado (MNU), que foi criado em 1978, é a organização negra de maior expressão, e, que ainda hoje, embora tenha perdido espaço, continua em atividade. Outras instituições surgiram, como Geledés – Instituto da Mulher Negra, Fala Preta, Soweto, Cenarab – Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileiro, entre outras entidades. A Coordenação Nacional de Entidade Negras (CONEN) reúne mais de 300 entidades do movimento negro em todo o país. Nas duas décadas finais do século XX, o movimento negro, conforme registra Rodrigues (2005), acumulou experiências e propostas voltadas para a área da educação. Esse acúmulo de informações deu sustentação às denúncias sobre a disparidade entre negros e brancos no Brasil. Dessa forma, o movimento negro se pauta por uma participação efetiva de modo a intervir nas discussões de temas nacionais voltados ao direito à cidadania na concepção do Estado Democrático de Direito, como é denominado o Estado Brasileiro. Assim, são notadamente importantes as articulações feitas pelo movimento negro durante a construção do texto da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (RODRIGUES, 2005).

Embora reconhecendo o relevante cenário de resistência negra pós-abolição, ela não impediu que os negros fossem levados a viver em uma condição social no país em que visivelmente são colocados como inferiores ao branco.

No Brasil, o distanciamento entre negros e brancos é visível, principalmente quando voltamos nosso olhar aos estudos censitários ou analíticos da sociedade brasileira. Santos (2001a) revela que os dados são eloquentes e falam por si mesmos: os pretos e pardos têm quase o dobro de chances de serem analfabetos, comparativamente com os brancos. E entre aqueles que estão cursando o 3º grau, os brancos detêm quase 4/5 das vagas, apesar de serem apenas 52% da população.

Santos (2001b), ao comentar sobre a invisibilidade do negro em alguns espaços sociais, constata que ele está ausente dos meios de comunicação em geral. “Nós não comparecemos adequadamente nas novelas e nos filmes nem somos personagens dos comerciais de TV na dimensão que merecemos (só bem recentemente pequenas mudanças

começaram a ocorrer)” (SANTOS, 2001b, p. 26). O que constata o estudioso é uma mensagem de poder da elite que ganha significado na leitura desse meio de comunicação, que é importante formador de identidades por ser também propagador dos diversos artefatos culturais.

De um lado, temos uma chamada elite¹⁹ com viés conservador da modernidade, com raízes europeias e com conceitos de uma unidade nacional, que esconde as sombras da arianização. De outro, a organização do movimento negro, defendendo a negritude na identidade e na cultura dos negros. E o centro das atenções dessa disputa de poder, o povo, é formado em grande parte, por mestiços. Essa disputa do território da identificação dos sujeitos nascidos no Brasil, em que ambos os interlocutores, brancos e negros, procuram demarcar fronteiras bem definidas do ponto de vista da identidade, teve como resultado não o brasileiro idealizado pelas teorias racistas do final do século XIX e início do século XX e tampouco predominou a identidade negra objetivada pelo movimento negro. O resultado provavelmente foi um sujeito que vive uma ambiguidade pós-colonial em uma sociedade conceitualmente fundada nos ideais iluministas da modernidade. Tanto que, segundo pesquisas acadêmicas qualitativas e quantitativas no Brasil, apresenta-se um quadro de desigualdade entre brancos e negros (SISS, 2003). O que parece é que vivemos em uma nação racista onde quase a totalidade das pessoas não se identifica como racista. Dessa forma, a identidade nacional com fronteiras fixas deu lugar a fronteiras ambivalentes. Recordando as leituras de Bhabha (2007), é no momento pós-colonialista que se vivem relações “neocoloniais”, que emergiram estratégias de resistência, que são estratégias do sujeito para sobreviver no cenário social e cultural. Devido à mescla de sua tez, ora se desloca para se aproximar da identidade branca, ora há um deslizamento para o “moreno”, apresentando sua identidade mestiça. Essas manifestações desses sujeitos ambivalentes colocam em campo, em suas condições fronteiriças, o que Bhabha (2007) chama de hibridismo cultural. O pensamento de Backes (2005b) ajuda a entender a ideia de sujeito que descrevi, no sentido de que o autor diz ser “produtivo pensar nas identidades e nas diferenças como o resultado sempre provisório das articulações entre estas e outras dimensões, produzindo significados, todos atravessados pelas relações de poder” (p. 40).

¹⁹ No contexto, entendo por elite o conjunto de pessoas que detém o poder político e a propriedade de terra. No sentido da definição, a elite está ligada ao poder e ao exercício desse poder. Mas esse poder é no sentido de impor, numa relação social, econômica, religiosa ou cultural, a vontade própria, mesmo contra a resistência de outros. De forma direta, a elite é entendida como o colonizador, branco e europeu, formada pelo clero católico, os grandes proprietários de terra, os que detêm o poder político da estrutura estatal formal e os que possuem o título de nobreza.

Seguindo esse raciocínio, entendo que o hibridismo cultural é produzido na estrutura da diferença de raça criada no discurso pós-colonial. Assim, o sujeito está em busca de uma identidade “positiva” em que sejam revertidos todos os estereótipos negativos vivenciados. Dessa forma, o sujeito colonizado abre lugar para um sujeito não definido que incomoda os conceitos de sujeitos de identidades fixas produzidas pela modernidade. São esses sujeitos que, no contexto atual, complexificam ainda mais o debate sobre as ações afirmativas.

1.6 O branqueamento físico e cultural no Brasil

Oficialmente, a abolição da escravidão aconteceu em 1888 e a República foi proclamada em 1889 no Brasil. Os ideais republicanos, os conceitos iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa de 1789, os esforços e pressões inglesas para o fim do tráfico negreiro e da escravidão, a implantação do trabalho livre e assalariado, nada disso impediu que os conceitos e as teorias racistas se perpetuassem no Brasil. O que ocorreu foi o desenvolvimento de um racismo que se apresentou de forma direta e, mais tarde, produziu o racismo camuflado.

Ancorado em trabalhos de Munanga (1999), Siss (2003), Morais (2006), Skidmore (1976) e outros, procurarei expressar a história do pensamento intelectual que tomou conta do Brasil no final do século XIX e início do século XX, onde se teorizou sobre o processo de mestiçagem e a construção da unidade nacional através da construção de uma identidade única para o Brasil.

Para Morais (2006), foi aproximadamente em 1870, quando no Brasil a escravidão dava sinais de fragilidade, que os intelectuais do Império brasileiro iniciaram a sistematização de um estudo sobre a organização social. Aflorou nas discussões intelectuais a questão da mestiçagem racial. O mito das três raças fundantes, branco, índio e negro, começou a ganhar força frente à preocupação da construção do projeto de nação. Para Munanga (1999), o processo da formação da identidade nacional trouxe efeitos e consequências para a formação da identidade negra no Brasil. Fleuri (2001, p. 133) entende que “os preconceitos racistas que discriminam os negros e excluem os índios no Brasil têm suas raízes neste contexto histórico-social da sociedade colonial escravocrata”.

Durante a Guerra do Paraguai, o país deparou-se com a falta de homens livres para o serviço militar; foi necessário o recrutamento de homens que estavam na condição de escravos e cuja recompensa era a alforria. Muitos deles se tornaram militares profissionais após o término do conflito (SKIDMORE, 1976). Ainda segundo o autor, ao final da Guerra do Paraguai²⁰, a elite nacional começou a questionar o conceito de nação existente no país, principalmente no que se refere às áreas de educação e transporte. Mas isso não significou o fim da discriminação.

Ao analisar a mestiçagem no Brasil, Munanga (1999, p. 51) afirma que “[o] fim do sistema escravista, em 1888, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional.” Lembrando que a elite colonial²¹ queria construir uma nação branca, tornaram-se centrais as discussões sobre raça.

Segundo Munanga (1999), uma problemática que se apresentava para a elite da época era os ex-escravizados negros e a necessidade de inseri-los no contexto constitutivo da nacionalidade e da identidade brasileira em formação, uma vez que eram considerados como força de trabalho. E “toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira” (MUNANGA, 1999, p. 51). Como bem lembra Hall (2006a), o fim do velho sistema imperial, as lutas pela descolonização, as independências nacionais criaram estados multiétnicos e multiculturas, em um signo de estado-nação, porém “esses continuam a refletir suas condições anteriores de existência sob o colonialismo” (HALL, 2006a, p. 53).

Os intelectuais e pensadores da época recorreram ao “cientificismo” para fazer elaborações especulativas e ideológicas (MUNANGA, 1999). A procura por uma identidade única para o Brasil foi a preocupação de vários intelectuais na primeira República:

O que estava em jogo, neste debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo (MUNANGA, 1999, p. 52).

²⁰ Guerra da Tríplice Aliança, referência à aliança estabelecida por Brasil, Argentina e Uruguai para combater o Paraguai, mas que também é popularmente chamada de Guerra do Paraguai, que durou de 1865 a 1870. Foi o maior conflito armado que ocorreu na América do Sul.

²¹ Colonial porque, para os Estudos Culturais, as narrativas construídas no período colonial continuam imperando.

Segundo Munanga (1999) e Oliveira (2008), Silvio Romero²², que era membro da Escola de Recife²³, acreditava que da mestiçagem das três raças, branca, negra e índia, nasceria o povo brasileiro. Para o intelectual, esse processo estava em formação e se daria pela predominância da cultura branca e o desaparecimento dos elementos não brancos. E, para Romero, o fim do tráfico negreiro, a imigração europeia, o extermínio dos índios e o decréscimo dos negros com a abolição colaboravam para a mestiçagem. Romero acreditava que dentro de três ou quatro séculos a fusão étnica dos brasileiros estaria completa, formando uma só raça no país (SKIDMORE, 1976).

Já Nina Rodrigues²⁴, segundo Munanga (1999), era um intelectual contrário às teses de Romero e defendia a criação de uma figura jurídica chamada de responsabilidade penal atenuada. Nessa tese, todos são iguais perante a lei, porém os negros, os índios e os mestiços que não têm a mesma consciência que a raça branca civilizada estão sujeitos a uma repressão de defesa social, instituindo a diferença jurídica, mas associando a diferença à “incivilidade”. Para Nina Rodrigues, o cruzamento entre as raças gerou uma profunda degradação, ele atribuía essa degradação também aos defeitos dos colonizadores portugueses, que, segundo o intelectual, eram gente da pior espécie, eram os mais atrasados dos povos europeus. Contribuíam ainda para essa degradação o clima tropical, o insucesso da catequese e a riqueza do solo. Toda essa argumentação leva Rodrigues a pensar o contrário da maior parte dos intelectuais da época, que acreditavam que a mestiçagem levaria o país mais cedo ou mais tarde a ter uma população branca. Skidmore (1976, p. 74), afirma que “Nina Rodrigues foi o primeiro pesquisador a estudar a influência africana de maneira sistemática” no Brasil, o que fez dele (Rodrigues) o principal doutrinador racista brasileiro da sua época (SKIDMORE, 1976). As representações culturais, a ambivalência, os discursos e as dobras da branquidade encarnadas nos corpos negros, produzidos na modernidade colonial, parecem ser

²² Silvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero, bacharel em Direito, foi crítico literário, ensaísta, folclorista, polemista, professor e historiador da literatura brasileira. Viveu na segunda metade do século XIX e no início do século XX. Natural do Sergipe, foi deputado provinciano. Exerceu a função de professor na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro e no Colégio Dom Pedro II. Foi influente pensador da Escola de Recife.

²³ A Escola de Recife foi um movimento cultural que teve seu início em 1868, sendo formado por um grupo de jovens intelectuais que teve como líder confesso Tobias Barreto. Disseminavam as ideias da filosofia materialista alemã, combateram os pensamentos do romantismo focado no indianismo e o ecletismo, predominante entre os intelectuais brasileiros da época. Estudavam também o positivismo, evolucionismo e materialismo. Fizeram parte do grupo na primeira formação Silvio Romero, Franklin Távora, Araripe Júnior, Inglês e Sousa, entre outros (SKIDMORE, 1976).

²⁴ Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), médico baiano, “que a partir do seu entendimento da teoria darwiniana, defendia a segregação racial, com base em uma hierarquia de valores, em que o branco estava em primeiro lugar e os índios e negros representavam raças inferiores” (SANTOS, 1997, p. 108).

visíveis em Nina Rodrigues, vez que seu contato com a cientificidade o projetou na elite intelectual brasileira, mesmo sendo mulato (SKIDMORE, 1976).

Euclides da Cunha²⁵, segundo Munanga (1999), em *Os sertões*, ao contrário de Romero, não acreditava que a mestiçagem produziria um tipo étnico brasileiro, mas sim diferentes tipos étnicos, fruto da heterogeneidade racial, dos cruzamentos, do meio físico e das várias situações históricas. E, concordando com Nina Rodrigues, Euclides da Cunha acreditava que a mestiçagem entre raças apagaria as qualidades da raça superior e faria reaparecer a inferioridade da outra. Para o romancista e intelectual, o Brasil não poderia ser considerado uma nação porque era etnologicamente indefinido por falta de tradições nacionais uniformes. E a miscigenação que ocorria em grande escala no Brasil era o mais grave problema que o país enfrentava. Assim, para Euclides da Cunha, o governo e a elite deveriam dirigir a integração étnica por meio da imigração europeia.

Considerando a direção do processo de integração dos mestiços, encontramos o pensamento de Silva (2001) de que

o discurso das oligarquias representantes do projeto de desenvolvimento capitalista naquele período²⁶ coloca-se contrário ao processo de segregação do negro e opta pela integração, que deve ser dirigida com uma criteriosa política de educação do indivíduo (negro, pardo, mulato), visando sua inserção no mercado de trabalho (SILVA, 2001, p. 55).

Segundo Skidmore (1976), Munanga (1999) e Oliveira (2008), João Batista de Lacerda²⁷, então diretor do Museu Nacional, ao apresentar um trabalho no primeiro Congresso Universal de Raças em 1911, considerava os mestiços inferiores aos negros para a mão de obra agrícola, mas pensava que física e intelectualmente estavam em nível superior aos negros. Lacerda destacou o papel que tiveram vários mestiços nos altos cargos políticos e administrativos no início da República; ou seja, é a idéia do mérito. O mérito é o

²⁵ Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha viveu na segunda metade do século XIX e no início do século XX, e foi escritor, jornalista e engenheiro. De formação militar, era também bacharel em Matemática, Ciências Físicas e Naturais. Ganhou prestígio internacional ao escrever *Os Sertões*, obra que trata da campanha republicana contra Canudos no nordeste brasileiro (1902). A obra divide-se em três partes: A terra, O homem e A luta. A obra é um marco do pensamento sociológico no Brasil, onde Euclides da Cunha analisa as características geológicas, botânicas, zoológicas e hidrográficas da região, os costumes e a religiosidade sertaneja (FIGUEIREDO, 2004, p. 127-137).

²⁶ O autor está se referindo ao período que compreende o início do século XX até os anos 40 do mesmo século. O contexto capitalista ao qual se refere é o início da mão de obra assalariada no país e a expansão da industrialização (SILVA, 2001, p. 54-57).

²⁷ João Batista de Lacerda viveu na segunda metade do século XIX e no início do século XX; era médico e cientista brasileiro. Foi diretor do Museu Nacional e presidente da Academia Nacional de Medicina. Realizou diversos estudos e pesquisas. Em 1878, foi premiado com a medalha de bronze na exposição antropológica de Paris.

reconhecimento pelo esforço desenvolvido pelo sujeito para superar as condições adversas; esse esforço torna a pessoa admirada perante os outros, ou seja, merecedora de honrarias. Dessa forma, o fracasso ou sucesso depende exclusivamente dos esforços do sujeito. Lembramos que essa idéia do mérito é um discurso colonial para atribuir ao sujeito uma carga que na verdade é do sistema. Para Lacerda, a miscigenação removeria dos mestiços os traços da raça negra. Ele acreditava que em um século os mestiços desapareceriam no Brasil, dando lugar aos brancos.

Ainda no intuito de analisar as teorias racistas do início do século XX, Munanga (1999) e Figueiredo (2004) trazem Francisco José de Oliveira Vianna²⁸, também um sistematizador de teorias racistas. Ele defendia que os mestiços eram produto dos latifúndios coloniais. Segundo Vianna, os mamelucos eram usados como capitães-do-mato²⁹. Tratava-se de uma tentativa do mestiço de ter uma posição na sociedade e também uma forma de fugir do negro e do índio da classe inferior. Munanga (1999), ao analisar a descrição que Vianna faz do mestiço, diz que este caiu numa armadilha ao buscar uma classificação social que o distinguisse dos negros e dos índios. E, continuando a análise, Munanga (1999) afirma:

Esse passado do comportamento do mestiço na era colonial, talvez fruto de uma política de dividir para melhor dominar, ofereceria os primeiros elementos explicativos da desconstrução da solidariedade entre negros e “mulatos” que repercute até hoje no processo de formação da identidade coletiva de ambos (MUNANGA, 1999, p. 66).

De modo semelhante às idéias de Nina Rodrigues, Vianna acreditava na existência de mestiços inferiores e superiores, fruto de um cruzamento de brancos com negros inferiores ou superiores. Com a independência e a criação das academias, os mestiços superiores ingressaram nelas e adquiriram títulos acadêmicos; com isso houve casamentos que lhes permitiriam incorporar-se à nobreza rural. E, de acordo com a classificação de Vianna, todo mestiço era definido de acordo com sua aparência física, com o fenótipo e não com o genótipo. Por esse prisma, a arianização do sujeito iria definir suas qualidades morais e intelectuais. Essa ideia de branqueamento definida por Viana levou Oracy Nogueira, segundo

²⁸ Francisco José de Oliveira Vianna viveu do final do século XIX aos meados do século XX. Bacharel em Direito, foi professor, jurista e historiador. No início do século XX publicou *Populações meridionais do Brasil* (1920), obra com visão sociológica que trata sobre a formação do povo brasileiro, com uma ideologia aristocrática e racista. Foi um dos ideólogos da eugenia racial no Brasil e combateu a vinda de imigrantes japoneses para o país. Foi membro de várias instituições de pesquisa e se tornou imortal da Academia Brasileira de Letras (FIGUEIREDO, 2004, p. 139-151).

²⁹ Capitão-do-mato, no Brasil, encarregado de recapturar os escravos fugidos. O cargo de capitão-do-mato, para o negro liberto ou mestiço, atendia às demandas simbólicas de distinção social na sociedade escravista.

Munanga (1999), a configurar o preconceito de “marca” ou de “cor” em oposição ao preconceito de “origem”.

Com conotação pejorativa, Silvio Romero disse que “todo brasileiro é um mestiço, quando não é no sangue, o é nas idéias” (apud MUNANGA, 1999, p. 52). Essa idéia vinha ao encontro do que pensava a sociedade intelectual do período, que era formar a unidade nacional, se não nos traços físicos, mas pelas ideias, ou seja, ela sintetizava o discurso colonial.

Após discorrer sobre os vários intelectuais da época da Primeira República, Munanga (1999) conclui que todos os ensaístas brasileiros da época aderiram ao conceito de raças superiores e inferiores.

Junto com Munanga (1999), Siss (2003) e Oliveira (2008), também compartilho do pensamento de que as teorias do branqueamento atingiram seu ápice com o conceito sociológico de Gilberto Freyre que deslocou a discussão em torno da identidade nacional dos conceitos de raça para os conceitos de cultura. Para Freyre, a mistura das três raças gerou um povo sem preconceitos e sem barreiras. Rodrigues (2005) acredita que a concepção de Freyre possibilitou que todos se reconhecessem como brasileiros. Segundo a análise de Siss (2003), a teoria de Freyre contribui para perceber por que as desigualdades que negros e mestiços enfrentam na contemporaneidade são entendidas como sociais e não raciais. E Siss (2003), dando continuidade a esse pensamento, conclui que o dogma central do mito da democracia racial é o seguinte: “ao se misturarem, eliminaram a possibilidade da existência de uma discriminação com a variável raça” (SISS, 2003, p. 49). Ainda segundo o autor:

Se *Casa-grande e senzala* pode ser considerado um “marco” de reação às teorias racistas predominantes no universo acadêmico brasileiro da época, a perspectiva teórica sob a qual seu autor interpreta e reconfigura as relações raciais brasileiras vai constituir-se em sintetizadora do “mito das três raças”, ao mesmo tempo em que se erige como gênese do ideário da “democracia racial”, que descende, em linha direta, da miscigenação das “raças formadoras” ou constitutivas do povo brasileiro (SISS, 2003, p.48).

Mesmo fracassando o processo de branqueamento, como afirma Munanga (2003, p. 16), “seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro”. E o mesmo autor conclui afirmando que isso leva tanto o negro como o mestiço a sonharem em entrar um dia na identidade branca.

A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria como consequência, entre outras, a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio, conclui Munanga (1999). Podemos constatar isto em estudos de Clovis Moura:

No recenseamento de 1980, os não-brancos brasileiros, ao serem inquiridos pelos pesquisadores do IBGE sobre a sua cor, responderam que ela era: acastanhada, agalegada, alva, [...] jambo [...] morena [...] mulato [...] parda [...] preta [...]. O total de cento e trinta e seis cores bem demonstra como o brasileiro foge da sua realidade étnica, da sua identidade, procurando, através de simbolismos de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior (MOURA, 1988, p. 63).

A tentativa de criar uma sociedade monocultural, mesmo no processo de criação da República, é uma forma de recusar uma condição culturalmente diferenciada do mundo colonial, como expressa Bhabha (2007). A manutenção dos pensamentos colonizadores fundados no eurocentrismo é, para o negro, uma ordem de “vire branco ou desapareça” (BHABHA, 2007, p. 99). Porém esse processo identificado como paranoico, megalomaniaco megalomaniaco e persecutório, que para Bhabha (2007) é alternado com uma fantasia, está preso a uma identificação paranoica. E, embora concordemos que a tentativa de criar uma unidade identitária nacional por meio da miscigenação tenha prejudicado a busca da identidade negra no país, esse processo não alcançou o êxito esperado pela elite defensora da eugenia racial.

O processo de mestiçagem ou de branqueamento produziu sujeitos diversos na sociedade brasileira. Apesar da teoria da união das três raças, há uma complexidade das identidades dos sujeitos. Essa complexidade produz um jogo onde se apresenta uma constante disputa de poder por meio de resistências produzidas nas tensões, nas hibridações, nos entrelugares organizados social e culturalmente, afetando a individualidade que se manifesta nas necessidades de identificação, localizadas no tempo e espaço cotidiano.

1.7 Ação afirmativa

A ocidentalização do Brasil, ou melhor, a estadunização do país, remete-nos sempre a exemplos de acontecimentos dos Estados Unidos. Martin Luther King³⁰ e Malcolm X³¹ são mais conhecidos que João Cândido³² ou Francisco Lucrecio³³. Dessa forma, quando

³⁰ Pastor norte-americano, Prêmio Nobel, um dos principais líderes do movimento americano pelos direitos civis e defensor da resistência não violenta contra a opressão racial.

³¹ Foi um dos maiores defensores dos direitos dos negros nos Estados Unidos, teve o pai assassinado pela Ku Klux Klan (organização que prega o racismo). Foi preso e descobriu o Islã. Sua religião fez dele um líder afro-americano.

³² Conhecido como Almirante Negro, filho de escravos gaúchos, entrou na Marinha aos 13 anos de idade. Em 1910 liderou a chamada Revolta da Chibata, pleiteando a abolição dos castigos corporais na Marinha de Guerra

se fala de ação afirmativa, vem à mente a experiência dos Estados Unidos, sendo que alguns até afirmam que foi naquele país que primeiro se deu a iniciativa (PENHA-LOPES, 2007). A história das chamadas políticas de ação afirmativa ou ainda ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias inicia-se na Índia a partir da independência em 1947, onde começou a ser implantada ainda sob o domínio colonial inglês, sendo homologada após a independência (SISS, 2005; FERES-JÚNIOR, 2005; MUNANGA, 2007; PENHA-LOPES, 2007).

Quatro foram os motivos que justificavam essas políticas na Índia:

1) compensação, também denominada aqui de reparação, por injustiças cometidas no passado contra um determinado grupo social; 2) proteção dos segmentos mais fracos da comunidade – cláusula definida no artigo 46 da constituição indiana, que tinha a promoção dos *dalit* (intocáveis) como principal objetivo, mais tarde alargado para outros segmentos sociais minoritários; 3) igualdade proporcional – a idéia de que as oportunidades de educação e emprego devem ser distribuídas em proporção ao tamanho relativo de cada grupo na sociedade total; e 4) justiça social, em que o conceito de justiça distributiva se encaixa – de acordo com esse princípio, a ação afirmativa justifica-se simplesmente pela constatação de desigualdades que são grupo-específicas e, portanto, passíveis de se tornar objeto de políticas públicas (FERES-JÚNIOR, 2006, p. 47).³⁴

Nos Estados Unidos da América, dois foram os argumentos de justificação: “a reparação e a justiça social” (FERES-JÚNIOR, 2006, p. 48). Munanga (2007) entende que as ações afirmativas nos Estados Unidos têm o objetivo não só de melhorar o acesso à educação do povo negro, mas também diminuir as desigualdades raciais existentes entre os negros e os brancos.

Ao falar do Brasil, Munanga (2007) tem o entendimento de que no cenário social há o mesmo desafio colocado para os estadunidenses e indianos, ou seja, promover o ingresso dos excluídos, no contexto atual também nas universidades.

As políticas públicas para negros geraram um amplo contexto de discussão que vem adquirindo visibilidade e se inserindo na sociedade brasileira nos últimos anos. Esse processo revela um momento plural do poder público nacional, que, pressionado pelos movimentos sociais negros, resolveu adotar algumas políticas, enfrentando a cultura do mito

rasileira. Por quatro dias apontou os canhões dos principais navios de guerra para a cidade do Rio de Janeiro, então capital da República.

³³ Um dos fundadores da Frente Negra Brasileira, que foi a mais importante entidade negra no campo sociopolítico e chegou a se tornar partido político em 1936, tendo seu registro cassado pelo governo Vargas em 1937.

³⁴ Embora a pesquisa apresente a experiência de políticas de cotas na Índia, é salutar anotar que são propostas pontuais e que as desigualdades naturalizadas num sistema de castas como o que existe naquele país diferem das experiências ocidentais, que estão atravessadas por questões de raça e classe.

da democracia racial que tem imperado no país por décadas. Segundo este mito, negros e brancos têm as mesmas possibilidades de acesso aos bens da sociedade, o que não condiz com os indicadores econômicos e sociais. Se considerado o fator raça, os negros têm menos renda e menos acesso à educação e saúde. Munanga (1999), ao analisar a obra de Gilberto Freyre, já mencionada anteriormente, afirma que, segundo Freyre, a democracia racial deveria se dar por meio da integração harmoniosa da sociedade brasileira, promovida pelas famílias patriarcais no Nordeste. Porém, Munanga (1999) observa que na verdade tratou-se apenas de um mito. A tão propagada democracia racial nunca aconteceu no Brasil, onde o *status quo* foi mantido, de forma que analogicamente o branco se manteve como senhor e o negro como o escravo de outrora (MUNANGA, 2003). Essa estruturação foi construída na lógica europeia do fim do século XVIII e início do século XIX, e o Brasil colonial foi o local de aplicação prática de tais formulações, que tiveram como resultado a transformação de uma sociedade escravista dos séculos XVI à XIX em uma nação com uma sociedade racista (MUNANGA, 2003).

Munanga (2003, p. 9) afirma que, “embora não institucionalizado [...] o racismo à moda brasileira tem práticas incorporadas no tecido social da sociedade e no sistema educacional ilustrado entre outros pelo conteúdo racista dos livros e materiais didáticos e pela quase ausência do negro no ensino superior [...]”. Para o autor, a consequência é que a presença de negros em setores da sociedade que requerem alta formação para ocupar função de comando ou destaque torna-se quase invisível. Siss (2003) constata que os indicadores da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar) e do levantamento censitário, ambos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), bem como do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, ambos do Ministério da Educação, bem como pesquisas acadêmicas qualitativas e quantitativas sobre diversidade racial e cultural realizadas nas áreas da educação, constata uma enorme desigualdade socioeconômica e educacional dos afro-brasileiros, quando comparados ao grupo racial branco. Isso leva Siss (2003, p. 15) a afirmar que é “[...] evidente que, no limiar do século XXI e no âmbito da sociedade brasileira, as diferenças raciais não são compreendidas ainda como exemplos da riqueza e diversidade humanas, mas percebidas como indicadores naturais de desigualdade e de inferioridade”.

Sobre as políticas de ação afirmativa, Hall (2006a, p. 77) define que “o Estado teve que desenvolver estratégias de redistribuição através de apoio público [...] até mesmo para garantir a igualdade de condições tão cara ao liberalismo formal”. Para o mesmo autor (2006a, p. 77) o Estado tem “transformado em lei algumas definições alternativas do ‘bem

viver' e legalizado certas 'exceções' por razões essencialmente culturais". Ou seja, o Estado liberal tem que intervir para garantir a cultura do Outro, caso contrário os que controlam o poder "arrancam" dos que estão à margem todos os direitos à sua cultura e os proíbem de praticar sua tradição e viver sua diferença.

Penso que o cenário internacional favoreceu a adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil e também em Mato Grosso do Sul. Refiro-me especificamente à realização da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata³⁵, promovida pela Organização das Nações Unidas – ONU (GOMES e MARTINS, 2004). Esse é o fator que se tornou oficializado, pois todos os trabalhos que analisei até o momento trazem esses marcos. Feres-Júnior (2006), ao abordar a proximidade do sistema de cotas brasileiro com o estadunidense, traz-nos a contribuição dos organismos internacionais.

É salutar lembrar que a luta do Movimento Negro nacional também foi fundamental para que as ações afirmativas ganhassem corpo nas instituições brasileiras³⁶. Gilroy (2001), ao prefaciar a edição brasileira de seu consagrado livro *O Atlântico Negro*, destaca o impacto causado pelo Movimento Negro do Brasil e suas histórias de luta, salientando sobremaneira o reconhecimento oficial de que há racismo na país e que este racismo é um aspecto estruturante da sociedade brasileira. Segundo o autor, esse reconhecimento ajuda a conter os desejos românticos de que haja uma única identidade nacional sem raças. A luta do Movimento Negro é fundamental para a consolidação das políticas de ação afirmativa.

1.7.1 Construção de ações afirmativas para negros em Mato Grosso do Sul

No contexto sul-matogrossense, foi no dia 10 de dezembro de 2002 que o deputado estadual Pedro Kemp (PT) ocupou a tribuna da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul para defender o Projeto de Lei nº 085/2002, de sua autoria. O projeto em

³⁵ Organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata foi realizada de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul. O ano 2001 foi o Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata e teve o objetivo de chamar a atenção do mundo para os objetivos da Conferência Mundial e dar lugar a um novo momento para o compromisso político de eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

³⁶ Conforme já demonstrado anteriormente em nossa dissertação, e vamos continuar demonstrando a importância que o Movimento Negro tem para a construção de políticas de ações afirmativas no Brasil.

questão tratava da reserva de vagas para negros nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O projeto estava com parecer contrário da Comissão de Constituição, Justiça e Redação (CCJR). A CCJR é a mais importante comissão da Assembleia. O deputado iniciou o pronunciamento lembrando a importância daquela data:

Senhor Presidente, Senhores Deputados, hoje, dia 10 de dezembro, não é uma data qualquer. Hoje é o Dia Mundial dos Direitos Humanos. Hoje, faz cinquenta e quatro anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e também é o Dia Nacional dos Povos Indígenas (KEMP, 2002, s.p.).

Na mesma data fazia parte da ordem do dia, até pelo significado da data, Dia Nacional dos Povos Indígenas, a votação do projeto de lei nº 083/02, de autoria do deputado Murilo Zauith (PFL), que tratava de “reserva de vagas aos vestibulandos índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS”. Embora ambos os projetos tratassem de reserva de vagas, o fato curioso é que o projeto que tratava de reserva de vagas para negros estava com parecer contrário da Comissão de Constituição, Justiça e Redação, e o de reserva de vagas para indígenas com parecer favorável. E o que causa mais estranheza ainda é que o deputado Zauith utilizou como argumento para justificar a reserva de cotas para os indígenas o fato de estar tramitando no Congresso Nacional projeto de lei que garantiria reserva de vagas para vestibulandos da raça negra.

Esse fato traz à lembrança o texto “A cor do medo: o medo da cor” (OLIVEIRA, LIMA E SANTOS, 1998), que, ao abordar os censos no Brasil, constata que

[...] mesmo com a invisibilidade na estatística oficial até 1990, a identidade étnico-racial dos indígenas não é questionada. Todavia, a identidade dos negros e de seus descendentes foi posta em dúvida, mesmo considerando que eles aparecem nos censos demográficos oficiais desde o seu início no Brasil [...] (OLIVEIRA, LIMA E SANTOS, 1998, p. 46-47).

Esse episódio de reconhecimento da identidade de um povo e de negação do outro me leva a refletir sobre os ensinamentos de Hall (2006a) ao abordar a identificação e o pertencimento frente ao Estado-nação. Está transparente que o intuito é reafirmar a forma unificada de identificação nacional, construída ao longo da história e que está atravessada no Brasil. É o que Hall (2006a) também define como comunidade imaginada: “os modernos Estados-nação liberais combinam a chamada forma cívica racional e reflexiva de aliança ao estado com uma aliança intuitiva, instintiva e étnica à nação” (HALL, 2006a p. 74). Munanga (2007, p. 13) lembra que Elie Wiesel, Prêmio Nobel da Paz, diz que “[o] carrasco mata

sempre duas vezes, a segunda vez pelo silêncio”; é justamente o que o racismo presente na sociedade brasileira faz: silencia o negro.

Mas, para dar visibilidade e voz aos negros, militantes do Movimento Negro ocuparam as cadeiras do Plenário Julio Maia do Palácio Guaicurus, local onde acontecem as sessões da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul. Naquele dia 10 de dezembro, eles pressionavam os deputados para derrubarem o veto da Comissão de Constituição, Justiça e Redação ao projeto de lei nº 085/2002, que trata de cotas para negros, que já apresentava parecer favorável da Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia. Naquele dia o projeto de cotas para indígenas foi aprovado, vindo a ser publicado como lei em 26 de dezembro de 2002³⁷.

O projeto referente à reserva de vagas para a população da raça negra teve que aguardar o início do novo ano para que se tornasse lei. O ato foi publicado no Diário Oficial do Estado aos 7 dias do mês de janeiro de 2003, como Lei de número 2.605, onde a ementa diz: “Dispõe sobre a reserva de vagas para negros nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências”.

O fato das duas leis que dispunham sobre as reservas de vagas estarem publicadas era apenas o primeiro passo. Para que essas leis saíssem do papel e se efetivassem como conquista dos indígenas e negros, ainda teriam que vencer outras etapas na sociedade. E os fatos curiosos não se esgotaram na Assembleia Legislativa.

A lei de reserva de vagas para índios não tratava de quantidade de vagas. Ficou a instituição universitária obrigada a cotizar e oferecer as vagas para o “próximo vestibular”. Já a lei que favoreceu os negros fixou uma cota mínima de 20% das vagas nos cursos para o ingresso de alunos negros. Também estabeleceu 90 dias para que o Poder Executivo, por meio da Universidade Estadual, regulamentasse a referida legislação.

Para a regulamentação das leis fez-se necessário vencer as resistências que se instalaram no universo acadêmico da UEMS. Essa resistência foi justificada com o argumento de que a forma como foi encaminhada a lei feriu a autonomia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A pró-reitora de Ensino da instituição enfatiza o acontecimento em entrevista ao Boletim do PPCOR (Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira):

[...] a universidade, docentes, discentes e técnicos tomaram conhecimento das leis, causando polêmica e revolta no meio acadêmico, pois a UEMS, considerada uma universidade marcada por uma gestão democrática e possuindo lei de autonomia

³⁷ Lei estadual nº 2.589.

total, não havia sido respeitada pelo governo (CORDEIRO, 2004 s.p.).

Segundo esse argumento, a resistência interna se deu por um capricho político de encaminhamento e em valores de poder. Cordeiro (2007), ao abordar a necessidade de um novo currículo e uma nova relação professor-aluno para a presença de indígenas e negros na educação superior, diz que “[o] discurso contrário que nasceu dos professores pouco a pouco se tornou o discurso dos alunos e dos funcionários [...]” (CORDEIRO, 2007, p. 3). O discurso tem outro significado quando pronunciado por uma autoridade (HALL, 2006a), neste caso pelo professor, que, segundo o *status quo* da hierarquia social, tem mais conhecimento que os alunos e os funcionários. Dentro da universidade este conhecimento está acompanhado de um título acadêmico, de mestre ou doutor, que no imaginário coletivo ocidental lhe confere o *status* de conhecimento científico, ou seja, o que produz a verdade. Segundo Munanga: “O racismo é tão profundamente radicado no tecido social e na cultura de nossa sociedade que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos à prática do racismo” (MUNANGA, 2004, p. 8). O desafio estava colocado e deveria ser enfrentado pela instituição universitária.

Para dar conta de instituir a lei, foi construída uma agenda que colocou as leis em discussão visando a minimizar a resistência da sociedade, principalmente a resistência no meio da comunidade acadêmica. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, as instituições do Movimento Negro e a Assembleia Legislativa, representada pelo deputado Pedro Kemp, autor do projeto de lei de cotas para negros, realizaram várias audiências, nas diversas unidades universitárias da instituição, debatendo a nova lei (BITTAR e ALMEIDA, 2006; CORDEIRO, 2008).

No dia 14 de agosto de 2003, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) aprovou a resolução CEPE-UEMS N° 382 do vestibular com os critérios para inscrição nas cotas definidos pela comissão formada por representantes da UEMS, do Fórum das Entidades do Movimento Negro e do Conselho do Direito do Negro (CEDINE/MS) (CORDEIRO, 2005, 2008; BITTAR e ALMEIDA, 2006).

Outros fatores que me causaram estranheza são os descritos no artigo 10 da resolução CEPE-UEMS N° 382, que diz que aos candidatos que optarem por concorrer no regime de cotas de 20% para negros, além das exigências comuns a todos para efetivação da inscrição, serão exigidos:

I - uma foto colorida recente 5x7 cm;

II - autodeclaração, constante na ficha de inscrição;

III - fotocópia do Histórico Escolar do Ensino Médio ou atestado de matrícula expedidos por escola da rede pública de ensino;

IV - declaração da condição de aluno bolsista fornecida por instituição da rede privada de ensino, quando for o caso.

§ 1º Os candidatos inscritos no percentual de vagas para negros terão as suas inscrições avaliadas por uma comissão instituída pela Pró-Reitoria de Ensino, composta por representantes da UEMS e do Movimento Negro, indicados pelo Fórum Permanente de Entidades do Movimento Negro do Mato Grosso do Sul e pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Negro, que as deferirá ou não, por decisão fundamentada, de acordo com o fenótipo do candidato.

§ 2º Os candidatos que tiverem suas inscrições indeferidas concorrerão automaticamente nos setenta por cento referentes às vagas gerais (UEMS, Resolução CEPE-UEMS Nº 382, 2003, s.p.).

Portanto, de acordo com a resolução, os candidatos que optarem por concorrer pelo regime de cotas para negros, além de estarem sujeitos ao exame de uma comissão mista composta por docentes e integrantes do Movimento Negro, deverão também apresentar histórico escolar de instituição pública de ensino ou certidão que comprove serem bolsistas de escola particular.

Penso que o fato de constar esse artigo na resolução transforma uma lei de cotas para negros em uma lei de cotas para alunos oriundos da escola pública ou “carentes”, com um recorte racial para os negros. Melhor definindo, na regulamentação da lei o fator classe social superou a questão racial até então presente, porém isso só ocorreu com os negros. No caso dos estudantes indígenas, não há a exigência de conclusão do ensino médio em escola pública.

Essa observação me trouxe à lembrança Munanga (1999), que, ao analisar as reflexões de Oracy Nogueira, afirma que há uma ambiguidade raça/classe no Brasil, onde o entendimento se dá em “[...] uma zona intermediária, fluida, vaga, que flutua até certo ponto ao sabor do observador ou das circunstâncias” (MUNANGA, 1999, p. 87). Trabalhando no campo teórico dos Estudos Culturais, Backes (2006), ao tratar de raça e questões de classe, entende que “não estão necessariamente relacionadas em todos os contextos” (BACKES, 2006, p. 436). O autor alerta que o fato de haver relação classe/raça em alguns contextos não pode levar ao entendimento de que sempre haverá.

Porém, também destaco outros fatores que podem ter influenciado na regulamentação da legislação em Mato Grosso do Sul. Em âmbito geral destaco a reação que a lei da mesma natureza enfrentou no estado do Rio de Janeiro³⁸. E, no Movimento Negro,

³⁸ Fala do deputado Pedro Kemp – Assessoria de Imprensa da Assembléia Legislativa 21 de agosto de 2003 e entrevista da Prof^a. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, pró-reitora de Ensino da UEMS para o *Boletim*

lembro que grande parte dos seus militantes foram forjados sob o contexto das lutas de classe; assim, para esses militantes, mesmo falando de raça, acreditam que tudo se explica pela classe. Posso também interpretar que foi uma estratégia encontrada para buscar a aceitação da comunidade acadêmica até então contrária.

O fato de se ter constituído uma comissão para estabelecer quem é ou não negro reforça a ideia de dúvida quanto à identidade dos negros e de seus descendentes. Por uma

[...] ótica não-biológica nem essencialmente fenotípica, mas sociopolítica, é possível identificar quem são os negros no Brasil. Eles fazem parte daquela “gente marrom” que é objeto de desprezo do Caco Antibes³⁹ e que nenhum dos espectadores e telespectadores tem dúvidas de quem se trata. Eles são aquela parte da população que cientistas sociais prestigiados afirmam ser discriminada em função da sua cor/raça, mas que agora, no momento em que se ventila a possibilidade de políticas públicas específicas para os negros, com o objetivo de reparar-se ou amenizar a histórica discriminação racial que os tem dilacerado, alguns desses cientistas questionam quem eles são em virtude da sua impureza étnico-racial, isto é, do seu elevado grau de miscigenação (OLIVEIRA, LIMA e SANTOS, 1998, p. 54).

A implantação das cotas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro influenciou a implementação dessas políticas em Mato Grosso do Sul, fato constatado por Cordeiro (2004). Para a pró-reitora, os acontecimentos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro foram determinantes para a opção de categorizar os cotistas por um fator biológico.

A razão da escolha do fenótipo para os negros tem como objetivo dificultar a utilização pelo candidato que não é negro do benefício da cota, como aconteceu no Rio de Janeiro, e garantir que somente o negro (pele negra) mais discriminado socialmente tivesse acesso à cota (CORDEIRO, 2004 s.p.).

Ainda segundo Cordeiro (2004, s.p.), “a escolha dos critérios nasceu do processo de discussão com a sociedade, balizada pelo Movimento Negro e Representação Indígena”. Ao meu ver, houve uma diminuição da abrangência da lei. O fato dos critérios terem sido avalizados na época pelas entidades do Movimento Negro poderia ser justificado, dentro do campo dos Estudos Culturais, pelo argumento da necessidade de negociação, que é perfeitamente aceitável. Ou poderíamos ainda construir uma justificativa na ótica de que os professores universitários, dentro das práticas discretas (CANCLINI, 2008) do discurso colonizador, estariam classificatoriamente mais qualificados para definir os critérios frente

PPCOR Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira – Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, n. 10, de 19 de fevereiro de 2004.

³⁹ Personagem do programa “Sai de Baixo”, que foi uma sitcom (comédia de situação) brasileira exibida na grade da Rede Globo, nas noites de domingo, de 31 de março de 1996 a 31 de março de 2002.

aos representantes do Movimento Negro, e estes foram capturados ou seduzidos pelos argumentos discretamente construídos.

Essas construções argumentativas que faço na tentativa de entender como se deu o surgimento desses critérios na implementação de cotas da UEMS ganham sustentação na voz de Silva:

[...] o COUNI – Conselho Universitário da UEMS, após discussões com lideranças indígenas e instituições do Movimento Negro, estabeleceu um percentual de 10% para os índios e, no esforço de considerar a variante sócio-econômica tão presente nos discursos contrários a essa medida de intervenção – cotas raciais –, exigiu-se para os negros serem oriundos de escola pública ou bolsistas de escolas privadas (SILVA, 2008, p. 5).

Tanto o Movimento Negro como a universidade caíram em uma armadilha do sistema colonial, pois, para Hall (2006a), a conceituação de raça é uma construção social e política, e, em sendo uma concepção político-social, não é científica, e sim uma prática discursiva, fato também assinalado pelo autor. Dessa forma, apoio-me em Hall (2006a) para afirmar que o fato de defender o fenótipo como critério de escolha é uma armadilha do pensamento da modernidade, onde “o racismo biológico privilegia marcadores como a cor de pele” (HALL, 2006a, p. 67). Para o mesmo autor (2006a), a prática discursiva do racismo possui uma lógica “em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão – ou seja o racismo” (HALL, 2006a p. 66). E tenta naturalizar e justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão social por meio de distinções biológicas e genéticas, ou seja, pela natureza (HALL, 2006a). No Brasil, é bastante respeitado no seio do Movimento Negro o conceito formulado por Oracy Nogueira de que o racismo que é praticado no país é o racismo de “marca”, onde os negros de tez mais escura seriam mais sujeitos ao racismo que os negros de tez mais clara.

Pensando de forma a entender o poder e o simbolismo desse poder na sociedade em que vivemos, faço a construção de outro entendimento, que enfoca a presença do Movimento Negro na comissão de avaliação criada para analisar o fenótipo dos candidatos a ingressar no sistema de cotas da UEMS. Nessa formulação de entendimento, os negros organizados evocam o direito de, em conjunto com os representantes da universidade que simboliza a ciência, classificar quem é ou não negro na sociedade sul-mato-grossense; ou seja, essa ação pode ser entendido como uma disputa de poder.

1.8 O artefato universidade como local que produz identidades

Em meu primeiro contato com Veiga-Neto (2001, p. 229), identifiquei-me com a constatação que fez quando disse que “já se tornou comum dizer que vivemos numa época de profundas mudanças sociais, incertezas e desilusão. As promessas iluministas de um mundo justo, mais igualitário, livre, fraterno e feliz parecem diluir-se no horizonte de nossas esperanças”. Mesmo que essas promessas iluministas não tenham se concretizado, mesmo que nossas esperanças tenham desaparecido, mesmo que nossas constantes incertezas tenham se tornado nossas únicas certezas cotidianas, há um processo constante nos sujeitos frente às experiências do dia a dia. Dando continuidade à sua análise, Veiga-Neto (2001) diz que autores pós-modernos enxergam acontecimentos que outrora se encontravam nas sombras e as importantes implicações para se compreender que todo fenômeno social está conectado com o poder.

Partilho do entendimento de Costa (2002), que afirma que nos espaços culturais como shoppings, praças, cinemas, videogames, filmes, entre outros, é onde o poder se organiza e eles, são, portanto, espaços que educam e moldam nossa conduta. Isto reforça mais ainda minha afirmativa de que o espaço universitário é um espaço que forma identidades. Dayrell (1996), ao tratar da arquitetura da escola, afirma que tanto a arquitetura como “a ocupação do espaço físico não são neutros” (DAYRELL, 1996, p. 147). Para o autor, “tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários” (DAYRELL, 1996, p. 147).

Não podemos deixar de entender que os cursos oferecidos são organizados por disciplinas, e Costa (2002) também defende a ideia de que no campo educacional as matérias são narrativas que disciplinam, organizam e estruturam. A sala de aula é uma arena social onde estão em jogo as próprias identidades. Nesses espaços, na maioria das vezes as relações entre os sujeitos se dão de forma binária, que o que, segundo Fleuri (2000, p. 11), “não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações”.

Fazendo a transposição da palavra escola para a universidade, é a partir de Siss (2005) que entendo ser a instituição universidade racial e culturalmente seletiva, portanto, discriminatória e excludente. Prova disso é que os alunos negros estão fora do ambiente

universitário. Para eles, é um território distante de sua realidade. Por esse motivo há a necessidade do Estado formular políticas educacionais para intervir e dar visibilidade a essa parcela significativa da população, que, segundo a estatística, são 46% dos brasileiros (SISS, 2005).

A presença dos negros na universidade por meio de políticas compensatórias é uma tentativa de tornar o espaço acadêmico um espaço muticultural, bem como combater as ideologias racistas e os estereótipos atribuídos aos descendentes de africanos. Lembro que o processo discriminatório contra o povo negro foi culturalmente construído por meio das ideologias de branqueamento que dominaram a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX e que chegaram até o século XXI porque a sociedade brasileira privilegia as discussões em torno da classe e silencia as discussões em torno da temática racial negra.

Assim, as cotas serão um artefato que, parafraseando Costa (2006), fará com que outros sujeitos invadam o território acadêmico, perturbando a cena pedagógica, o currículo, a ordem estabelecida até então naquele espaço. Siss (2005), abordando as faculdades de formação de professores, destaca que elas ignoram “a dimensão das interseções entre raça ou cor e educação e entre educação e constituição de identidade dos diferentes grupos raciais nacionais” (SISS, 2005, p. 4). Ao trazer a constatação de Siss (2005), quero demonstrar que o espaço acadêmico que conhecemos antes da intervenção estatal para a inclusão dos negros e índios no seu território apenas reproduzia o imaginário social criado por aqueles que dominam o poder central e que estão historicamente ligados ao pensamento colonial desenvolvido na modernidade. E mais, ignoram que o espaço escolar e a universidade são um local que forma, interfere e ressignifica identidades.

CAPÍTULO II – Educação Superior e efeitos nas identidades negras

Quando pensei nas cotas, eu queria saber se o sujeito, ao passar por uma experiência de frequentar um espaço carregado de significados, um lugar a que poucos conseguem chegar (e, quando falamos de negros, é um local quase que impossível de se chegar), ressignifica suas identidades. E, considerando a forma em que se deu o processo de seleção desses sujeitos, acreditava que eles teriam um choque transformador nas suas identidades. É provável que eu, por ser um jovem que estava prestes a dar os primeiros passos no mundo da pesquisa, tivesse sonhos românticos, e a pesquisa não é romantismo, pois o ato de pesquisar é produzir conhecimento, é estar aberto para o encontro com um universo além da imaginação, um universo de significação. E foi guiado e orientado pelo campo dos Estudos Culturais que eu contive meus impulsos instintivos e mergulhei nos livros, além de seguir com rigor as orientações para me encontrar e dialogar com os sujeitos cotistas. Nessa jornada encontrei sujeitos como eu. Não os sujeitos de minha imaginação, mas carregados de significados. Porém, ao contrário do que imaginava em meu delírio romântico, esses ricos tesouros não estavam na superfície de suas identidades; eles tinham de ser escavados, com a delicadeza de um ourives ao moldar uma joia. E, dotado das ferramentas adquiridas em horas e horas de estudo e orientação, coloquei-me nessa empreitada.

2.1 O caminho metodológico

Lembramos que o objetivo de nossa pesquisa é conhecer os efeitos que as experiências vivenciadas no espaço universitário produzem na identidade do acadêmico negro denominado cotista da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, selecionado no concurso vestibular de 2004, em que foi escolhida a primeira turma de cotistas da UEMS.

Para compreender esses efeitos na identidade dos sujeitos cotistas, nossa pesquisa deve dar conta de analisar os objetivos específicos, que são: analisar a história do povo negro no Brasil, relacionando-a com a atual situação do negro e a política de cotas; identificar as mudanças na identidade do sujeito cotista negro provocadas pela experiência de frequentar o universo acadêmico; e identificar as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos cotistas negros e como estas interferiram na construção de suas identidades.

Nesse sentido, como já mencionamos, foram entrevistados sujeitos negros cotistas

da turma de 2004. Na maior parte, já estão formados ou se encontram em fase de concluir o curso superior. As entrevistas foram individuais, gravadas e posteriormente transcritas. Todos os sujeitos contatados se dispuseram a participar da pesquisa, porém a dificuldade de acessar pessoalmente alguns sujeitos fez com que não entrevistássemos todos os contatados; mas isso não impossibilitou alcançar os objetivos.

A pesquisa se deu em 4 das 14 Unidades Universitárias⁴⁰ da UEMS: Campo Grande⁴¹, onde se encontra o curso de Normal Superior, que na época era o único curso oferecido pela UEMS na capital do Estado. É um curso que se caracteriza por ser direcionado para pessoas que já se encontram no mercado de trabalho, mais especificamente na sala de aula. Aquidauana⁴², onde os cursos oferecidos são de Agronomia e Zootecnia, é a Unidade Universitária das Ciências Agrárias. Paranaíba⁴³, que oferece os cursos de Pedagogia e Direito; o curso de Direito foi apontado como o curso de onde irradiava a resistência maior à lei das cotas. Dessa forma, por ser Paranaíba uma Unidade Universitária pequena, ganhou relevância pesquisar como foi a vivência dos sujeitos naquele território. Por fim, Dourados⁴⁴, onde fica a sede da UEMS.

Há outros elementos que posso assinalar na escolha das Unidades Universitárias de Aquidauana, Campo Grande, Dourados e Paranaíba. Em Aquidauana, teoricamente, os cursos são voltados para a vocação econômica do Estado de Mato Grosso do Sul, que é o agronegócio, em Campo Grande, embora só tivesse um curso, a chance de encontrar um cotista remanescente de quilombo seria grande, uma vez que as comunidades mais conhecidas encontram-se em Campo Grande, sendo uma delas São Benedito (Tia Eva), ou em seus arredores, que são Boa Sorte em Corguinho⁴⁵ e Dionísio em Jaraguari⁴⁶. Já Dourados é a única Unidade Universitária em que encontramos cursos voltados para a área da saúde. E Paranaíba tem um fato curioso: localiza-se em uma região onde não foram registrados candidatos para as vagas destinadas às cotas indígenas.

Os sujeitos são 3 mulheres e 4 homens, todos negros, todos cotistas, todos selecionados pelo concurso vestibular de 2003 e com idade entre 22 e 53 anos. Procurei

⁴⁰ São 14 as Unidades Universitárias: Amambaí, Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba e Ponta Porã.

⁴¹ Campo Grande é a capital de Mato Grosso do Sul.

⁴² Aquidauana é município de Mato Grosso do Sul e está localizado a aproximadamente 140 km da capital.

⁴³ Paranaíba é município de Mato Grosso do Sul e está localizado na região leste do Estado a aproximadamente 360 km da capital.

⁴⁴ Dourados é o segundo maior município de Mato Grosso do Sul, ficando atrás somente da capital, e é onde se localiza a sede da UEMS. Em 2004 foram oferecidos 9 cursos.

⁴⁵ Corguinho é um município de Mato Grosso do Sul e encontra-se localizado a 96 km da capital.

⁴⁶ Jaraguari é um município de Mato Grosso do Sul e encontra-se localizado a 40 km da capital.

incluir na pesquisa sujeitos diversos, remanescentes de quilombos, sujeitos ligados ao Movimento Negro e outros sem uma militância comprovada.

Nessa busca pelos sujeitos, primeiramente meus esforços estavam voltados apenas para aqueles que tinham concluído o curso. Após perceber a dificuldade em encontrar tais sujeitos, decidi também considerar aqueles que estavam concluindo o curso.

Foi no III Seminário Local de Ações Afirmativas UFMS, realizado em 2008, que iniciei meu trabalho de campo. Lá encontrei um jovem estudante da UEMS, negro, militante estudantil, com quem troquei informações durante toda minha pesquisa e que muito me auxiliou para localizar alguns cotistas. Nesse mesmo encontro conheci a pró-reitora de Extensão da UEMS, professora Dra. Beatriz dos Santos Landa, também conhecida como Bia, com quem tive outro contato na UCDB por ocasião da oficina de pesquisa com crianças indígenas, organizada pela Linha III do Mestrado em Educação, linha ao qual estou vinculado.

No Seminário Fronteiras, organizado também pela UCDB (Mestrado em Educação, Linha III), pude ter contato com a professora Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro⁴⁷, conhecida como Maju. Nesse mesmo seminário encontrei-me com a professora Sonia Catarina X. Vacchiano, vice-coordenadora do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Mato Grosso do Sul (FORPEDER), que me convidou para uma palestra com a professora Maju. Sonia também me auxiliou a contatar uma cotista de Dourados.

Com minha incursão no campo, percebi o quanto é importante para o pesquisador frequentar seminários, palestras, fóruns, eventos e, principalmente, travar contatos com pesquisadores e militantes da temática que se pretende pesquisar.

Também visitei a Unidade Universitária e o escritório da UEMS em Campo Grande, que funcionam em prédios separados. Na oportunidade conversei com funcionários e solicitei informações. Visitei a Unidade Universitária da UEMS em Dourados, onde pude manter contato com o Diretório Central dos Estudantes (DCE), local onde também procurei obter informações. Além disso, mantive contato telefônico com a Unidade Universitária da UEMS em Aquidauna, que foi fundamental para localizar um entrevistado naquela cidade.

Minha participação no concurso para Bolsa de Estudo do Instituto Rio Branco, em dezembro de 2008, também foi importante para manter contato com os cotistas de Paranaíba.

⁴⁷ Em 2003, a Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro foi pró-reitora de Ensino da UEMS e coordenou dentro da Universidade a implantação da Lei das Cotas.

Naquela oportunidade dei carona a dois candidatos à bolsa que também eram ex-cotistas da UEMS; também saí socialmente com os mesmos, no intuito de estreitar o relacionamento e ganhar sua confiança para a futura entrevista.

Todas as entrevistas foram agendadas e gravadas na cidade em que viviam os cotistas. Devo anotar que a *internet* me auxiliou muito no trabalho. Por meio dela, fiz contato por *e-mail* e por serviço de *messenger*⁴⁸ com cotistas e colaboradores, bem como ajudou-me a colaborar, além de estabelecer contato com alguns sujeitos.

Devo também anotar que, por curiosidade ou por espírito pesquisador, pautei conversas e entrevistas com membros do Movimento Negro que estiveram envolvidos na construção da Lei das Cotas e na comissão que analisa a inscrição dos candidatos às vagas das cotas para negros.

Foi nos encontros realizados no Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade⁴⁹ que tive acesso ao texto de Bogdan e Biklen (1994, p. 134) que diz que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. É provável que por isso que a entrevista seja um instrumento de grande utilidade nas pesquisas de Ciências Humanas e principalmente na pesquisa em Educação, conforme define Silveira (2002).

E, tendo a entrevista como “estratégia dominante”, na definição Bogdan e Biklen (1994), fui ao campo. Sempre tive em mente o texto “Fazendo pesquisa com meu povo”, de Batista (2006), que demonstra que se devem ter estratégias para ir ao campo. Dentre as várias anotações, duas chamaram minha atenção. A primeira é: “Muitas vezes não preciso ir na casa das pessoas. Posso conversar na estrada, na reunião, na hora do tereré, na hora do chimarrão, no trabalho dela. Assim o entrevistado percebe que eu não estou indo para enganar ele” (BATISTA, 2006, p. 139). A segunda é: “Não deixo também o entrevistado, depois de falar, sem incentivo. Sempre comento da história, do mito ou conto, que são assuntos que ele gosta” (BATISTA, 2006, p. 140).

⁴⁸ Programa de mensagens instantâneas. O programa permite que um usuário da *internet* se relacione com outro que tenha o mesmo programa em tempo real, podendo ter uma lista de amigos “virtuais” e acompanhar quando eles entram e saem da rede.

⁴⁹ Grupo de Pesquisa ligado à Linha III do Mestrado em Educação da UCDB. Cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq, o Grupo iniciou suas atividades em 2005 e reúne pesquisadores da UCDB, UFMS, UFGD e UEMS, em torno da temática cujo eixo central é a relação entre sociedade(s) e cultura(s), tendo como núcleo de investigação a educação e a diferença cultural. Contempla um repertório de interesses que propõe a reflexão, a avaliação e a reinvenção de/da(s) prática(s) pedagógica(s) cada vez mais polissêmicas e matizadas por diversas fontes de **conhecimento**. (Disponível em: <<www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1>>. Acessado em: 30 de junho de 2009).

Embora Batista (2006) esteja tratando de pesquisa com indígenas e suas observações estejam voltadas principalmente para os idosos, adotei seus ensinamentos como estratégias para tornar a entrevista uma conversa de amigos, o que nem sempre consegui; mas as gravações têm longas intervenções minhas, onde relato passagens semelhantes de minha vida, mostrando ao entrevistado que nossa trajetória é semelhante.

Outra observação de que procurei ter consciência foi a respeito do fato de haver um “jogo de poder”, conforme define Silveira (2002), onde “as posições de domínio, direção e supremacia sejam objetos de constantes disputas” (p. 123). Tanto Silveira (2002) quanto Backes (2008) afirmam que nesse binarismo entrevistador-entrevistado devemos voltar nossos olhares para o entrevistar, mas advertem que o jogo de interesses sempre estará presente em uma entrevista. Essa disputa pela condução da entrevista pode ocorrer em alternância entre o entrevistador e o entrevistado (SILVEIRA, 2002; BACKES 2008).

Acreditando ter aprendido com o Campo dos Estudos Culturais e ter conhecimento dos fatores positivos e negativos da entrevista e das estratégias de que poderia lançar mão no campo para alcançar o objetivo da pesquisa é que coloquei “literalmente” os pés na estrada e comecei a bater nas portas dos sujeitos da pesquisa.

Para identificar os sujeitos da pesquisa, vou utilizar nomes fictícios para manter o seu anonimato. A escolha dos nomes se deu por serem nomes comuns à sociedade brasileira.

2.1.1 Os sujeitos da pesquisa

Maria

A primeira pessoa que encontrei foi Maria. Dirigi-me até a instituição onde ela fazia pós-graduação, esperei pelo intervalo e a abordei, marcando um encontro. Com o endereço, não teve erro. Encontrei-a na casa de seu pai (pessoa que eu já conhecia); o imóvel está localizado em um bairro da capital. É uma casa de padrão popular, com uma edícula ao fundo. Caminhei pela varanda lateral da casa, e sentamos embaixo de uma parreira, entre a varanda do fundo e a edícula. Ali conversamos por alguns minutos e depois iniciei a entrevista, que mais pareceu uma conversa entre duas pessoas que não se vêem há tempo que uma entrevista propriamente dita. Considero que foi rico meu diálogo com Maria.

Ela é moradora da comunidade quilombola de Furnas da Boa Sorte, localizada no município de Corguinho, que fica a aproximadamente 110 km de Campo Grande.

O pai de Maria nasceu em Furnas da Boa Sorte, onde ele residiu até a morte de sua mãe. Depois mudou-se para Campo Grande, onde já morava a sua avó. O pai de Maria, já casado, retornou para a região de Corguinho para trabalhar numa fazenda. Maria nasceu na capital, onde ficou residindo com a bisavó até a idade adulta. Seu pai nunca perdeu o contato com a comunidade onde nasceu. Consciente da importância da resistência de sua comunidade, retornou para lá e foi presidente da Associação dos Remanescentes do Quilombo Furnas da Boa Sorte.

Maria tem 3 irmãos e 2 irmãs. Ela sempre quis fazer curso superior. Gostaria de ter sido jornalista ou pediatra, porém acabou sendo professora.

O primeiro vestibular de Maria foi na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em 2001, para o curso de Administração. Ela passou em 7º, porém, por falta de recursos financeiros⁵⁰, não iniciou o curso. No mesmo ano prestou vestibular na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), também para o curso de Administração; passou, porém ficou para a segunda chamada, mas não foi efetivada. Nesse período a Secretaria de Educação do Município de Corguinho a convidou para lecionar na escola de Furnas da Boa Sorte. A escola era composta de uma sala de aula multisseriada, onde a única professora seria Maria. Ela aceitou o convite e iniciou um novo momento de sua vida. Em 2002, por estar envolvida com a educação, fez vestibular para o curso Normal Superior⁵¹ na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Campo Grande, não conseguindo aprovação. No ano de 2003, iniciou-se a implantação de política de cotas na UEMS. Incentivada pela Secretária de Educação do seu município, Maria voltou a fazer o vestibular e fez opção pela vaga de cotas, vindo a passar. Percebemos uma ambivalência no processo educacional de Maria: inicialmente queria ser jornalista ou médica, porém nunca fez vestibular para esses cursos; fez inicialmente para Administração, e acabou se descobrindo professora. Isto reforça o que Hall (2006a) afirma quando lembra que a identidade tem a ver com a atribuição de sentido do mundo social e com a disputa e luta em torno desta atribuição, não sendo construída de forma linear e unificada.

⁵⁰ Lembramos que, embora geralmente os acadêmicos apontem os problemas financeiros, a origem desses problemas não é de ordem financeira/econômica, e sim decorrência do processo histórico de construção da identidade negra, onde estes foram alijados dos bens econômicos, recorrendo a justificativas construídas no campo cultural. Como lembra Hall (2006a), questões de raça e questões econômicas se articulam, posicionando os sujeitos negros nas margens da sociedade.

⁵¹ O curso Normal Superior, com uma duração média de três anos, visava a ser uma tentativa mais rápida de assegurar o Ensino Superior aos professores que atuam no magistério da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

João

A *internet* me conduziu a João. Encontrei seu currículo na Plataforma Lattes.⁵² Percebi que já estava formado em Agronomia e estava fazendo mestrado. Nesse currículo havia um telefone. Liguei, era da Universidade, identifiquei-me e expliquei que necessitava ter um contato com ele; transferiram-me para o mestrado, onde a funcionária gentilmente me informou seu *e-mail*. Enviei um *e-mail* para João, identificando-me e explicando sobre a explicando a pesquisa. Passamos a trocar *e-mails* com frequência, e certo dia ele me questionou sobre minha opinião sobre as cotas. Marcamos um encontro em Aquidauana. O encontro foi em uma padaria; cheguei primeiro, tinha uma música ambiente, reconheci o terreno e depois escolhi um local onde a música parecia atrapalhar menos. João chegou, dirigiu-se a mim, como se já nos conhecêssemos. João é o mais velho de três irmãos. Seu pai é agrônomo e funcionário público do Estado, sua mãe é técnica contábil e tem magistério, porém não atua em nenhuma das áreas. Inicialmente João gostaria de fazer Farmácia Bioquímica; chegou a fazer um vestibular no ano de 2002 e passou, mas como o curso era em Campo Grande e a instituição de ensino era particular, em comum acordo com sua família resolveu não fazer o curso. No mesmo ano, fez vestibular também para Farmácia Bioquímica na UFMS, em Campo Grande, porém não conseguiu passar.

Em 2003, fez o vestibular para Biologia na UFMS, campus de Aquidauana, onde passou e chegou a fazer 3 anos, e Agronomia na UEMS, onde optou pelas cotas, pois acreditava que suas chances aumentariam, tendo feito este curso por opção. Nesse na, o também fez o concurso para bombeiro militar, passou e foi chamado, porém, por já ter feito a opção pela Agronomia, resolveu não assumir. João optou pelas cotas por acreditar que teria maior oportunidade, pois achava que a concorrência seria reduzida.

Observei que João é uma pessoa obstinada, objetiva, foca um resultado e corre atrás, chegando a abrir mão do seu lazer em função do estudo ou de seus objetivos. Considera a educação um instrumento de transformação social.

⁵² Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de currículos e de instituições da área de ciência e tecnologia em um único Sistema de Informações. O grau de abrangência e as informações constantes da Plataforma Lattes podem ser utilizadas tanto no apoio a atividades de gestão como no apoio à formulação de políticas para a área de ciência e tecnologia. O Currículo Lattes registra a vida pregressa e atual dos pesquisadores. A partir do Currículo Lattes, o CNPq desenvolveu um formato-padrão para coleta de informações curriculares hoje adotado não só pela Agência, mas também pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país. (Disponível em: << <http://lattes.cnpq.br/conteudo/aplataforma.htm>>>. Acessado em: 17 de julho de 2009).

Lucinéia

Talvez sejam os ensinamentos que adquiri por meio dos relatos e leituras do Grupo de Pesquisa que me levaram a ter uma prática cotidiana voltada para a pesquisa. Conheci Lucinéia em um concurso da Fundação Instituto Rio Branco; ela estava preparando a festa de sua formatura. Lucinéia tem 5 irmãos. A irmã mais velha, que reside em Campo Grande, chegou ao ensino superior, é formada em Pedagogia, fez o curso como bolsista da União da Associação Educacional Sul Matogrossense (UNAES)⁵³ e com o auxílio do Instituto Martin Luther King⁵⁴.

Lucinéia é auxiliar de enfermagem e agora se formou em Direito. Sempre viveu em Paranaíba e mora na casa onde nasceu, pois nasceu em casa e saiu desse imóvel apenas por duas ocasiões, para que a edificação passasse por reformas.

Ela é militante do Movimento Negro de Paranaíba, onde teve a oportunidade de fazer a defesa das cotas por ocasião da audiência pública promovida pela UEMS antes da regulamentação da Lei das Cotas, que, como veremos, teve reflexos em sua vida acadêmica.

Depois que concluiu o Ensino Médio, ficou afastada dos estudos por 11 anos, e retornou para fazer o curso de Direito. Lucinéia alimentava o sonho de ser juíza, porém, após um estágio no Ministério Público, encantou-se por esse outro segmento jurídico.

Posso dizer que Lucinéia é uma pessoa batalhadora, extremamente alegre e extrovertida. É uma pessoa que vive a vida.

Luiz

Também o conheci no concurso da Fundação Instituto Rio Branco; estava junto com Lucinéia, já que são da mesma cidade. Ele também é militante do Movimento Negro de Paranaíba. Formado em Pedagogia pela UEMS, é auxiliar de enfermagem, funcionário público e trabalha na prefeitura de Paranaíba.

Pessoa tranqüila, é o mais velho dos entrevistados, com 54 anos. Seu filho fez Direito na turma de Lucinéia, porém nas vagas gerais. Teve a oportunidade de iniciar um curso de Economia nos anos 80, porém a dificuldade da distância de Paranaíba para Marília,

⁵³ O Centro Universitário UNAES – União da Associação Educacional Sul Matogrossense, entrou em atividade em 1994 e foi adquirido em 2007 pela Anhanguera Educacional S.A., que no mês de março de 2007 tornou-se a primeira Instituição de Ensino Superior da América-Latina a ter suas ações na Bolsa de Valores (*Informativo Anhanguera Educacional*, Valinhos/SP, ano III, nº 7, abril, maio, junho de 2007).

⁵⁴ Instituto Martin Luther King é uma organização não governamental do Movimento Negro de Mato Grosso do Sul que foi fundada em 2003.

cidade do interior paulista onde se localizava a instituição de ensino, impediu que concluísse o curso. Também descobri que Luiz foi policial civil nos anos 80.

Ele me acolheu em sua residência quando da minha estada em Paranaíba e ajudou localizar os demais entrevistados na cidade. Conversamos muito, e cheguei a participar de sua vida social mais intensamente, pois na noite de sábado para domingo ele me levou a um baile onde menores de 40 anos não entram, local aonde gosta de ir para se divertir dançando, o que, segundo me relatou, muito o ajuda com as dores que sente na coluna.

Luiz mora em uma casa grande, em um terreno enorme, que mais parece uma chácara. Com ele e a esposa moram uma cunhada e a filha, além de uma tia avó de sua esposa. No local há um engenho movido por tração animal, que pertencia ao avô de sua esposa, que faleceu com 119 anos. Segundo ele me relatou, esse engenho tem mais de 100 anos. Portanto, os parentes de sua esposa habitam na região de Paranaíba há muito tempo, provavelmente são pioneiros; porém, até pouco tempo não havia registro desse pioneirismo na história oficial do município. Isto nos leva ao que Bhabha (2007, p. 326-327) diz quanto à presença negra como marginalizados, deslocados, diaspóricos: “estar entre aqueles cuja própria presença é ‘vigiada’ – no sentido de controle social – e ‘ignorada’ – no sentido de recusa psíquica – e ao mesmo tempo, sobredeterminada – projetada psiquicamente, tornada estereotípica e sintomática”.

Ele atribui isso a uma invisibilidade do negro frente à sociedade. Luiz mesmo diz que sempre foi uma pessoa que participava da vida social do município, porém era como se não existisse socialmente. Notou que, depois que se organizou como Movimento Negro, sua presença social passou a ter outra representatividade, começou a ser convidado para participar de eventos oficiais, a ser chamado pela imprensa para falar sobre suas opiniões, e a prefeitura passou a consultá-lo sobre alguns assuntos. É como se de uma hora para a outra passasse de uma invisibilidade silenciada a uma voz presente. Como Luiz define: “Agora a cara preta passou a ser vista.”

Paulo

Paulo, o mais velho de 5 irmãos, sempre morou em Paranaíba, porém na zona rural. Seu pai frequentou a escola por apenas uma semana. Sua família foi para a cidade quando ele tinha 10 anos de idade; foi então que se sentou num banco escolar pela primeira vez. Na cidade seu pai estabeleceu um pequeno comércio, que mantém até os dias de hoje. Sua mãe lavava roupa para ajudar na renda da família e para que os filhos fossem para a

escola. Mas, como o dinheiro sempre foi um problema, desde criança Paulo trabalhou para ajudar no sustento da família. Desse período lembra com um pouco de mágoa que sempre existiam pessoas maldosas. Essas pessoas o enganavam, tirando-lhe “gelinho” ou deixando de lhe pagar a “engraxada”. Do período em que estava no convívio escolar também guarda a lembrança de ter apenas duas camisas para frequentar as aulas, o que motivava os colegas a transformá-lo em alvo de chacotas e brincadeiras. Isso nos lembra Gomes (2002), que diz que a escola estabelece padrões de comportamento e de estética dentro do discurso da modernidade colonial da branquidade.

Aos 14 anos, seu pai lhe conseguiu um emprego em um supermercado da cidade. No início começou como entregador de compras, depois passou por vários cargos dentro do estabelecimento comercial e se encontra até hoje vinculado a esse comércio. Depois de ter abandonado os estudos no início do ensino médio, um dia, lavando o prédio do mercado, resolveu que voltaria a estudar, pois queria nova oportunidade no mercado de trabalho e percebia que até um concurso para cavar a rua exigia escolaridade mínima. Como morava próximo a uma escola, matriculou-se. Percebeu que a cultura da escola não era mais a mesma do seu tempo de adolescência; antes havia uma rígida disciplina, agora havia flexibilidade. Paulo terminou o ensino médio. Enquanto cursava o ensino médio, ele tornou-se presidente do sindicato de sua categoria. E isso o auxiliou em sua vida acadêmica, pois passou a ter mais tempo no final de semana, podendo utilizar esse tempo para estudar. No mercado, é nos fins de semana que há maior movimento.

Com o ensino médio concluído, prestou vestibular pela vaga de cotas para o curso de Direito, curso que pensava em fazer desde antes de ir a escola pela primeira vez, pois sempre alimentou a esperança de ser advogado. Nesse período gozou de licença classista para dedicar-se à presidência do sindicato. Paulo lembra que foi o sindicato que lhe permitiu ter acesso a computador, *internet*, jornais e revistas.

Ana

Ana nasceu e mora em Paranaíba. Era uma moça tímida e sempre residiu na região urbana. Tem uma irmã e um irmão formado em Direito. Ela cursou normalmente o ensino fundamental e médio. Trabalhava como secretária em uma clínica médica. Sua mãe é auxiliar de enfermagem e seu pai é funcionário público.

O pai sempre cobrou que ela fizesse um curso superior. Ela gostaria de fazer o curso de Nutrição. Como no município não há esse curso, teria de estudar em outra cidade,

sendo que o mais próximo fica em Santa Fé e Fernandópolis. Mas ambos cursos são em instituições particulares, o que contribui para inviabilizar a participação de Ana, uma vez que sua família, por ser de origem popular, não dispõe dos recursos financeiros necessários para custear as despesas. Dessa forma, por influência do pai, que acredita que devemos estudar e que, quando não é possível fazer o curso de que gostaríamos, devemos fazer o que está ao nosso alcance. Ela contou também com a orientação de um primo, que já havia concluído o Ensino Superior e trabalha na Unidade Universitária da UEMS em Paranaíba; foi ele quem fez a inscrição no vestibular para Ana. Ela fez o vestibular para o curso de Pedagogia na vaga de cotas e passou. Isto lembra Silva (2008) ao destacar que as famílias utilizam estratégias para que os filhos tenham longevidade educacional. No início ela não gostava do curso, mas depois tomou gosto e hoje é professora. Afirma que está feliz na sala de aula e acha isto bem melhor que trabalhar na clínica.

Carlos

Carlos mora em Dourados desde que chegou com a família de São Paulo. É o terceiro filho de uma família de 5 irmãos. O pai é funcionário público federal, atualmente aposentado. Sua mãe é inspetora de alunos. Desde os 12 anos queria de trabalhar na área de saúde, mas não se recorda de ter influência de ninguém. A única recordação que tem é de ler as revistas *Super Interessante*. Carlos tem um irmão formado em Análise de Sistemas, um em Música e uma irmã formada em Direito, todos pela UFMS. Fez um vestibular para Medicina na UFMS, porém não teve sucesso. Quando foi fazer o vestibular para Enfermagem na UEMS, ficou sabendo que poderia concorrer pelas vagas reservadas para as cotas e fez essa opção.

Carlos passou no vestibular, começou a cursar Enfermagem. Destaca como dificuldade o fato do curso ser integral, pois isso dificulta que ele trabalhe. O fato de ser músico ajudou a vencer essa dificuldade, pois passou a fazer eventos nos finais de semana.

2.1.2 As categorias de análise

Das entrevistas com esses sujeitos, emergiram algumas categorias, que vem ao encontro dos objetivos da pesquisa. São essas categorias que passo a analisar: a identidade negra, pertencimento à comunidade, a articulação raça e classe e os efeitos na identidade; o

processo de percepção da discriminação, estereótipos e os efeitos na identidade; Ensino Superior: cotistas negros as dificuldades e os efeitos na identidade; Educação o universo acadêmico e os efeitos na identidade.

Embora as vozes desses sujeitos negros cotistas tenham se tornado vozes incidentes na questão de classe, os Estudos Culturais, por não serem deterministas, permitem-nos entender que esses sujeitos são fruto de um processo historicamente construído no discurso da modernidade colonial. Esse processo histórico produziu sujeitos culturais; dessa forma; embora suas vozes insistam na questão de classe, suas identidades aparecem atravessadas por questões culturais. Esse atravessamento cultural em articulação com o discurso de classe provoca tensões nas fronteiras identitárias desses sujeitos e causa efeitos diversos em suas identidades. Nas categorias que emergiram de nossa pesquisa de campo, perceberemos os efeitos dessa articulação frente à vivência no espaço universitário. Lembramos que esses sujeitos negros surgem neste espaço como o “outro”, e esse processo, por si só, já está carregado de representações e significados.

2.2 Identidade negra, pertencimento à comunidade, articulação raça e classe e seus efeitos para a construção das identidades

A questão de classe me persegue. Quando jovem, fui educado ou me permiti buscar a educação fundada no conflito de classe. Fui militante de um partido político classista e, embora atravessado constantemente por elementos culturais, não me permitia enxergar outra coisa que não na luta de classes. Com minha aproximação do Movimento Negro e minha inserção no Movimento Negro nacional mais propriamente, comecei a perceber outros valores culturais que estavam além das classes. Percebi que a luta de classes por si só não traria solução para as minhas inquietações. Mas só com meu encontro com os Estudos Culturais em 2008 é que finalmente me dei conta da importância da cultura e de como a luta de classes ainda é dominante no pensamento de nossa sociedade e como essa tem uma influência social que coloca a questão de raça, em dado momento, em segundo plano ou a reboque da luta de classe.

Foi com o suporte teórico dos Estudos Culturais que caminhei até os sujeitos da pesquisa. Encontrei-me com sujeitos carregados de saberes culturais, porém percebi que estavam envolvidos pela questão de classe.

Ao analisar a produção de Gramsci⁵⁵, Hall (2006a, p. 309) aborda “as questões que concernem ao inter-relacionamentos de classe e raça”. Também vê este como um problema teórico para se abordar, porque para o autor,

ou se “privilegiam” os relacionamentos de classe subjacentes, enfatizando que todas as forças de trabalho étnica ou racialmente diferenciadas estão submetidas à mesma relação de exploração no capital; ou se enfatiza a centralidade das categorias e divisões étnicas e raciais, em detrimento da estruturação de classe fundamental à sociedade (HALL, 2006a, p. 309).

Continuando sua formulação, Hall (2006a) acredita que uma é o reflexo da outra, e por isso produzem uma articulação entre raça e classe. Aponta ainda que em Gramsci se encontra uma argumentação não-reducionista da problemática raça/classe.

Então, embora haja atravessamentos das questões econômicas nas questões culturais, pois as relações sociais são historicamente construídas, conforme observamos em Backes (2006, 2008), Bhabha (2008), Hall (2006^a) e Munanga (1999), não é prudente afirmar que os dois elementos estão sempre relacionados. Apoiando-se em Hall (2006a), Backes (2006) afirma que não podemos ter uma visão reducionista nem para a questão de classe, nem para a questão de raça. O autor discute sobre a articulação entre raça e classe e observa que

raça e questões de classe não estão necessariamente relacionadas em todos os contextos, mas não faz sentido concluir que nunca estarão, quando se observa essa desvinculação em alguns momentos. Da mesma forma, não se pode inferir o contrário, ou seja, o fato de haver uma relação em alguns contextos levar à conclusão de que sempre haverá. Tudo depende dos processos específicos e das condições particulares de emergência (BACKES, 2006, p. 436).

Os contextos sociais a que os sujeitos são expostos em seus cotidianos os colocam frente a um discurso carregado de significados; ou seja, nessa narrativa aparecem vários elementos. Gomes (2002, p. 45) lembra que

embora o discurso que condiciona a discriminação do negro à sua localização na classe social ainda seja predominante na escola, as práticas cotidianas mostram para a criança e para o adolescente negro que o status social não é determinado somente pelo emprego, renda e grau de escolaridade, mas também pela posição da pessoa na classificação racial.

Pode-se perceber que, segundo a argumentação da autora, uma vez que o sujeito

⁵⁵ Antonio Gramsci, intelectual e político italiano, ativista socialista, foi também jornalista. Antifascista, foi mandado à prisão por Mussolini de 1928-1935, onde escreveu *Cadernos do Cárcere*, sem acesso a biblioteca ou livros de referência (HALL, 2006a, p. 276 -278).

se localiza na sociedade, não importando sua idade, ser-lhe-ão atribuídos códigos de localização onde se podem articular diversos critérios segundo a classificação social; neste caso ela destaca emprego, renda, grau de escolaridade e raça.

Devido ao discurso colonial produzido e reproduzido na modernidade, o sujeito transfere para o econômico a explicação das condições em que vive:

Eu queria Nutricionismo, mas como aqui na cidade não tem e só tem em Santa Fé e Fernandópolis, é particular e integral e a gente não tem dinheiro para pagar (Ana).

O meu primeiro vestibular fiz na UCDB para Administração de empresa, passei em 7º lugar, foi em 2001, e o valor da matrícula era R\$ 310. Eu estava desempregada e não quis incomodar ninguém, não comecei. No mesmo ano fiz na federal, passei, porém fiquei para a segunda chamada. Fiquei frustrada, pois uma não tinha dinheiro e a outra fiquei para segunda chamada (Maria).

Ocorre que, conforme demonstraremos mais à frente na pesquisa, tanto a identidade de Ana quanto a de Maria estão carregadas de atravessamentos culturais, o que nos lembra que as questões de raça e classe estão em diálogo constante.

No clássico *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, Munanga (1999) também dedicou um capítulo ao tratamento da questão ambígua na qual se encontra o negro brasileiro. Munanga destaca o trabalho de pesquisa de Oracy Nogueira e, tendo esse pensador como suporte, diz que no Brasil nota-se a existência de “uma zona intermediária, fluida, vaga, que flutua até certo ponto ao sabor do observador ou das circunstâncias” (p. 87), onde o mestiço com traços negroides que detém riqueza ou requisitos classificados como símbolo de *status* social, como diploma de curso superior, “pode ser incorporado no grupo branco” (p. 88). Munanga (1999) também apresenta o pensamento de Marvin Harris, que, com base na ambiguidade apresentada, acredita que a classificação racial no Brasil está contrastada com a questão de cor. Segundo Munanga (1999, p. 88-89), “esta interpretação se aproxima dos ditados populares ‘o dinheiro branqueia’ e ‘o preto rico é branco’ ou ‘branco pobre é preto’”. Mas Munanga (1999) se apóia em Oracy Nogueira para afirmar que o fato de ter dinheiro e ser “tolerado” na branquidade não significa a “negação do preconceito ou da discriminação” (p. 89).

Dessa forma, o que se faz presente é uma negociação onde há um deslocamento das fronteiras, dependendo dos lugares em que são enunciadas e dos grupos que são interlocutores no momento, o que produz nos sujeitos, nos termos de Bhabha (2007), um constante processo agonístico.

Portanto, os movimentos que acontecem na articulação das diferenças culturais

produzem sujeitos em “entrelugares” que, por se constituírem em meio à ambivalência binária raça/classe, se apresentam identitariamente colocando-se num ato constante de colaboração e contestação, onde suas identidades são também assim representadas, pois são produtos desse terreno conflituoso no qual se ressignificam. Foi assim que me encontrei com Paulo, que cursou Direito como cotista negro, de origem popular. Ele diz:

A respeito das cotas eu diria o seguinte... Não é cuspiendo no prato que comi. Fiz minha inscrição pelas cotas. Pela nota que eu tirei, eu não tinha necessidade de cotas. Para ser mais justo teria que ser para os pobres. E os brancos pobres estão desamparados e também existem brancos pobres ao nosso redor. Agora a gente sabe, principalmente o Brasil tem uma dívida impagável com a sociedade negra, é lógico que quem deveria estar recebendo esse bônus são nossos ancestrais que já não estão mais aqui entre nós. Nossos ancestrais foram privados de tudo, privados da escola, do convívio com a sociedade, só trabalho, só exploração e só opressão, mas eles não estão mais aqui. Então a sociedade está querendo corrigir esse erro gravíssimo que foi cometido contra nossos ancestrais. Mas nós precisamos ter cuidados para não ser divididos novamente. Precisamos encontrar um meio-termo para equacionar isso aí (Paulo).

O fato da questão de classe se constituir como uma forma “natural” de demonstrar as condições em que vivem os descendentes de africanos no Brasil é um elemento constituinte do discurso colonial, uma vez que soa como uma justificativa às suas condições de desigualdade, de falta de acesso aos bens elementares para a dignidade da vida humana, como saúde, educação, moradia, segurança, em comparação com os descendentes de europeus. Ao apresentar a classe como justificativa dessa desigualdade, fixa-se uma textualidade que busca negar que essa condição de desigualdade foi construída culturalmente, sendo assim produto da modernidade colonizadora. A imagem das “miragens” no deserto seria uma boa metáfora para entender o que acontece. Assim como a “miragem” é uma imagem projetada pelo desejo da mente em encontrar o “oásis”, por se tratar de uma ilusão, o que está escondido atrás da miragem é a areia do deserto; da mesma forma; o que está escondido por trás da desigualdade entre negros e brancos no Brasil é um passado cultural, onde o povo africano foi marginalizado por sua língua, sua cor, sua religião, sua origem. Dessa forma, dizer que tudo é uma questão de classe é uma tentativa de transferir a responsabilidade por “superar” essas condições de desigualdade à questão de mérito – leia-se mérito individual – de cada sujeito. Segundo Backes (2008, p. 7), “[...] uma das grandes marcas da cultura da sociedade líquida é a meritocracia, segundo a qual cada qual é o que pode ser segundo o seu empenho e esforço”. Ao individualizar os problemas da negritude no Brasil, o discurso colonizador desorienta, desarticula, desmobiliza as tentativas de uma

reação, reivindicação, contestação dos negros de forma organizada enquanto povo. No dizer de Bauman (2003), isto é uma forma de acabar com as comunidades éticas, ou seja, com as comunidades que se formam em torno de compromissos e vínculos coletivos. Portanto, somos induzidos pelo discurso colonial a pensarmos que essa diferença entre negros e brancos é uma consequência de classe e desconsideramos que foi e é uma construção histórica e cultural.

Entretanto, ao problematizar a questão de raça no Brasil, não descartamos as questões de classe. Como afirma Backes (2006, p. 439), “[...] a questão racial está articulada com a questão de classe e por isso pensamos que elas devem ser pesquisadas dessa forma”.

Quando o discurso colonial “força” a identidade negra por meio da classe, quer que essa identidade seja compreendida na sociedade “numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão” (CANDAUI, 2002, p. 126). Quando essa identidade negra está articulada à raça, acontece o questionamento do discurso hegemônico provocando um descentramento nesse discurso e fazendo com que ele seja deslizado para o território do diálogo, onde a compreensão da negritude deixa de ser vista de forma assimétrica e determinista e se apresentam ao cenário as construções que se dão por meio das tensões, negociações e diálogos ocorridos nas fronteiras do campo cultural.

Não podemos deixar de considerar que, no contexto atual, a narrativa procura, como já afirmamos, empurrar o sujeito para um pensamento individualista. Hall (2006a) argumenta que “a escolha individual [...] não pode fornecer os elos de reconhecimento, reciprocidade e conexão que dão significado a nossas vidas enquanto seres sociais” (p. 84). O que ocorre com esses sujeitos individualizados é que a “pressão econômica sobre o imediato os faz perder de vista o horizonte do social” (CANCLINI, 2008, p. 289).

O que percebemos é que o cotista Paulo, como a fala anteriormente citada demonstra, tem a compreensão de que as condições em que vivem os negros no Brasil foram construídas historicamente, nos séculos de colonização. Porém percebemos um outro fator também importante, que é o sentimento de comunidade. Temos que ter em mente que Paulo vive numa comunidade popular, onde as pessoas estão sujeitas a todos os processos de exclusão social. Essas comunidades são formadas por pessoas de diversas descendências étnicas, diversas religiões, origens territoriais, etc., mas essa comunidade tem valores comuns que a unem. Neste sentido, Hall (2006a, p. 62) define que “o termo ‘comunidade’ (como em ‘comunidade de minorias étnicas’) reflete precisamente o forte senso de identidade grupal que existe entre esses grupos”.

Além disso, Paulo é dirigente sindical. Isso coloca a questão classista em posição

privilegiada frente à raça. Porém o que os Estudos Culturais permitem perceber é que esse fator não é o determinante. O que é determinante para Paulo, como para os demais sujeitos cotistas, realmente é a comunidade onde vivem. Woodward (2006, p. 8), quando trata das identidades, destaca que os sujeitos “partilham o local e diversos aspectos da cultura em suas vidas cotidianas”, ou seja, podemos dizer que os sujeitos negros vivenciam experiências diferentes dos sujeitos não negros⁵⁶.

O cotista Carlos, que faz as últimas matérias para terminar o curso de Enfermagem na Unidade Universitária de Dourados, me disse:

Meu TCC voltado para as faxineiras da Universidade, que estão lá trabalhando e parecem não serem notadas, elas fazem um trabalho importante para a comunidade acadêmica (Carlos).

Carlos tem uma preocupação com os populares, assim, como ele, o que demonstra que seu pertencimento à “comunidade” está presente.

Da mesma forma Lucinéia demonstra que o fato de terminar um curso superior se torna referência para a “comunidade” onde vive:

Não... não é que eu tinha uma inserção na sociedade... Mas agora... assim... você queira ou não, você se torna referência... referência para outras pessoas. Nossa Lucinéia filha do [omitimos o nome do pai] sapateiro e dona [omitimos o nome da mãe?] se formou! Eu também posso!... você se torna referência. Até no meu bairro nossa família é um pouco conhecida. Você se torna uma influência boa para as pessoas, não só para os que são negros. Mas também para os negros. Só com educação... só com curso superior... que a gente passa a começar ser aceita (Lucinéia).

A fala de Lucinéia revela que ela se tornou referência para a sociedade onde vive. Ela destaca que não é referência apenas para os negros, mas também para os demais.

Realmente é complexa a marcação da identidade e da diferença (WOODWARD, 2006; HALL, 2006a), principalmente quando articulada com a questão de classe. Por isso os sujeitos negros cotistas deslizam constantemente entre afirmar uma identidade racializada e uma identidade classista. Essa ambivalência é construída na “mesmidade” do discurso moderno. Skliar (2003), ao falar sobre a mesmidade, afirma que ela indica sempre o mesmo

⁵⁶ Entendo por sujeitos não negros, os sujeitos brancos, indígenas ou amarelos conforme classificação do IBGE. Onde o negro é a somatória dos pretos e pardos, independentemente de esses negros experienciarem ou não a cultura negra, vez que os estudos culturais nos permitem entender que o fato de a olhos rasos esses sujeitos não exteriorizarem sua negritude ou até apresentarem a negação da negritude é um atravessamento cultural em suas identidades, sendo também diretamente ligado às suas vivências por força dos diversos discursos.

caminho, a mesma direção. O autor afirma que a mesmidade possui “em si um significado completo, absoluto, ordenado, coerente” (SKLIAR, 2003, p. 98).

É incoerente cobrar desses sujeitos cotistas uma posição unitária, fixa, com a fronteira de raça bem definida, uma vez que partilham em sua classe um convívio diário com sujeitos que carregam em seus corpos marcas semelhantes de negação de identidade, de exclusão e silenciamento. Assim, o sentimento de “solidariedade” é a negação da comunidade “estética”, individualista, egoísta, imposta pelo discurso “neocolonial” (BACKES, 2008).

Compreender a articulação raça/classe nas vozes desses sujeitos, onde a classe aparece com “maior valor” para eles é entender que, ao se constituírem como uma “comunidade” em que a marcação simbólica da classe foi colocada no centro da identidade, bem como as identidades dos que vivem nas margens se articulam para se relacionar com o discurso colonial da modernidade. Isto também nos lembra a comunidade de Palmares, que, embora fosse majoritariamente composta por negros, também abrigava índios e brancos (MOURA, 1988; AQUINO et al., 2001; CARDOSO, 2002). Os excluídos socialmente têm uma capacidade de marcar suas identidades ao longo da história por meio de um sentimento de “pertença” comunitária, que Bauman (2003) denomina de “comunidade ética”.

2.3 O processo de percepção da discriminação, estereótipos e os efeitos nas identidades

Como já demonstramos, o processo de formação da identidade do povo negro no Brasil foi construído historicamente na sociedade de forma ambígua e por vezes contraditória. Denominamos esse processo de mito da democracia racial. Conforme anotamos em nossa pesquisa, autores como Moura (1988), Munanga (1999) e Siss (2003) demonstram que tal mito leva a maioria a pensar que no Brasil há uma convivência harmoniosa entre as raças que constituem a população nacional.

Gomes (2003, p. 3) destaca que o processo identitário “se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo”. É nesses processos identitários onde as mediações culturais estabelecem um jogo e as fronteiras são constantemente deslocadas que encontramos um conflito que denominamos de discriminação. Aqui, no nosso caso, discriminação racial. Vem-me à memória o texto em que Bhabha (2007), em análise sobre os trabalhos de Paul Abbot que aborda o que autoriza a discriminação, afirma que é “a oclusão da pré-construção ou montagem da diferença” (p. 123). Bhabha

(2007) acrescenta a relevância que têm a contradição e a heterogeneidade na construção das práticas autoritárias e das fixações estratégicas discursivas.

É com essas lentes construídas pelo discurso colonial que a sociedade vê o negro e emite opinião sobre ele. Na argumentação de Bhabha (2007, p. 125):

É um texto muito mais ambivalente de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobredeterminação, culpa, agressividade, o mascaramento e cisão de saberes “oficiais” e fantasmáticos para construir as possibilidades e oposicionalidades do discurso racista.

Esse discurso colonial naturaliza o discurso racista por meio das construções estereotipadas da representação do Outro. Como afirma Woodward (2006, p. 8), “a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior”.

Essas representações se dão nas relações sociais, que, segundo Silva (2006), estão sujeitas a vetores de força, ou seja, a relações de poder. “O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder” (SILVA, 2006, p. 81). Dessa forma, Silva (2006, p. 81) conclui que “podemos dizer que onde existe diferenciação [...] aí está presente o poder”. Muitas vezes, essas relações de poder levam à eliminação do outro. Como afirma Candau (2002, p. 126), “a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ [...]” e “os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social”.

Considerando essas reflexões teóricas é que nos encontramos com Ana para entrevistá-la. Ela sempre teve convivência com a negritude, identificando que seus familiares, amigos, enfim, seu grupo de convívio social é majoritariamente negro. Ao ser perguntada se já havia sofrido discriminação, respondeu o seguinte:

Talvez sim. Porque, assim... por causa do cabelo... Entendeu? Eu tinha uma colega lá na clínica... o cabelo dela era liso. E, quando a gente conversava, ela olhava em posição ao cabelo, entendeu. Isso me aborrecia muito. Quando eu chegava de escova lá, ela falava: eu não gosto do seu cabelo escovado. Eu gosto do seu cabelo enrolado. Me dá raiva quando a gente faz chapinha e os outros falam: ai... não pode molhar, se molhar, acaba a chapinha (Ana).

O que Ana nos relata é constatado por Gomes (2002 p. 43) ao escrever que a forma “como a nossa sociedade, vê o negro e a negra e emite opinião sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos”. Assim, é perfeitamente

compreensível a raiva manifestada por Ana ao lembrar de como sua colega a percebia por meio do cabelo, bem como o que as pessoas comentam quando ela faz “chapinha”, até porque, como Gomes (2002, p. 48-49) afirma, “a visão do outro sobre o cabelo do negro assume contornos diferentes, de acordo com o gênero e a geração”.

Gomes (2002, p. 43) ainda destaca que “o cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro”. A autora nos ajuda a entender a fala de João sobre o seu cabelo. Ao questioná-lo sobre sua negritude, ele me respondeu da seguinte forma:

Eu não tenho uma definição. É indiferente. Tenho cabelo liso, quando eu era novo tinha um cabelo extremamente liso. Saiu de branco é preto. E muita gente me chama de negrão (João).

Por meu contato com João, não tenho dúvidas de que ele tem perfeita consciência de que é negro. Porém, ao que parece, ele nos leva a pensar que o fato de ter o cabelo liso causava uma certa dúvida quanto à sua negritude nos demais interlocutores sociais ao longo de sua convivência. Neste sentido, Bauman (2001, p. 120) nos esclarece que “as diferenças também podem ser tornadas invisíveis, ou melhor, impedidas de serem percebidas”. Aqui, o sujeito provavelmente lança estratégias para estabelecer um diálogo no território da alteridade.

Gomes (2003) nos revela que o tratamento dado ao cabelo pode nos colocar numa zona de tensão na qual emerge um padrão de beleza que no Brasil é branco. Nessa tensão ganham significado as palavras de João. Ao falar de sua negritude e destacar que tem cabelo liso, uma vez que a sociedade aprova seu cabelo liso, isso provavelmente o deixa em uma situação mais confortável quanto ao convívio com os demais sujeitos, notadamente os não negros. Nesse mesmo raciocínio também é significativo Ana demonstrar que sua colega a enxerga pela posição do cabelo, pois os estereótipos sobre o negro também são reproduzidos em nossa sociedade por sinais diacríticos onde o cabelo se destaca.

Na construção cultural da identidade, podemos afirmar que o sujeito, em sua subjetividade individual, lança mão de estratégias para se afirmar perante o grupo social em que convive. Assim, Gomes (2002, p. 47) diz que “a relação do negro com o cabelo nos aproxima dessa esfera mais íntima”. É provável que Ana utilize seu cabelo para um discurso da mímica. Bhabha (2007), ao falar sobre a mímica, escreve que esse discurso provoca um

efeito profundo e perturbador sobre a autoridade do discurso colonial, fato que Ana percebe na reação de sua colega frente ao seu cabelo “alisado”. Ainda abordando essas estratégias adotadas pelos sujeitos negros, Gomes (2002) nos lembra que não devemos nem classificar, julgar, nem dizer se é correta ou não.

Isso pode explicar a resposta que Ana me deu ao questioná-la se ela era feliz com seu cabelo:

Claro, melhor ter cabelo que ser careca (Ana).

Dessa forma até enaltece sua identidade negra em sua convivência na sociedade, pois lembra que a maior parte das pessoas com quem ela convive socialmente são negros. Devo registrar que anotei em meu caderno de campo que, ao entrevistar Ana, ela estava no meio de um processo de cuidados com seu cabelo, o que passaria despercebido para mim, pois estão naturalizados em meu ser os cuidados vaidosos que as mulheres têm para com seus cabelos. Porém, quando Ana destacou o processo discriminatório relacionado ao cabelo, ganhou outro sentido o que ela estava realizando. Com essa nova lente eu percebi que estava ocorrendo uma reunião motivada pelo cabelo. Na casa de Ana encontravam-se três amigas, naquele sábado em que realizei a entrevista, todas envolvidas em cuidados com seus cabelos. E é lógico que nesse encontro as conversas não ficam apenas no cabelo, passam pela igreja, pelo namorado, pela família, pela escola, e nesse ponto que o processo de identidade mediado culturalmente pelo cabelo pode ser ressignificado. Segundo Canclini (2008, p. 288-289), “as informações sobre as peripécias sociais são recebidas em casa, comentadas em família ou com amigos próximos”.

Mas isso de forma alguma nos faz desconsiderar que a sociedade estabelece padrões e que esses padrões são ditados pelo discurso hegemônico. Dessa forma, o padrão adotado na sociedade brasileira é o europeu, ou seja, o padrão branco é o que predomina no discurso do imaginário nacional que é fruto da construção histórica da colonização. Nosso imaginário nacional é um imaginário colonial historicamente construído. Frente a essa construção, posso fazer uma analogia entre a construção do sujeito nacional no Brasil e o que Bhabha (2007) nos diz ao falar sobre trabalhos de Macaulay e Charles Grant, tratando dos indianos com gostos ingleses; assim, somos brasileiros educados para sermos “imitadores de europeus”.

Ana, ao fazer “chapinha”, está procurando manter um diálogo com a sociedade

que dita os padrões, da mesma forma que João utiliza o cabelo para expressar sua “aceitação”⁵⁷ dos padrões definidos pela sociedade. E é provável que, ao encontrar resistência por parte de algumas pessoas quanto ao uso da “chapinha” em seu cabelo, essa resistência queira transmitir uma mensagem de que Ana não corresponde aos padrões “convencionados” no discurso dominante da sociedade. Porém, nesse sentido é perfeitamente compreensível o desejo do “outro” que está na periferia de externar o que é familiar ao centro, ou de refletir o discurso produzido pelo centro. O cultural é traduzido no biológico, ou melhor, o discurso sobre os ideais de beleza fixado na branquidade é transferido para o alisamento do cabelo (SANTOS, 1997).

Esse mesmo discurso que foi construído historicamente é marcado por conflitos⁵⁸ raciais vividos por negros e brancos no nosso país, e desses conflitos se originou o racismo que espalhou diversos estereótipos quanto ao povo negro.

Bhabha (2007, p. 105) entende que o estereótipo é a “principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repellido...”. Assim, Bhabha (2007) entende que o estereótipo é uma fantasia tanto para o colonizador como para o colonizado. O estereótipo não pode ser definido de forma superficial, pois é um signo que define um processo de ambivalência que requer cuidado no entendimento, como o mesmo autor nos auxilia a perceber:

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (BHABHA, 2007, p. 117).

Ainda quanto a esse processo construído dos estereótipos, podemos anotar a fala de Lucinéia, quando nos remete a outro estereótipo produzido em relação aos sujeitos negros:

Outra coisa, a pessoa olha para você e fala, você deve ser ótima cozinheira. Eu falo: Por que o povo negro só sabe cozinhar e limpar o chão? Eu sei fazer outras coisas também (Lucinéia).

⁵⁷ Utilizo aceitação entre aspas pois, pela forma em que João descreve, o fato de seu cabelo ser liso lhe permite passar despercebido na sociedade, ou melhor, permite que sua negritude não seja percebida pelos olhos dos outros.

⁵⁸ Entendo nesse caso como conflito não necessariamente um embate aberto, mas territórios de constantes tensões.

Lucinéia, subjetivada também pela militância no Movimento Negro, não deixa passar sem resposta uma colocação estereotipada como essa. Cabe registrar que está evidenciado que se espalhou ou naturalizou no imaginário nacional que as mulheres negras são ótimas cozinheiras⁵⁹.

Acho que na hora as pessoas falam... esses dias uma pessoa veio e disse: Nossa, Lucinéia, você é tão ativa, participa das coisas, parece que tem alma branca. Eu falo: Por que alma branca? Eu não posso?... só branca pode. São umas comparações... é uma forma de discriminação (Lucinéia).

Mas também o fato de Lucinéia não se enquadrar na representação esperada pela sociedade hegemônica provoca um descentramento nos sujeitos da sociedade que se encontra alicerçada no discurso colonial. Esse deslocamento leva os sujeitos a saírem do manto protetor da “democracia racial” e manifestarem sua indignação frente à insubordinação dessa mulher negra ao imaginário fixado.

Ainda falando sobre a representação da “alma branca”, tomo de empréstimo as palavras de Fanon (in BHABHA, 2007, p. 75) para afirmar que esse é um artefato do homem branco. Fanon está falando de “alma negra”, porém aplico o inverso, pois ambos os termos são signos criados pelo sujeito colonial para representar o negro em uma condição de inferioridade frente ao território social. Bhabha (2007) ainda acrescenta que essa transferência (alma negra/alma branca) “revela profunda incerteza psíquica da própria relação colonial: suas representações fendidas são palco da divisão entre corpo e alma que encena o artifício da identidade, uma divisão que atravessa a frágil pele – negra e branca – da autoridade individual e social” (p. 75).

Contribui para a fixação dessas representações o que Santos (1997, p. 100) chama de “diferentes pedagogias culturais (cinema, revistas, comerciais e telenovelas), a ausência de negros ocupando diferentes posições na vida cotidiana”. Para Santos, o fato dos negros aparecerem em papéis como de empregados nas telenovelas contribui para o discurso que naturaliza a branquidade.

Na escola as pessoas falam: Lucinéia, ah, aquela pretinha.... Não é que estou renegando... descrevem outra: é aquela menina alta, filha de fulano... não fala os fenótipos, a cor, nem nada (Lucinéia).

⁵⁹ Embora não **apareçam** em nossa pesquisa, outros estereótipos estão cristalizados na sociedade **brasileira, como** a do que o negro é dado ao esporte e à música. O homem e a mulher negra são vistos como objetos de desejos libidinosos.

As colocações de Lucinéia também nos remetem ao sistema linguístico. Conforme Silva (2006), a palavra “racista”, utilizada para fazer uma descrição sobre a cor de uma pessoa ou para localizá-la frente ao espaço social imaginado, “contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade ‘negra’” (SILVA, 2006, p. 93).

O reconhecimento do “outro” pela cor da pele ou pela diferença fisiológica é o que Hall (2006a) define como o racismo mais antigo, que está centrado num “fundamentalismo” racial.

É perceptível na nossa análise o que Bhabha (2007, p. 71) anotou, ou seja, que os estereótipos estão “fixados nas fronteiras deslizantes entre a barbárie e civilidade”. Dessa forma, a presença negra está atravessada na narrativa representativa do conceito de pessoa ocidental construído no passado colonial; assim, no presente a imagem de identidade do negro é questionada e resolvida na epistemologia da aparência e realidade (BHABHA, 2007). Os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro, e, nesse ato de violência epistemológica, seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado (BHABHA, 2007).

No mesmo sentido, Skliar (2003) argumenta que a construção do “outro” é uma síntese do que não somos e não desejamos ser, e que o outro é visto como maléfico, uma ameaça que deve ser contida. É nessa construção que a “sociedade” percebe Lucinéia, ao atribuir-lhe uma “alma branca” pois faz coisas que fogem da representação que foi fixada para os negros.

Nesse terreno de luta cultural, a identidade e a diferença se apresentam de forma ambivalente. E tal é a ambivalência nesse cenário cultural que a mesmidade que supomos co-habitar numa família negra escorrega e apresenta um conflito na autoimagem dos sujeitos negros da mesma família, como podemos observar quando Lucinéia fala do estereótipo fundado na cor da pele.

Na minha casa eu tenho esse problema. Eu tenho uma sobrinha que agora ela está querendo aceitar. Porque ela não é negra (pele clara), quando ela era pequena era cor de rosa. Não conversava, não gostava, não aceitava de jeito nenhum (Lucinéia).

Como somos levados a entender, a sobrinha de Lucinéia tem a tez (pele) com tonalidade mais clara, o que faz com que rejeite a identidade negra. No Brasil, isto é perfeitamente comum, pois a construção da identidade nacional, como já abordamos anteriormente, está sustentada na mestiçagem. Essa levou o negro brasileiro a um processo

fragmentado de identidade, tanto que, segundo Moura (1988), falando do censo de 1980, foram anotadas 136 cores. E a cor rosa trazida por Lucinéia era uma delas.

No Brasil, ser negro está ligado ao estereótipo que é ser da margem. Ser negro é estar deslocado da sociedade, ou melhor, estar no lugar, no lugar de negro, construído no discurso colonial. Isso provoca uma recusa no sujeito negro. Se expandimos nosso entendimento, veremos que isto pode também ser uma estratégia deslizante de negociação identitária que transgride as fronteiras fixadas pelo discurso colonial, onde essa aproximação do centro é a mímica que emerge frente ao poder ilegítimo. Assim, não é nem aceitar nem não aceitar a negritude, mas as duas coisas e muito mais, pois estamos falando do jogo de poder e da subjetividade individual constitutiva e representada frente às diversas culturas coletivas que compõem nossa sociedade e frente ao conjunto de classificações sociais a que o sujeito está exposto durante sua vida. Assim, novamente recorro a Bhabha (2007, p. 131) para melhor definir esse cenário:

O que todos têm em comum é um processo discursivo pelo qual o excesso ou deslizamento produzido pela ambivalência da mímica (quase o mesmo, mas não exatamente) não apenas “rompe” o discurso, mas se transforma em uma incerteza que fixa o sujeito colonial como uma presença “parcial”⁶⁰.

Dessa forma, o conceito de pertencimento que Lucinéia tem de sua negritude é diferente do conceito que sua sobrinha tem. E, ao me deparar com esse jogo cultural, ganhou vida a afirmação de Hall (2006a, p. 80) de que “frequentemente operamos com uma concepção excessivamente simplista de ‘pertencimento’”.

Em oposição ao olhar simplista dos efeitos produzidos pelo discurso colonial é que encontramos em Skliar (2003) o raciocínio de que não devemos pensar a espacialidade colonial como uma ideologia linear, mas sim como um conjunto muito heterogêneo de práticas, discursos e interesses cujo objetivo é instaurar um sistema de domínio.

Com esse entendimento é que percebo que há casos em que os sujeitos negros apresentam uma dificuldade em falar sobre as práticas discriminatórias a que são expostos constantemente no cotidiano em que vivem. Talvez por estarem cristalizados os estereótipos a respeito do povo negro, esses discursos encontram-se tão naturalizados, introjetados, enraizados nas subjetividades dos sujeitos negros que passam despercebidos ou são silenciados. Foi nesse espírito de silenciamento que me encontrei com parte dos sujeitos da pesquisa. Embora percebesse que deslizavam quando abordavam um possível episódio de

⁶⁰ Por parcial Bhabha (2007, p. 131) entende tanto “incompleto” como “virtual”.

discriminação no espaço acadêmico, analisando de forma cuidadosa as entrevistas, podemos notar as ambiguidades nas respostas. E foi assim que percebi que estava presente nas falas o fato de que a vida social do ambiente universitário muitas vezes reproduz as visões estereotipadas e as discriminações da sociedade.

Como diz Canclini (2008, p. 167), “participar da vida social é agir de acordo com um sistema de práticas ritualizadas que deixam de fora ‘o estrangeiro’, o que desafia a ordem consagrada ou promove o ceticismo”. E foi como “estrangeira” que Lucinéia se viu em meio à comunidade acadêmica na unidade universitária da UEMS em Paranaíba, como nos relatou:

Quando eu entrei na universidade, havia uma rejeição da minha pessoa. Eu me chamo Lucinéia, eles me chamavam de “Polinésia”⁶¹. Eles falavam: Cuidado com a “Polinésia”, ela é polêmica. Não era vista com bons olhos, quando eu entrei na faculdade, mas o tempo provou o contrário. Pelas notas... Fui presidente do Centro Acadêmico por duas vezes, no segundo ano e no quinto ano também. Não foi fácil, eu falo que a resistência que a nossa sala teve nenhuma outra sala teve. Não havia aceitação. Nós tínhamos que provar todos os dias (Lucinéia).

Essa possível “rejeição” ou momentânea intolerância a Lucinéia explica-se, pois ela havia representado os negros em uma audiência pública realizada pela Universidade em conjunto com o Movimento Negro e representantes da Assembleia Legislativa⁶². O fato de ter defendido publicamente a adoção das cotas fez com que Lucinéia se tornasse uma pessoa “visada” frente à comunidade acadêmica. Porém, como nos relata, ela venceu todas as adversidades e se tornou líder do seu curso, por dois anos. Mas outro fato significativo em sua fala é que ela torna visível que a resistência não era enfrentada apenas por ela, que era cotista, mas também foi transferida à sua sala. Segundo Paulo, também cotista e colega de turma de Lucinéia, a resistência enfrentada pela sala aconteceu por conta da imagem criada sobre o “perfil da sala”, que, segundo ele, era uma turma considerada “fraca” em termos de desempenho acadêmico.

E a nossa sala, infelizmente ela foi uma sala um pouco fraca... isso é inegável. Independente dos cotistas, mas todos que estavam lá. Eu não sei por que, que era uma sala... era sempre, sei lá... era diferente, nossa salae aí já... aí já pegava por isso aí... ah, mas as cotas. Tal, né (Paulo).

Então questiono se não é porque era uma sala festeira. E Paulo responde

⁶¹ Conjunto de ilhas localizadas no Oceano Pacífico; porém, fazendo um trocadilho de forma pejorativa, associava-se o nome de Lucinéia a Polinésia, como fosse a junção do termo “polêmico” ao nome “Lucinéia”.

⁶² Audiências que aconteceram em todas as unidades universitárias da UEMS, conforme já relatado em capítulo anterior.

categoricamente:

Não, de jeito nenhum. Era o perfil da sala. Porque a gente sabe que toda sala, dos 100% dos alunos ali tem é... 40% que se desponta independente de qualquer coisa. Tem 30% intermediários e tem 30% no fundo ali. Isso aí é independente, mas agora falar que a gente foi marginalizado é... foi taxativo... não, isso aí eu... até porque os negros que entraram lá eram negros... pessoas que estavam cientes do que elas queriam. Então eles lutaram ali em pé de igualdade com qualquer um... não era dizer: Ah, os negros ficaram pra trás... Não, os negros sempre estavam de frente em nossa sala... Tanto é que a Lucinéia mesmo era líder de nossa sala, comandou muito bem a festa de formatura e os outros que estavam lá também. Então falar: Ah, nós sofremos discriminação na pele, isso não teve, não... principalmente por parte dos alunos... sempre foram muito respeitados pelos nossos colegas de sala, nunca houve ofensa simplesmente pela cor, não... isso não pode falar porque não existiu (Paulo).

Percebemos que Paulo dá testemunho de uma homogeneidade na sala e notamos em suas palavras um sentimento de pertencimento que levou a um convívio aquela “comunidade” de cotistas e não cotistas, formando um grupo que incorporou uma identidade que era acionada de acordo com o contexto. Nesse caso, a identidade da turma de Direito de 2004, uma turma rejeitada pela comunidade acadêmica. Esta constatação ganha voz na fala de Lucinéia:

Minha sala nunca dividiu por cotistas e não cotistas. Era muito homogênea. Na sala nunca teve nenhum tipo de preconceito. Nossa sala foi muito unida. Nossa sala sempre teve algo. Por ser uma sala muito homogênea, poucas pessoas tinham coragem de falar para nós. Às vezes vinham, falavam que os professores falavam em outras salas. Eu defendia. Mas não só Lucinéia, mas por exemplo a Gleice, a Samia, a Renata, Bruno, Daniel, os meninos não eram cotistas. Até mesmo injustiças de comentários maldosos da sala toda. Não tinha diferença de salas. Havia matutino, noturno. Matutino tinha maior poder aquisitivo. Eles tinham menos resistência. Era a segunda turma do direito matutino. Pra gente vencer essa rejeição. Até mesmo no quinto ano eu falo.... O quinto ano é considerado deuses. No dia da aula da saudade todos tiveram direito de um depoimento... a gente devia ter até filmado. Era o mesmo discurso... Essa turma rejeitada... teve que provar todos os dias. O professor Mário falou: Nunca vi numa aula tamanha demonstração de cumplicidade e união. Nós saímos de lá quase meia-noite, era um sentimento que estava engasgado (Lucinéia).

Analisando as falas de Paulo e Lucinéia, percebemos que ambos fazem menção à “rejeição” que existia em relação a sua sala. Esse fator, em meu entender, propiciou o sentimento de “pertença” em todo o grupo, como é melhor detalhado na fala de Lucinéia. Ao ser questionado se tinha conhecimento de que havia resistência à adoção das cotas na UEMS, Paulo relata:

Ah, sim... Tinha pessoas dentro da Universidade, próprios acadêmicos mesmo, que eram taxativamente contra essas cotas, isso aí é inegável (Paulo).

Lucinéia com certos detalhes, que nos parecem isolados, mas que no conjunto têm significados culturais que ilustram um pouco do cotidiano universitário vivenciado por esses sujeitos.

Hoje Paranaíba tem três cursos. Na época só tinha Direito e Pedagogia. A resistência nós tínhamos, alguns professores que eram contrários ferrenhamente. Muitas vezes deixaram claro. Às vezes boa parte da sala ia mal em alguma disciplina e vinha o comentário que era por causa das cotas. Esqueciam que às vezes quando a maioria ia mal que é por causa dos acadêmicos. Eu tenho essa teoria que há pesos e contrapesos (Lucinéia).

Luiz, cotista de Pedagogia de Paranaíba, também nos fala da resistência que os professores tinham com relação às cotas.

Na época foi muito forte... tinha professor que era contra, eles falavam e a gente sentia isso na pele... na sala de aula, sabe. Eles comentavam que era contra e virava aquele debate... tinha professor que era contra, depois no final já era a favor. Tem muitas pessoas que são contra, mas não estudaram com profundidade por que dessas cotas, depois que eles ficam sabendo por que, começa a concordar (Luiz).

Da forma em que estou focando a questão, parece só ter havido resistência na unidade universitária de Paranaíba. Porém não me restrinjo a ela. O que estou propondo é descrever o cotidiano enfrentado por esses sujeitos cotistas no universo acadêmico, para compreender os efeitos que esse contato produziu em suas identidades. O fato de adotar a unidade universitária de Paranaíba, como já anotamos anteriormente, ganha relevância, pois é uma unidade relativamente pequena, que na época só tinha dois cursos, como os próprios entrevistados relatam, o de Direito e de Pedagogia. Sendo Direito o curso do qual, segundo outros entrevistados, provinha o foco de resistência às cotas, ele formou o cenário ideal para os objetivos da pesquisa.

Pelas falas, percebemos que os professores alimentavam uma idéia preconcebida de que os alunos oriundos das vagas reservadas às cotas tendiam a ter um desempenho acadêmico inferior aos oriundos das vagas gerais. Como já abordamos no capítulo anterior, havia o discurso contrário que nasceu dos professores (CORDEIRO, 2007). A percepção da reação contrária à cota por parte dos professores foi explicitada com maior facilidade pelos

cotistas. Ao fazer a leitura da tese de doutorado de Maria José de Jesus Alves Cordeiro⁶³, que também é professora da UEMS, encontrei uma entrevista de acadêmica cotista onde podemos constatar a resistência dos professores quanto às políticas de cotas (CORDEIRO, 2008). Aparentemente, o principal argumento para justificar essa resistência era a preocupação de que a qualidade de ensino caísse. Esse argumento passou a ser um elemento que preocupava constantemente a comunidade acadêmica e principalmente os cotistas. Lucinéia relata que o fato que a motivou a fazer a opção pelas cotas foi de provar que os cotistas eram capazes.

Na ocasião tudo que era debatido era que ia cair a qualidade de ensino, a qualidade das pessoas tal... e todos os documentos que eu levei não serviam de subsídio... na ocasião a universidade estava ferrenha, estava oposta, não aceitava de forma alguma. Então, foi um embate muito grande. A partir daquele dia eu falei: Vou prestar o vestibular, eu já estava preparada, tanto é que eu fiquei na segunda colocação, minha nota foi uma nota que eu tirei, eu passaria com cotas ou sem cotas... eu passaria nas vagas gerais, eu tinha feito o ENEM⁶⁴, eu estava preparada. Você voltou?⁶⁵. Eu voltei. Meu caso é um caso excepcional, que eu fiquei muito tempo sem estudar... Eu pessoalmente queria provar que não cai a qualidade. A maioria das pessoas que passaram pelas cotas passariam nas vagas gerais (Lucinéia).

A questão de provar a capacidade de se equiparar aos demais acadêmicos é uma marca indelével que ficou fixada na identidade desses sujeitos, posto que me deparei com diversas falas afirmando suas notas no vestibular.

Optei pelas cotas porque estava com medo de não passar nas vagas gerais. Mas minha pontuação foi maior que muitas pessoas que passaram nas vagas gerais. Então creio que o medo foi o fator principal (João).

Ao fazer essa constatação, não a faço para depreciar os cotistas; ao contrário, penso que transformaram uma bandeira negativa em um fator de afirmação da identidade

⁶³ Maria José Jesus Alves Cordeiro, professora da UEMS. No período de 2001 a 2007, exerceu a função de pró-reitora de Ensino da UEMS. No exercício da função, foi responsável por colocar em execução na universidade a Lei Estadual nº 2.589 (cotas para indígenas) e 2.605 (cotas para negros). Fez doutorado em Educação-Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e sua tese é intitulada “Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso”.

⁶⁴ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Foi criado em 1998 e tem como objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). E aproximadamente 500 Instituições do Ensino Superior utilizam os resultados do exame como critério de seleção para o ingresso, de forma a complementar ou substituir o vestibular. Em 2009 o Ministério da Educação (MEC) apresentou uma proposta de reformulação do ENEM e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Essa reformulação tem como objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. (Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/>>>. Acessado em: 01 de agosto de 2009).

⁶⁵ Lucinéia se refere ao fato de ter ficado 11 anos afastada depois de terminar o ensino médio.

negra. Embora esse “fenômeno” tenha se manifestado na subjetividade individual de cada cotista, ele se torna coletivo, ao irradiar-se praticamente ao conjunto dos cotistas, mas de forma não orientada e conduzida, e sim como uma prática, ainda que individualizada, também coletiva.

Insistindo nas falas de Paulo e Lucinéia, ambos não afirmam com convicção que houve discriminação dos alunos cotistas no decorrer do curso, mas a discussão teórica que temos nos leva a acreditar que houvesse um “espectro” racista que rondava a unidade universitária da UEMS em Paranaíba. Lucinéia nos relata dois fatos que nos parecem foram parecem ter sido tratados como um incidente:

E... nós tivemos... na minha sala eu falo que, por ser a primeira turma, nós fomos mais malhada. Nós tivemos professor... falando que.... ele escreveu na prova de uma aluna que ela merecia uma sala melhor.

[Eu, curioso para entender o contexto, questiono: “Ele escreveu para uma aluna das vagas gerais?”]

Das vagas gerais. Você imagina a polêmica. Mas nós tínhamos pessoas que defendia... A coordenadora, a professora [omiti o nome da coordenadora], ela não aceitava. Não por defender as cotas, mas por defender o curso. Nós tivemos um outro caso. Nossa universidade divulga as notas no mural no final do semestre, nos cotistas tinham um “N” para identificar os negros. Eu fui ver as notas, né... eu falei. Ela (coordenadora) proibiu. Mas falou: Gente, se eu fosse vocês, eu deixava, os meninos tinham notas até maiores que das vagas gerais. Mas ela não queria a diferenciação entre cotistas e não cotistas (Lucinéia).

Os negros estavam identificados com a letra “N” provavelmente numa tentativa transparente de localizar o “outro”, nesse caso, os negros, para que fossem fixados no seu lugar no terreno negativo, imaginário se convencionou associar ao negro no Brasil, ou seja, no lugar de inferiorizados, segundo os mecanismos estabelecidos no discurso nacional; e, no caso aqui em questão, na tentativa de mostrar a toda a comunidade acadêmica que os cotistas negros não teriam desempenho acadêmico satisfatório. Também podemos ligar o relato do acontecido ao que Bauman (2001) chama de comunidades com fronteiras vigiadas. Percebemos que a comunidade acadêmica prevê um controle sobre o desempenho acadêmico do “outro”, que no caso representava uma ameaça à ordem que até então imperava. O próprio Bauman (1999 p. 52) lembra que “todo tipo de ordem social produz determinadas fantasias dos perigos que lhe ameaçam a identidade”.

Mas o discurso da coordenadora de não permitir que fossem divulgadas as notas identificando os cotistas negros, principalmente por estar alicerçado não na defesa das cotas, e sim na defesa do curso, parece ser uma posição de um sujeito que se equilibra nas “muralhas”

produzidas pelas fronteiras das tensões de posição identitária. E o fato de não manter a identificação dos sujeitos cotistas também pode estar ligado a uma posição de poder, nesse caso do discurso colonizador produzido na modernidade, e esse discurso pode empurrar o sujeito para um campo de posição mesmo que inconsciente. Pois, como afirma Woodward (2006, p. 61), “os sujeitos são também recrutados e produzidos não apenas no nível do consciente, mas também no nível do inconsciente”. Assim, podemos acreditar que a decisão da coordenadora foi uma decisão inconsciente, mas que procurou “silenciar” a reação do discurso dos cotistas negros, que responderam por meio da nota positiva à acusação de que sua presença faria com que caísse a qualidade do ensino. Não podemos nos esquecer que “o inconsciente é o repositório dos desejos reprimidos, não obedecendo às leis da mente consciente: ele tem uma energia independente e segue uma lógica própria” (WOODWARD, 2006, p. 62).

Esses sujeitos cotistas são constituídos nos discursos diariamente em sua vida social. Esses discursos são atravessados, como vimos, por questões biológicas e culturais, são traduzidos e ressignificados nas subjetividades dos cotistas, produzindo efeitos diversos em suas identidades, até porque, como afirma Santos (1997, p. 84), “não nascemos prontos, com uma personalidade definida que nos acompanha até o fim dos dias (um eu preexistente, centrado interior – uma identidade biológica), mas nos tornamos sujeitos dos discursos que nos interpelaram, que nos produziram”.

Assim, nossa pesquisa mostra que “estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções” (FLEURI, 2000, p. 78). Esse processo de ressignificação identitária está direta e indiretamente ligado, no caso desses sujeitos, à sua entrada no ensino superior via cotas.

2.4 Ensino superior: cotistas negros, as dificuldades e os efeitos nas identidades

Fazer um curso superior é o sonho de muitos brasileiros, porém, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), somente 9% dos brasileiros chegam ao ensino superior. Este fato é abordado por Siss (2003), que, ao tratar de ações afirmativas, lembra que em reportagem sobre o “provão”, feita pelo jornal *Folha de S. Paulo* de 2001, “os afro-brasileiros, embora somassem 45,2% da população

nacional, formavam apenas 15,7% do total da amostra, estando, portanto, sub-representados [...]” (SISS, 2003, p. 144).

Em trabalho intitulado *Mapa da cor no ensino superior brasileiro*, Petrucelli (2004), segundo os dados do Censo Demográfico de 2000, apresenta um quadro em que

quase 5,8 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade tinham o nível superior concluído. Entre estes, quase 4,8 milhões, ou 83% dos mesmos, se identificam como de cor branca; 708 mil, ou 12%, como de cor parda; 133 mil, ou 2,3%, de cor amarela; 124 mil, ou 2,1%, de cor preta e quase 8 mil, ou 0,1%, de cor ou raça indígena (p. 25).

Considerando os critérios do IBGE para definir os negros, devemos somar os números apresentados de cor parda e de cor preta, e chegaremos a 14,1%. Diante desses números, Petrucelli (2004), conclui o seguinte:

As taxas de participação no interior de cada grupo de cor mostram que 1 entre cada 10 dos brancos de 25 e mais anos de idade (9,9%) aparecem com o terceiro grau concluído, enquanto que entre os pretos, pardos ou indígenas, apenas 1 de cada 50 (em torno de 2,2%) alcançam o mesmo nível, revelando uma profunda assimetria entre um grupo racial privilegiado e os outros discriminados de forma negativa (p. 25).

O Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, no capítulo que trata da educação superior, apresenta dados do IPEA e do Censo do Ensino Superior onde destaca os seguintes números:

Da população branca acima de 25 anos, 12,6% detém diploma de curso superior. Dentre os negros a taxa é de 3,9%. Em 2007, os dados coletados pelo censo do ensino superior indicavam a frequência de 19,9% de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior. Já para os negros, o percentual é de apenas 7% (BRASIL, 2009, p. 52).

Em publicação baseada no Relatório de Monitoramento Global de EPT 2008, da equipe do *Education for all Global Monitoring Report* (EFA, GMR, UNESCO, Paris), elaborada pela Representação da UNESCO no Brasil, constatou-se o seguinte:

São muito acentuadas as desigualdades devidas à cor, no acesso na idade correta ao ensino médio e superior, porém nesse aspecto observa-se alguma melhoria entre 1999 e 2006. Em 1999, a percentagem da população negra de 15 a 17 anos que cursava o ensino médio (21,2%) distanciava-se 23 pontos percentuais da dos brancos (44,2%). Em 2006, a diferença que separa a taxa dos brancos (58,3%) daquela

alcançada pelos negros (37,94%) foi reduzida para 20,9 pontos percentuais. No ensino superior, dobrou a taxa de escolarização na idade correta da população negra (2,5% para 6,1%), porém com o aumento proporcionalmente maior da participação dos brancos, a distância entre os dois segmentos acentuou-se de 9,4 para 12,7 pontos percentuais. Esses dados mostram o quanto o país encontra-se distante da igualdade racial na educação (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS 2008, 2008, p. 25).

Portanto, a decisão de fazer um curso superior, para muitos, é enfrentar inúmeras dificuldades. Quando essa determinação parte de um negro, essas dificuldades são maiores, por conta de fatores históricos, conforme argumentamos no primeiro capítulo dessa dissertação. A histórica luta do Movimento Negro no Brasil provocou diversas ações no que se refere aos direitos da cidadania para o povo negro (GOMES e MARTINS, 2004; SISS, 2003). Destaca-se a tentativa de garantir maior ingresso de negros na universidade, pois o Estado brasileiro vem adotando políticas públicas de ação afirmativa. Nessa iniciativa ganham destaque as reservas de vagas por cotas.

Nos encontros com os sujeitos da pesquisa, percebi uma constante articulação raça/classe, onde a segunda se destacava. Considerando esse ponto, uma das perguntas que escolhi fazer, até por ser um dos objetivos da pesquisa, foi quanto às dificuldades enfrentadas por eles no decorrer do curso. As questões materiais sempre passavam à frente das demais. Com o apoio do suporte teórico para fazer as leituras (análises) das entrevistas, percebemos que as dificuldades estavam atravessadas por questões culturais e que provavelmente encontravam-se silenciadas frente à naturalização do discurso colonial, como já descrevi na primeira categoria de nossa análise.

Os Estudos Culturais nos permitem caracterizar as respostas dos sujeitos num território socialmente construído. E, como ensina Silva (2007, p. 134),

a análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização.

Investido dessa tarefa, confrontei-me com os sujeitos da pesquisa, logicamente, numa postura mais de ouvinte e observador. Meu objetivo era coletar o máximo de dados possíveis para fazer uma análise que nos permitisse conhecer os efeitos das experiências vivenciadas no espaço universitário nas identidades do acadêmico negro denominado cotista da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul selecionado no concurso vestibular 2004. Esses efeitos envolvem a desconstrução de um discurso naturalizado nas identidades desses

sujeitos. Esta é uma tarefa que requer muita disciplina, pois também somos todos nós sujeitos sociais e somos também “convidados” a naturalizar os processos culturais. Portanto, a vigilância epistemológica deve acompanhar nossa caminhada; assim, não devemos nos afastar de nossos companheiros de viagem, entre os quais estão mais presentes Bhabha (2007), Hall (1997, 2006a, 2006b e 2006c) e Munanga (1999, 2003, 2004 e 2007).

Como afirmamos anteriormente, as dificuldades materiais são voz corrente. Já em minha primeira entrevista, Maria relatou a dificuldade da distância que tinha que percorrer para chegar à capital, enfrentando as intempéries, o difícil acesso que há entre as Furnas da Boa Sorte e a cidade mais próxima e a dificuldade de transporte.

De Rochedo a Boa Sorte são 37 km. De quinze⁶⁶ em quinze dias de carona, pegando chuva na estrada, nesses quatro anos, mas nunca faltei uma aula. Faltei meio dia para fazer um curso do grupo TEZ⁶⁷, era uma questão da comunidade, pedi licença para os professores, saí e voltei. Mas nunca faltei aula. Foi muito sofrido, mas uma coisa que sonhei muito com a faculdade. Dizer que não tive algum tipo de dificuldade, estaria mentindo. Não só eu, como outras pessoas também (Maria).

Ela evidencia sua dedicação aos estudos ou à oportunidade que teve, ao relatar-nos que nunca deixou de comparecer a uma aula, que no dia em que deixou de ir tratava-se de um curso que foi realizado por uma ONG do Movimento Negro, em Campo Grande. Isto também sugere o valor que os negros dão à educação. Esses sujeitos negros são produzidos historicamente, onde seus ancestrais foram subjulgados, escravizados, desumanizados, e, mesmo depois de abolida a escravidão, foram vítimas de um processo social onde se construiu uma narrativa que colocou o negro em uma condição de inferioridade frente ao branco (MOURA, 1988; MUNANGA, 1999; SISS, 2003), conforme demonstramos no primeiro capítulo. Dessa forma, esses sujeitos são histórica e culturalmente construídos, e suas identidades estão sujeitas aos efeitos e ressignificações por meio dos constantes diálogos com os discursos sociais. Maria também destaca seu espírito solidário atribuindo a outros colegas de turma dificuldades, fato que podemos perceber melhor em outra fala:

As dificuldades foram variadas, no final do curso, cada um foi lá na frente e fizeram relatos. Teve pessoas que era de chorar. A vitória maior é que conseguimos. Temos que pegar com garra, tem que ir até o fim, não pode parar. Vai chover, vou me molhar (Maria).

⁶⁶ No curso de Normal Superior, como era destinado aos profissionais que já se encontravam no exercício do magistério, as aulas eram programadas quinzenalmente. Iniciavam na sexta-feira e terminavam no sábado, sendo que no sábado duravam o dia todo.

⁶⁷ Fundado nos anos 1980, o Trabalho Estudos Zumbi (TEZ) foi a primeira ONG do Movimento Negro do Mato Grosso do Sul. (Fiz parte do quadro de membro da entidade no final dos anos 1990).

Percebemos que em sua subjetividade Maria atribui uma valorização ligada à ideia do mérito individual. “Temos que pegar com garra”, ressalta ela. Esse conceito aparece na maioria das falas dos sujeitos, o que em nada os desabona ou desqualifica, porém podemos afirmar que é um discurso colonial, presente no discurso da branquidade, principalmente no discurso dos contrários às políticas de cotas, que alegam ser o vestibular um espaço onde todos disputam a vaga de forma igual e que os “melhores” passam, e tudo depende da vontade individual de cada um. Por serem sujeitos culturais, esses discursos atravessam a subjetividade desses cotistas.

João, que é de Aquidauana, percorria 15 km todos os dias até a unidade universitária para fazer o curso de Agronomia. Ele transformou as dificuldades em estímulo, fazendo um diálogo e negociando com as adversidades. Talvez ele tenha convertido sua contemporaneidade incerta, nas palavras de Bhabha (2007), em signos de sua história. João relata que sua principal dificuldade foi bem diferente das barreiras materiais comumente enfrentadas pelos colegas:

Como eu morava com meus pais, não tenho despesas. Desde o segundo ano eu tenho bolsa. Quando eu passei na UEMS, essa época eu trabalhava no Banco do Brasil, em uma empresa terceirizada. Era um contrato de 6 meses, meu contrato era até o final de fevereiro, só que as aulas também iniciaram em fevereiro. Então eu ia, assistia o primeiro tempo de aula e voltava para o Banco. Eu sempre cumpri todo compromisso que assumi. Então meu primeiro mês completo foi em março. E, como eu fiz um bom ensino médio, não tive muita dificuldade. Talvez o maior problema foi familiar. O desentendimento familiar, não eu, mas meus pais. Eles se separaram em 2007, eu tinha que estudar, mas era aquela discussão, um “griteiro” em casa, era muito complicado isso para mim, foi uma grande dificuldade. Entra um pouco a questão da educação, minha mãe não sabia lidar, na minha cabeça é um pouco porque ela ficou sempre em casa, a falta de estudo. Por outro lado, meu pai foi a questão da bebida alcoólica. No fundo, os dois são culpados. Em minha opinião isso atrapalhou muito, se não fosse isso, eu poderia ter ido melhor (João).

Ele atribui a fatores familiares sua maior dificuldade. João chama para participar do conflito familiar a educação ou a falta dela. João acredita que a educação transforma as pessoas, que muda a forma de ver o mundo e de dialogar com ele, como veremos mais à frente. Ele foi obstinado e renunciou a muitas coisas, como relata:

Na minha graduação eu trabalhei projeto com três professores, sempre fui chamado para congressos, fui no encontro nacional de engenharia agrícola. A oportunidade era igual para os 50 alunos que entraram. Eu fui objetivo. Eu deixei de ir para as festas das turmas da faculdade. Festas da família em Campo Grande. Uma ex-namorada minha, nas férias, ela foi para a praia com a família, eu não ia pagar nada, mas eu fui para Maracaju fazer estágio. Essa objetividade minha eu deixei de ir em

muita coisa. Em questão de lazer eu perdi muita coisa. Uma coisa que me levou a fazer isso também foi o problema com meus pais, a forma que eu via de sair do problema era ter estudo, ter um emprego bom e sair dali. Não resolver o problema, mas sair do problema. Não gosto de computador, uso por necessidade, não tenho *Orkut*⁶⁸, tenho *MSN* e não fico de conversa mole (João).

Destaco três questões que aparecem na fala dele. Primeiro, o discurso do mérito. Depois, a renúncia, que aparece como uma renúncia sentimental, mas também material, o que me lembrou Hall (2006a, p. 390), quando, ao falar da sua família frente à subjetividade cultural da estrutura do cotidiano, diz que “essas estruturas são coisas que a gente vive”. Como Hall (2006a), João deixou de viver a estrutura que lhe era oferecida. Mas tudo isso estava em constante diálogo com seus problemas familiares, e talvez seja por isso que tanto me lembrei de Hall (2006a). Conforme João mesmo destaca, essa foi uma estratégia adotada para canalizar as forças negativas que vinham desse conflito familiar, transformando-as em motivação para propulsão de sua educação. João estava vivendo uma experiência de ser “estrangeiro familiar”. Estava vivendo uma relação diaspórica com a identidade (HALL, 2006a).

Como a dificuldade aparece de forma diferente para cada sujeito e como cada sujeito estabelece um diálogo com a dificuldade de forma a ter uma convivência com ela (dificuldade), isso é a questão da subjetividade, e esse signo está atravessado por discursos, e esse discurso é traduzido de forma diferente dependendo dos valores culturais do sujeito. Nesse mesmo raciocínio, Santos (1997, p. 85) afirma que “cada sujeito é já sujeito de vários discursos”. Ana me relatou seu convívio de três anos com o curso de que não gostava.

Meu pai sempre falou que a gente tem que ter uma profissão. Eu não gostava de Pedagogia, eu falava que ia desistir, que ia sair, que eu ia sair, mais aí depois minhas colegas falavam assim: Espera o estágio, você vai gostar, aí chegou o estágio e eu me identifiquei. O estágio começa no terceiro ano. Aí eu tinha muita dificuldade por conta do serviço. Eu trabalhava na clínica, meu patrão me dispensava das 7h às 8h, mas 8h30min eu tinha que estar na clínica. Eu entrava às 7h e ficava até às 11h, voltava às às 13h e depois não tinha hora para sair, às vezes não tinha nem hora de almoço (Ana).

Embora na fala de Ana apareça a palavra dificuldade relacionada ao trabalho que ela exercia em uma clínica médica, o que ganha maior valor é seu convívio com o curso de Pedagogia, que ela fez por insistência de seu pai. A família acredita na importância da escolarização (SILVA, 2008). A família exerce uma função formadora (SZYMANSKI, 2009).

⁶⁸ Orkut é uma rede social na internet, ou seja, virtual, que ajuda as pessoas a estabelecer contatos com outras pessoas.

Quem fez a inscrição dela no curso foi um primo que trabalha na universidade. Na verdade ela queria ser nutricionista, mas as questões financeiras não lhe permitiram, conforme nos relata:

Eu não queria Pedagogia. Eu queria Nutricionismo, mas como aqui na cidade não tem e só tem em Santa Fé e Fernandópolis, é particular e integral e a gente não tem dinheiro para pagar. Aí surgiu Pedagogia, incentivo de meu pai, que acha que a gente tem que estudar, não pode ficar parado, nem que seja o que a gente não gosta. Aí meu primo Junior disse que a gente tinha que fazer, fez a inscrição pra mim. Aí meu irmão entrou na internet, viu que eu passei. Aí deu uma crise de choro, não esperava passar (Ana).

A família também tem um papel importante na vida desses sujeitos. Ela cobra ou atribui ao sujeito uma posição. A família deposita no sujeito a esperança de que ele seja capaz de fazer aquilo que o avô, avó, pai, mãe, não teve a oportunidade de fazer (SILVA, 2008). O sujeito é a “encarnação” da família na sociedade. Esse sujeito está investido da comunidade (família) e a representa no cenário cotidiano.

Falando sobre a família e a universidade, Luiz comenta de sua experiência de estudar na mesma época que os filhos:

Foi muito bom para a família, principalmente para meus filhos. Minha filha fazia Serviço Social e meu filho Direito. Eu ia junto com meu filho para a escola. Praticamente foi um incentivo para eles. Eles mais novos eu mais velho. Eu não faltava aula de jeito nenhum (Luiz).

Ana também nos relatou outra dificuldade que teve no curso e como o apoio da família foi importante para ajudá-la:

O TCC foi uma má lembrança. Foi uma linha para eu desistir de tudo. Eu tive uma professora que me chateou muito. Eu levava meus resumos e anotações para ela. E ela falou que estava tudo certo. Aí um dia ela falou: Você comprou sua monografia. Eu disse: Não compreí... estou fazendo. Ela disse: Uma colega sua disse que você comprou. Eu disse: Então essa colega minha vai ter que provar. Mas ela não falou quem era essa colega. Aí, na semana que eu tinha que ir para banca, eu passei mal durante a semana inteira. O dia que eu ia explicar também nem consegui. Fui parar no hospital meia-noite. O médico disse: Você tem úlcera nervosa e está atacada, sua gastrite também está atacada. Me deu um calmante. Mas eu não consegui dormir, eu comecei a ler a Bíblia e a orar... sou evangélica. Alguma coisa estava me dizendo que nada iria dar certo, a hora que eu cheguei ao anfiteatro ela (professora) disse assim para mim: Eu vou tomar água e já volto. Eu pensei assim comigo: Coisa boa não é. A hora que ela voltou ela estava cochichando com outra professora. Então ela disse para mim: A sua monografia tem plágio, você escolhe: ou você refaz um capítulo inteirinho ou você vai ser reprovada. Eu questioneei: Por que a senhora só disse isso agora? Aí elas pegaram me excluíram. Eu peguei minha monografia e vim para casa chorando... minha família estava lá fora me esperando, com minhas colegas. Todos esperando eu apresentar. Liguei para meu irmão e contei para ele. Ele foi falar com o [omito o nome do professor coordenador metodológico] que é esposo dela [omito o nome da professora]. Meu irmão disse para ele que o

constrangimento que eu passei caberia processo. Ele disse: Não será necessário processo, sua irmã vai passar, está tudo certo. Eu passei por constrangimento, eu tive que esperar mais uma semana para voltar a apresentar. Agora ela pra lá eu pra cá, eu não posso nem ver ela, eu peguei trauma, não quero nem fazer pós (Ana).

No momento em que Ana me relatava sobre o acontecimento envolvendo a apresentação de seu TCC, estava presente um colega que foi acadêmico do curso de Direito do mesmo período e que participou do concurso vestibular pelas vagas gerais. Ele disse que também teve problemas com sua monografia. Embora o colega fosse das vagas gerais, ele também é negro e da turma de 2004, da mesma sala de Lucinéia, que também estava presente na casa de Ana. Eles lembraram também do primo de Ana, que também era da mesma sala do curso de Direito e foi acusado de plágio. Assim como o colega presente, o primo de Ana é negro e foi selecionado no vestibular de 2003 pelas vagas gerais. Os três presentes atribuíram essa dificuldade enfrentada no TCC ao coordenador metodológico da UEMS e à professora de Ana. Segundo o colega, sua sala chegou a fazer um recurso administrativo ao departamento do curso de Direito da instituição, com o objetivo de fazer com que o coordenador metodológico apontasse onde estava o plágio na monografia. Esse recurso foi indeferido e o suposto plágio não foi apontado. Empenhados em não deixar o colega sem a formatura, a sala apelou ao reitor da universidade e protocolou outro recurso administrativo, fato que não adiantou. Ele (colega) não se formou, tendo que reformular seu TCC e reapresentá-lo agora em 2009.

Embora Ana, Lucinéia ou o colega não tenham afirmado que o coordenador ou a professora sejam racistas ou tenham agido com racismo ao acusarem de plágio as monografias, o fato é que os três foram unânimes em lembrar de acadêmicos negros oriundos das reservas de vagas de cotas ou das vagas gerais que sofreram a mesma acusação. Isso permite pensar que dessa prática da instituição emerge uma figura discursiva que “surge no interior da autoridade cultural, entre o saber da cultura e o costume do poder” (BHABHA, 2007, 185).

Encontramos em Hall (2006a) suporte teórico que nos permite afirmar que o racismo é uma prática anti-humana e antissocial, mas que não se apresenta da mesma forma em todas as situações. Dessa forma, Hall (2006a, p. 308) indica que as características gerais do racismo “são modificadas e transformadas pela especificidade histórica dos contextos e ambientes nos quais elas se tornam ativas”.

Na fala de Ana, percebemos um diálogo de tensão travado no terreno do poder e do *status quo* da sociedade em que vivemos. Quando o irmão de Ana foi falar com o

coordenador, explicou-lhe que havia a possibilidade de um processo pelo constrangimento moral ao qual ela tinha sido submetida. Teve como resposta que tudo estava resolvido e que Ana passaria. Esse irmão de Ana é advogado, fato de que o coordenador tinha conhecimento, o que nos leva a crer que nesse diálogo a relação de poder foi um fator considerável, vez que estava implícito que, quando o irmão de Ana diz que iria processar, realmente ele teria todas as condições para fazer isso, o que poderia não acontecer se fosse uma família que tivesse que contratar um profissional para acessar a justiça, posto que seria necessário dispor de recursos financeiros, o que poderia ser uma barreira.

Quero deixar registrado que não estou dizendo que a professora nem tampouco o coordenador sejam racistas, como reafirmo que os três sujeitos que relataram os fatos também não afirmaram que eles fossem racistas. O que estou tentando argumentar é que, analisando o relato dos três frente ao suporte teórico que norteia nossa pesquisa, podemos lançar dúvida quanto aos discursos culturais que atravessam as ações sociais.

A questão financeira, como já apontei, foi a dificuldade que mais aparece entre os cotistas. Em pesquisa que resultou em sua tese de doutorado, Cordeiro (2008, p. 111), ao questionar os “fatores que dificultam a permanência e o desempenho dos cotistas na UEMS, os fatores mais citados foram: financeiro (20 citações) e a demora no repasse da bolsa universitária ou perda da mesma (16 citações). Em seguida, aparecem transporte, alimentação, moradia e discriminação racial”. Cordeiro (2008, p. 110) também solicitou em sua pesquisa que fossem relatados “três fatores que facilitam a permanência e o desempenho do cotista na UEMS. O fator mais citado foi a bolsa universitária (27 citações) e o apoio de organizações como o Rede de Saberes (10 citações).” O sujeito social foi produzido num discurso reducionista econômico; dessa forma, esses sujeitos tendem “a conceber o nível econômico não apenas como uma explicação ‘necessária’, mas ‘suficiente’, dos efeitos culturais e ideológicos” (HALL, 2006a, p. 146). Mas, como os Estudos Culturais nos permitem compreender, esse sujeito é socialmente construído ao longo do processo histórico e, dessa forma, é um sujeito cultural, e a cultura é perpassada por diversos elementos das práticas sociais, e o econômico é apenas um desses elementos constitutivos; por isso se torna reducionista pensar que ele seja o único.

Quando estava falando sobre as cotas, Lucinéia voltou a comentar as dificuldades que os cotistas enfrentaram. Não perguntei, mas foi Lucinéia quem conduziu a conversa para a questão de apoio por parte da instituição procurando assegurar a permanência dos cotistas

negros nela. Logicamente essas formas de permanência a que se refere estão intrinsecamente ligadas ao aspecto econômico.

Lucinéia argumenta que tomou conhecimento de que a universidade tinha um programa de auxílio aos cotistas, quando foi fazer seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e teve a necessidade de explorar o *site*⁶⁹ da universidade.

No meu TCC... no site da Universidade consta as bolsas, os auxílios. Só que a gente não tinha conhecimento.

[Vocês não tiveram nenhum auxílio.]

Não... o auxílio era para os outros...

[Nenhum cotista.]

Não da nossa época, não. Depois que nós descobrimos que tinha bolsa, nós não conseguimos nada. Meu estágio consegui pelo CIEE⁷⁰ e foi por nota. Tinha gente que não conseguiu terminar o curso porque tinha que trabalhar de entregador o dia inteiro para ganhar um salário e à noite estava cansado. Quando poderiam ter oferecido uma bolsa (Lucinéia).

Lucinéia reclama da falta de informação da instituição aos acadêmicos cotistas e liga a carência de bolsa à permanência dos cotistas. Indo ao encontro da reclamação de Lucinéia e ainda argumentando sobre a necessidade de bolsa, Cordeiro (2008, p. 94), ao analisar a atividade remunerada dos acadêmicos em sua pesquisa, chegou à conclusão de que “33,25% dos alunos a exercem em tempo integral (8 horas de jornada), 18,03% em regime parcial e de todos os que trabalham 40,44% se sustentam ou ajudam a sustentar a família”. Dissipando qualquer dúvida sobre a preocupação com a questão financeira, Cordeiro (2008, p. 96) diz que “o que é preocupante ainda mais é a faixa de renda familiar na qual a maioria dos nossos alunos (brancos, negros e índios), 49,53% se encaixam: de um a três salários mínimos”.

Em pesquisa de mestrado sobre política de cotas para negros na UEMS na unidade de Aquidauna, analisando a percepção dos alunos cotistas e professores, Castro (2008) encontrou na voz de professores e cotistas negros a preocupação financeira e de bolsa. Castro (2008, p. 118-119), ao analisar a fala de um professor do curso de Agronomia que ela

⁶⁹ O termo *site* vem do inglês *website*, que quer dizer local delimitado na rede. *Site* é um conjunto de páginas web e demarca um local na Rede de Alcance Mundial, a *World Wide Web* (WWW) ou internet. Em português pode ser utilizar o termo *sítio*, que tem o mesmo significado.

⁷⁰ Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) é uma instituição filantrópica mantida pelo empresariado nacional com 45 anos de existência. O maior objetivo do CIEE é encontrar, para os estudantes de nível médio, técnico e superior, uma oportunidade de estágio que os auxilie a colocar em prática tudo o que aprenderam na teoria. (Disponível em: <<<http://www.ciee.org.br/portal/institucional/index.asp>>>. Acessado em: 07 de julho de 2009).

denominou de P5”, menciona a preocupação financeira relacionada com a permanência do acadêmico cotista:

[...] este ano acho que implantaram políticas para estes negros, implantaram uma bolsa, porque não basta colocá-los na universidade, porque pelo que a gente sabe, a maioria desses cotistas vem de uma condição financeira não muito favorável, eu conheço pessoa que acho que não é cotista, é da cor negra e vem encontrando muita dificuldade para se manter na Faculdade, não tem nenhum apoio para ele (P5, apud CASTRO, 2008, p. 119).

Como o curso de Agronomia é um curso integral, é provável que a preocupação financeira seja um fator de maior peso. Na pesquisa Cordeiro (2008) acentua

a necessidade de políticas de permanência, principalmente bolsas, considerando que dentre esses existem muitos cotistas (por exemplo, nos cursos de enfermagem e agronomia) que não possuem condições financeiras para levar o curso até o fim, assim como a maioria dos alunos em cursos noturnos que são trabalhadores (CORDEIRO, 2008 p. 94).

Carlos, que está concluindo um curso integral, destaca a dificuldade de conciliar estudo e trabalho:

Uma das dificuldades que encontrei foi de trabalhar e estudar, como Enfermagem é integral, você tem de dedicar todo seu tempo para o curso. E como você não tem domínio sobre o curso, você não pode fazer estágio. Tenho sorte de ser músico, assim eu podia fazer eventos nos finais de semana (Carlos).

Ainda argumentando sobre uma política de permanência para o negro na faculdade, deparamos com um relato na unidade universitária de Aquidauana que demonstra que os cotistas indígenas têm maior apoio na universidade. João informou-me que os indígenas possuem uma casa universitária no município, fato que não acontece com os cotistas negros. Encontrei na pesquisa de Castro (2008) a fala da acadêmica denominada A6 que diz que “os índios recebem apoio, aqui em Aquidauana, têm até a casa dos universitários indígenas” (A6, apud CASTRO, 2008, p. 102). Isto não é uma forma de nivelar por baixo, mas essas constatações apresentadas pelos cotistas negros servem como um alerta para os dirigentes dos órgãos governamentais que estão ligados à questão de políticas públicas para a população negra, como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)⁷¹ e a Fundação Cultural Palmares⁷², pois a FUNAI⁷³ e outras entidades

⁷¹ Criada em 21 de março de 2003, a missão da SEPPIR é estabelecer iniciativas contra as desigualdades raciais no País. A SEPPIR utiliza como referência política o programa Brasil sem Racismo, que abrange a implementação de políticas públicas nas áreas do trabalho, emprego e renda, cultura e comunicação, educação,

mantêm uma política de apoio aos universitários indígenas, como é o caso do projeto Rede de Saberes⁷⁴, que aparece na pesquisa de Cordeiro (2008) como a segunda política de permanência e desempenho de maior reconhecimento entre os acadêmicos cotistas.

Os sujeitos insistem em dizer que a maioria das dificuldades estão direta ou indiretamente ligadas ao econômico. Isso ocorre porque foram escolarizados num discurso ocidental e, por isso, a questão de classe sempre esteve presente, conforme argumentamos anteriormente. Também percebemos que esses sujeitos enfrentam as barreiras que insistem em aparecer diante de suas vidas. Uma das dificuldades que apareceu foi a limitação física do corpo, que está diretamente ligada a essa questão de trabalhar e estudar. Embora os limites do corpo estejam presentes nas falas desses sujeitos, foi na fala de Lucinéia que essa limitação física apareceu de forma até didática:

Nesse período a dificuldade maior era o cansaço. O cansaço, se não fosse o objetivo, eu já tinha desistido. Por mais que eu descansasse 36 horas, mas eu trabalhava 12 horas, você imagina, 12 horas. Eu falava para o professor: Eu só aguento no máximo até as 9 e meia. Eu dormia na sala quase todos os dias. Era muito, muito difícil. O cansaço quase me fez desistir, era muito estafante mesmo. Do primeiro ao 3º ano. O hospital trabalhava 12 horas por 36. Nos dias em que eu trabalhava, falava, hoje sou a mais feia da universidade. Porque o Hospital era na frente da faculdade. Eu saía 6 horas eu ia direto. Um monte de sacolas, roupas, sapatos. Os meninos falavam que eu era moambeira do Paraguai, essas coisas. No quarto ano melhorou: o hospital começou a trabalhar 6 horas todos os dias. Eu trabalhava até meio-dia. No passado não dava para conciliar. Eu consegui o estágio no Ministério Público, por causa disso eu saí do hospital em que eu trabalhei por 11 anos (Lucinéia).

Como percebemos, os limites físicos também faziam que outros estereótipos fossem atribuídos a Lucinéia. Esses estereótipos estão ligados sempre à presença da alteridade

saúde, terras de quilombos, mulheres negras, juventude, segurança e relações internacionais. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/sobre/>>. Acessado em: 29 de junho de 2009.

⁷² A Fundação Cultural Palmares é uma entidade pública vinculada ao Ministério da Cultura, instituída pela Lei Federal nº 7.668, de 22.08.88, tendo o seu Estatuto aprovado pelo Decreto nº 418, de 10.01.92, cuja missão corporifica os preceitos constitucionais de reforços à cidadania, à identidade, à ação e à memória dos segmentos étnicos dos grupos formadores da sociedade brasileira, somando-se a isso, ainda, o direito de acesso à cultura e a indispensável ação do Estado na preservação das manifestações afro-brasileiras. Disponível em: <<<http://www.palmares.gov.br/>>>. Acessado em: 29 de junho de 2009.

⁷³ A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi criada por meio da Lei nº 5.371, de 5/12/1967, em substituição ao então recém-extinto Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A Funai é o órgão do governo brasileiro que aplica a política indigenista oficial, dando cumprimento ao que está determinado pela legislação do País. Disponível em: <<<http://www.funai.gov.br/index.html>>>. Acessado em: 29 de junho de 2009.

⁷⁴ O Rede de Saberes é um projeto, desenvolvido em parceria com o Projeto Trilhas de Conhecimentos, da Fundação Ford e tem como objetivo desenvolver ações de apoio aos alunos indígenas em sua trajetória acadêmica. Para isso, além de criar no interior das universidades envolvidas espaços e estruturas de apoio, pretende promover debates, cursos e outras iniciativas que possam fortalecer a presença indígena na academia (disponível em: <<www.rededesaberes.org>> acessado em: 30 de junho de 2009). Segundo informações dos acadêmicos, o projeto mantinha uma sala de informática na unidade universitária de Dourados para dar apoio aos cotistas indígenas no acesso à tecnologia da informação. Esses equipamentos eram para uso exclusivo dos indígenas.

e sempre tentando impor o discurso da modernidade colonizadora, que procura diminuir, estigmatizar, ridicularizar a presença do outro. Esse discurso coloca a figura da identidade nacional, conforme observamos na fala de Lucinéia, sendo que essa identidade nacional foi construída segundo a identidade europeia (MUNANGA, 1999).

As dificuldades são tantas e aparecem de tantas maneiras que Carlos resume da seguinte forma:

O difícil não é chegar, o difícil é permanecer (Carlos).

Mas “a educação é apontada como umbigo de todos os mecanismos que explicam a invisibilidade do negro” (MUNANGA, 2003, p. 10). Talvez isso explique por que o fato de estar no ensino superior produz tantos efeitos nas identidades desses sujeitos negros que se colocam na empreitada de enfrentar inúmeras dificuldades.

Porém, apesar dessas dificuldades, os afrodescendentes, por meio de muita luta, organização e resistência, subvertem a lógica da exclusão do ensino superior e, ao ocuparem este espaço, afirmam sua identidade cultural/racial, contribuindo positivamente para que mais sujeitos deste grupo cultural e de outros grupos culturais em situação de desvantagem sintam-se encorajados para lutar e ocupar lugares tradicionalmente freqüentados pelos grupos dominantes (BACKES, 2006, p. 432).

A observação de Backes (2006) vem ao encontro do que percebemos na pesquisa. Como anotamos no primeiro capítulo, o projeto de lei que propôs cotas para os indígenas tinha como justificativa a criação de cotas para negros. Os negros que cursaram o ensino superior por cotas abriram caminho para familiares também negros ou vizinhos negros ou de camadas populares. O processo constitutivo de identidade desses sujeitos está articulado com o que é definido pelo campo dos Estudos Culturais, ou seja, se dá por rasura, no convívio com o outro, em contenções, em ambivalências, em processos de hibridismo.

Como argumentamos, as identidades estão sujeitas às condições sociais e materiais (WOODWARD, 2006). Dessa forma, conforme apresentamos, as diferentes formas de dificuldade produzem efeitos diversos nas identidades desses sujeitos negros cotistas que se lançam ao encontro do ensino superior. E, como também anotamos, esses efeitos sempre estão relacionados à afirmação de uma negritude, outrora silenciada, em suas identidades.

2.5 Educação, o universo acadêmico e os efeitos nas identidades

Segundo Bhabha (2007, p. 82-83), “a consciência simbólica dá ao signo (do Eu) uma dimensão de autonomia ou isolamento ‘como se ele estivesse sozinho no mundo’, privilegiando uma individualidade e um caráter unitário cuja integridade é expressa em uma certa riqueza de agonia e anomia”. É com esse olhar que eu vejo os efeitos que os sujeitos cotistas pesquisados tiveram em suas identidades no ensino superior.

Mas esse “Eu” que somos ou nos tornamos não é fixo, imutável, pronto e acabado; somos todos sujeitos ambivalentes. Woodward (2006, p. 50) entende que “os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios”. Dando continuidade ao pensamento, a autora afirma que “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (p. 50).

Entendo que Woodward (2006) está demonstrando que nossa identidade está num campo de disputa (discursos) e as identidades (posições assumidas) emergem de acordo com a tradução (leitura) desse discurso. Para Hall (2006b), o termo “identidade” significa

[...] o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar” (HALL, 2006b, p. 111).

Ana, que era uma moça tímida, afirma que sua passagem pelo território acadêmico fez com que ela vencesse a dificuldade que tinha. Foi um fator positivo em sua identidade, em sua subjetividade:

Eu era uma moça tímida. Com o passar do tempo, não sou tímida mais. Agora converso mais que a boca. Se eu tiver que falar uma coisa para a pessoa, vou e falo, antes eu tinha que ensaiar muito. O que eu tenho que falar não mando recado, falo na hora. Eu já sofri demais com isso. Na faculdade eu aprendi que a gente não tem que ficar guardando dentro da gente, temos que botar pra fora. Se antes eu tivesse que falar isso aí, eu nãoalaria. Através da faculdade, das palestras. Como que vai ser professora tímida, vai entrar em sala de aula para ficar com aluno. Aí com o passar dos anos foi acabando. Hoje eu sou braba. Eu chego na sala de aula braba, não pode mostrar os dentes para os alunos que eles tomam conta (Ana).

Posso dizer que tenho que agradecer ao efeito que o contato com o ensino superior provocou na identidade de Ana, pois, como ela relata, antes dessa vivência ela não me concederia a entrevista. Gomes (2004, p. 45) afirma que “a escola representa uma abertura

para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos”. A identidade é uma posição assumida pelo sujeito frente ao modo como é interpelado. Essa percepção que Ana nos traz sobre sua identidade vem ao encontro dos objetivos de nossa pesquisa.

Ela também colabora para reafirmarmos o que o campo dos Estudos Culturais entende sobre a identidade: ela não é uma essência, não é fixa, estável, coerente, definitiva, acabada, mas sim uma construção, um efeito, um ato performativo (BHABHA, 2007; GOMES, 2000; HALL, 2006a, 2006b, 2006c; SILVA, 2006; WOODWARD, 2006).

A identidade, segundo Silva (2006, p. 97), “tem estreitas conexões com relações de poder”. É nessa conexão que encontramos a percepção de Paulo sobre o fato de ter concluído o curso superior.

Eu julgo que a conclusão de um curso superior é o divisor de águas na vida de qualquer cidadão. No momento em que a gente conclui um curso superior, a gente tem um *plus* a mais que os demais... não diminuindo as pessoas... mas você passa a ser enxergado como uma pessoa diferente... Olha, o sujeito tem curso superior... ele é formado.. não sei o que... isso faz bem para o ego da gente (Paulo).

Percebemos que no discurso convencional (mesmidade) há um *status quo* estabelecido na classificação social quanto ao significado do curso superior. Lembro que Silva (2006 p. 82) entende que “classificar significa, neste caso, também hierarquizar”. Nesse entendimento, o sujeito que tem um diploma universitário é culturalmente “superior”. Fato que Paulo nega este fato ao ressaltar que não devemos diminuir os demais sujeitos que não tiveram a mesma oportunidade. Mas, sujeito de uma identidade ambivalente e ligada ao sistema de representação (HALL, 2006a; SILVA, 2006), também Paulo não deixa de ser contraditório ao admitir que essa “sensação de poder” faz bem para o ego.

Como vivemos em um mundo onde o discurso colonial está presente em todos os lugares, não podemos deixar de anotar que os sujeitos, em constante diálogo com essas narrativas, lançam estratégias que provocam um descentramento no sistema naturalizado, como acontece no caso da hierarquização social, que, dependendo da forma em que é colocada e traduzida pelo coletivo, pode se apresentar como uma força positiva no contexto social, como nos apresenta Lucinéia.

Não... não é que eu tinha uma inserção na sociedade... Mas agora... assim... você, queira ou não, você se torna referência... referência para outras pessoas. Nossa Lucinéia filha do [omitimos o nome do pai] sapateiro e dona [omitimos o nome do pai] se formou! Eu também posso!.... você se torna referência. Até no meu bairro

nossa família é um pouco conhecida. Você se torna uma influência boa para as pessoas, não só para os que são negros. Mas também para os negros. Só com educação... só com curso superior... que a gente passa a começar ser aceita. Não que as outras profissões não tenham valor. Por exemplo, minha irmã fez o magistério, mas ela trabalha em casa, ela gosta... ela é muito feliz lá. Mas é assim... mas às vezes gente estar em outros âmbitos da sociedade para mostrar que a gente também chega, que a diversidade... que a gente é capaz. Não é só na cozinha, não é só limpar o chão (Lucinéia).

Lucinéia demonstra que sua comunidade vê nela um espelho, um exemplo a ser seguido. O fato desses negros, que venceram as adversidades que a vida cotidiana insiste em lhes imputar e constestaram o discurso imposto pela construção histórica, atingirem grau elevado de escolarização formal é visto pela comunidade como fator motivador, questão que também foi anotada em pesquisa de Silva (2008) com negros da camada popular entre 1950-1970. E, como a negritude de Lucinéia aflora porque tem raízes no Movimento Negro, vê o fato de uma mulher negra como ela concluir o curso superior como uma forma de fazer um “discurso” que contraria o discurso colonial naturalizado em nosso cotidiano. Faço uma transposição das palavras de Bhabha (2007):

A visibilidade do Outro racial/colonial é ao mesmo tempo um ponto de identidade (“Olha, um negro”) e um problema para o pretendido fechamento no interior do discurso. Isso porque o reconhecimento da diferença como pontos “imaginários” de identidade e origem – tais como preto e branco – é perturbado pela representação da cisão no discurso (BHABHA, 2007, p. 124).

Bhabha (2007) fala de uma representação percebida entre brancos e negros frente ao discurso colonial. Já Lucinéia está falando de uma representação que o negro tem no discurso colonial. O que percebo em comum é que ambas as representações estão fixadas na diferença imaginada e em ambas a cisão no discurso provoca uma tensão perturbadora ao discurso colonial, e por isso disse que é uma transposição não literal.

O que Lucinéia chama de “influência boa” é o que Paulo procurou levar para dentro de casa, para sua família.

Meu pai sempre me relata que eu sou o boi de guia lá de casa, a gente vai na frente, os irmão veem, espelham e vêm junto. Nós somos em 5 irmãos. Sou o mais velho. Tem 3 cursando Direito. E mais um que vai fazer o vestibular esse anos. Vão entrar todos na Universidade (Paulo).

Metaforicamente o pai de Paulo lhe atribuía a responsabilidade de guiar os irmãos. Investido desse poder, ele apropriou-se da narrativa familiar para influenciar os irmãos a seguir seus passos. Como nos lembra Silva (2008), a família tem um papel

importante na vida dos sujeitos negros de meios populares, cujos pais tem baixo ou nenhum grau de escolaridade. Silva (2008) também anota que o irmão mais velho ocupa um papel dentro da família em que deve despontar “como uma referência e uma influência sempre positiva para os outros irmãos” (p. 9). Dessa forma, para a família a escolarização dos filhos é “o desejo de proporcionar-lhes aquilo que ela [família pai/mãe]⁷⁵ não teve” (SILVA, 2008 p. 5).

Ao abordar as duas tradições familiares⁷⁶ dos discursos da identidade, Bhabha (2007, p. 79) afirma que, “no texto pós-colonial, o problema da identidade retorna como um questionamento persistente do enquadramento, do espaço da representação, onde a imagem – pessoa desaparecida⁷⁷, olho invisível, estereótipo oriental – é confrontada por sua diferença, seu Outro”.

As identidades desses sujeitos cotistas carregam um fardo histórico que os projeta para um campo onde se trava uma batalha sem fim, onde o que está em jogo é a representação da identidade. Não uma identidade linear como propõe a modernidade ocidental. Entretanto, desse conflito é que surge a representação de sujeitos que reivindicam a afirmação de uma identidade “negra”, mas que se apresenta no traje da capacidade frente aos demais sujeitos sociais. É provável que esta seja uma estratégia de se mostrar a “pessoa desaparecida”, onde faço a transposição da metáfora para o “negro silenciado”.

É com esses elementos, fruto do encontro com os Estudos Culturais, que venho traduzindo os relatos de acontecimentos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa:

Eu logo me tornei representante do curso, tive por duas oportunidades representando o curso em Belo Horizonte e uma em Brasília (Carlos).

No primeiro ano eu fui vice-presidente do Centro Acadêmico [Pedagogia], no segundo ano eu já fui presidente (Luiz).

Quando Carlos, Lucinéia e Luiz me relatam que se tornaram representantes de suas turmas, é evidente que isto tem um significado profundo. Como convivem em uma sociedade onde não é comum que a identidade negra seja pronunciada, é necessário que salte aos olhos a enunciação da imagem negra que se faz discurso cultural, que se contrapõe à

⁷⁵ Inclusão minha para melhor compreensão.

⁷⁶ Bhabha (2007, p. 79) fala das duas tradições familiares do discurso da identidade como sendo “a tradição filosófica da identidade como processo de auto-reflexão no espelho da natureza (humana) e a visão antropológica da diferença da identidade humana enquanto localizada na divisão Natureza/Cultura”.

⁷⁷ Bhabha (2007) está se referindo ao poeta Adil Jussawalla, de Bombaim, “que escreve sobre a ‘pessoa desaparecida’ que assombra a identidade da burguesia pós-colonial” (p. 77).

representação naturalizada (BHABHA, 2007). Para corroborar este aspecto, lembro que Hall (2006b, p. 112) afirma que “as identidades são posições que o sujeito é obrigado a assumir [...]” entendo que o signo “obrigado” pode ser traduzido pelo termo “provocado”; vejo nas palavras de Lucinéia, justamente isso, pois ela relata que, quando entrou na faculdade, não era bem vista, não era aceita, mas que depois se tornou representante do curso. Logicamente essa função não lhe foi dada, foi resultado de uma negociação com os demais sujeitos (acadêmicos) do curso. Entendo o acontecimento como uma forma discursiva adotada pela cotista (Lucinéia) para responder aos que não a viam com “bons olhos”⁷⁸. Considerando as palavras de Skliar (2003, p. 111) de que a “representação colonial do outro é um eco que produz, em sua própria reverberação, novas representações, ou melhor, novas necessidades coloniais de representações igualmente coloniais”, é oportuno lembrar que do cotista negro se esperava um desempenho inferior ao acadêmico das vagas gerais. Dessa forma, esses sujeitos negros adotaram uma ação social com relevante significado, pela seguinte razão:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentidos. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações (HALL, 1997, p. 16).

E falando sobre desempenho e significado, João faz um comparativo a respeito do desempenho dos cotistas negros e acadêmicos das vagas gerais.

Eram 10 cotistas negros, 5 se formaram 3 estão com dependências, 2 desistiram [...] Dos 5 que se formaram no período correto, no qual me incluo, dois foram embora, que eram de Caarapó⁷⁹. Os outros 3 estão fazendo mestrado. Dos alunos das vagas gerais 19 se formaram, uma menina faz mestrado aqui da UEMS, um outro eu sei que está fazendo mestrado em Jaboticabal⁸⁰, e um colega esta fazendo mestrado em Viçosa⁸¹ [...] (João).

O que ecoa na fala de João é o discurso da afirmação, da capacidade, da desconstrução do discurso propagado de que os acadêmicos cotistas teriam menor desempenho que os não cotistas. O que João nos mostra é um comparativo estatístico,

⁷⁸ O motivo é que Lucinéia havia feito publicamente a defesa da Lei das Cotas na UEMS, em uma audiência pública, antes de se tornar acadêmica na instituição.

⁷⁹ Município do interior de Mato Grosso do Sul, localiza-se a aproximadamente 260 km da capital.

⁸⁰ Município localizado no Estado de São Paulo.

⁸¹ Município localizado no Estado de Minas Gerais, onde o curso na área das Ciências Agrárias é referência nacional.

logicamente não é uma constatação universal, mas uma representação onde as comparações ganham efeito social para afirmar positivamente a “capacidade” questionada do negro cotista. Nesses diálogos que tive com os sujeitos da pesquisa, percebi uma constante luta com o imaginário colonial. Nas palavras de Souza e Fleuri (2003), “o confronto com a diferença colonial criou um deslocamento de sentido, que nos possibilitou sair do gueto, dos limites estreitos da nossa dilaceração histórica para, sem ignorá-la, superar a visão negativa de nós mesmos” (p. 61). Também lembro que Skliar (2003, p. 115) nos ensina que “o outro simplesmente reflete e representa aquilo que é profundamente familiar para o centro”. Ora, familiar é a comparação onde o outro é visto já na posição de inferioridade, onde “esse outro volta sempre a ser posicionado numa diferença domesticada” (SKLIAR, 2003, p. 116).

Quando estive com Maria, que queria ser pediatra e acabou se tornando professora, ela justificou dizendo que isso aconteceu pois já estava na área e completou:

De uma forma ou de outra estou trabalhando com criança. A gente tem que fazer aquilo que a gente gosta. Eu gosto de trabalhar com criança, a sala de aula é meu consultório (Maria).

Essa fala de Maria vem ao encontro de Hall (2006a), quando, ao abordar Foucault, diz que é preciso pensar o sujeito em uma nova posição deslocada ou descentrada, numa tentativa de rearticular sujeitos e práticas discursivas. É assim que Maria aparece para nós, pensando em medicina e “clanicando” saberes, ministrando aula e construindo história.

Ao deixar sua função na pequena escola na qual lecionava solitária, na comunidade onde vivia, tinha que pactuar ou negociar sua ausência com seus alunos e com os pais destes, antecipando aulas aos sábados. Certamente ela se tornou um elemento forte de diálogo com a identidade desses alunos; além disso, sua persistência interferiu positivamente para a construção das identidades dos seus educandos, ressignificando-as, assim como ela ressignificou sua comunidade. No contato com o mundo acadêmico, começou a questionar o município sobre a necessidade de ampliar o atendimento escolar em Furnas da Boa Sorte. Hoje a escola conta com mais duas professoras e está fazendo a transição das salas multisseriadas⁸² para salas seriadas. Hall (2006c, p. 21) afirma que “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”.

⁸² A classe multisseriada se caracteriza por ser uma sala onde funcionam várias séries, de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Maria lembra que, quando iniciou seu trabalho como professora nas Furnas, tinha crianças com 6 anos na primeira série, e ela relata que teve que aprender a ser professora dentro da sala de aula, na prática. Hoje, depois de ter passado pelo espaço acadêmico, tem outra visão, reconhece que poderia ter sido diferente. Atualmente ela faz um curso de pós-graduação na área da educação.

Outro importante relato em nossa conversa com Maria foi que, quando ela chegou a Boa Sorte, a escola se chamava Padre José Anchieta⁸³, e ela propôs a mudança do nome para Bonifácio Lima Marinho, um dos fundadores da comunidade. Lembramos aqui que Hall (2006b, p. 104) afirma que

a identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre inversão e a emergência: uma idéia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas.

Assim, o processo de mudança de nome da escola torna-se um ato complexo de identificação. O entendimento que temos de identificação é o que Hall (2006b p. 106) define: “a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos de pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal”.

O ato de mudança do nome da escola está atravessado pela experiência que Maria teve no espaço acadêmico e que partilhou com a comunidade, produzindo assim um efeito de ressignificação coletivo. Tratou-se de um ato de poder, onde houve provavelmente conflito, resistência e negociação. Assim, novamente recorremos a Hall (2006a) para dizer que a identificação é um processo de articulação.

Nesse ato aflora o fenômeno pós-colonial. Segundo Hall (2006b p. 108), “as identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência”.

O processo da “educação formal” tem um imaginário de poder muito forte para os sujeitos que entrevistamos. Esse processo é transformador em suas vidas. Quando questionei João sobre o que o curso superior representa ou representou em sua vida, respondeu:

⁸³ Padre José de Anchieta ingressou na Companhia de Jesus em 1551. Em julho de 1553 deixou Portugal e veio para o Brasil com o intuito de catequizar os índios. Em 1554, fundou, com Manuel da Nóbrega, um colégio em Piratininga. Aos poucos se formou um povoado ao redor do colégio, batizado por José de Anchieta como São Paulo.

De forma sucinta, minha formação intelectual. Eu era uma pessoa que olhava para o umbigo. Hoje tenho uma visão crítica. Eu acredito que só podemos mudar o cenário mundial pela educação. Eu conheci uma menina em um assentamento de Sidrolândia⁸⁴, uma pessoa que não teve muita oportunidade, e quando eu ia lá ela sempre estava estudando, hoje ela está fazendo Agronomia aqui. Eu acredito que os políticos não dão educação porque as pessoas passarão a ter uma visão crítica. Eu acho a educação a melhor coisa. Na minha visão, com a educação você consegue moradia digna, saúde, melhor condição de vida (João).

A preocupação demonstrada por João para com outras pessoas de camadas populares como ele é o que Backes (2006) define como subverter a lógica da exclusão do ensino superior.

Como abordamos anteriormente, o Movimento Negro sempre deu muito valor à educação, provavelmente seja pelos motivos atribuídos por João, que acredita que, a partir da educação, há conquistas que estão ligadas aos atributos de cidadania definidos pelo Estado de Direito, bem como uma visão crítica do cotidiano.

A escolarização provoca nesses sujeitos um descentramento ou deslocamento de uma identidade fixa esperada, que foi construída historicamente por um discurso colonial.

Esse descentramento ou deslocamento abre caminho para novos espaços de contestação, e causa uma importantíssima mudança na alta cultura das relações culturais populares, apresentando-se, dessa forma, como uma importante oportunidade estratégica para intervenção no campo da cultura popular (HALL, 2006a, p. 319).

Analisando as entrevistas desses sujeitos, lembramos o que Gomes (2002, p. 45) afirma: o fato de “pertencer ou não a um segmento étnico/racial faz muita diferença nas relações estabelecidas entre os sujeitos na escola, nos momentos de avaliação, nas expectativas construídas em torno do desempenho escolar e na maneira como as diferenças são tratadas”.

Fazendo uma transposição das palavras de Hall (2006a) quanto às vozes das margens, o fato do negro que estava à margem da universidade poder ocupar esse espaço torna esse território social mais produtivo. Nas palavras literais de Hall (2006a):

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 (p. 320).

⁸⁴ Município de Mato Grosso do Sul localizado a 60 km da capital.

Esses sujeitos aparecem com uma vontade de transformar o mundo, e emerge uma energia onde os pequenos atos têm uma representação identitária muito forte. Essa identidade é ressignificada justamente no processo da convivência em espaços interculturais, inter-étnicos, em espaços onde as diferenças se encontram e negociam suas trocas. João relatou que no curso de Agronomia tem um professor que trabalha com seu pai, e do convívio com esse professor João disse:

Ele me influenciou muito na questão de experiência de vida. Por exemplo, hoje eu não jogo o papel de bala no chão, eu guardo no bolso para jogar no lixo. Ele que me fez enxergar muita coisa, na área de educação, das ciências humanas. Temos um bom contato e eu agradeço muito a ele (João).

O que João nos relata é que a identidade está em constante processo de ressignificação, que é socialmente construída e é suscetível ao discurso que a interpela.

Assim, o processo de afirmação da identidade negra desses sujeitos, na maior parte das vezes sendo enunciada com o signo da capacidade, está profundamente vinculado às questões culturais, que foi atribuída à identidade negra ao longo do processo do discurso colonial que se constituiu ao longo da história do Brasil. Segundo Munanga (1999, p. 88), os negros “interiorizam os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação de valores culturais do mundo branco dominante”, mas, ao afirmar uma identidade demonstrando sua capacidade, esses sujeitos negros cotistas estão negando tanto a interiorização do preconceito quanto a assimilação de valores culturais brancos. Conforme entendimento de Silva (2006), ao atribuírem suas identidades à “capacidade”, esses sujeitos cotistas estão produzindo um processo de estranhamento em relação à naturalização da inferioridade criada na modernidade colonial. Ao emergir uma identidade negra “silenciada” nesses sujeitos, emerge também a necessidade de afirmar a diferença e de criar a alteridade, o que confirma “que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência” (SILVA, 2006, 74).

Segundo Silva (2006), “as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com a afirmação sobre a identidade” (p. 75). Assim, quando um sujeito negro afirma que é negro, que por ser negro é – líder, é o que tem boas notas, é o que se destaca nos estudos – esse sujeito está “afirmando que não é” – que não é inferior, que não é branco, que não é menos inteligente, que não tem alma branca. Esse processo está carregado de representação, poder, significado, negociações, até porque é um processo culturalmente construído nas relações sociais. Essa identidade negra, pelo que percebemos,

não é uma identidade africana, mas sim de sujeitos negros que foram criados em um processo de “silenciamento” e que, no contato com o ensino superior, têm suas identidades negras (no plural) “atualizadas” para proferirem discursos, em muitos casos, em relação ao discurso colonial.

O acesso dos negros ao ensino superior significa dotar o território universitário da convivência dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira e dar aos negros uma segunda abolição, agora, uma abolição não das senzalas dos engenhos, mas da prisão da textualidade construída na narrativa do discurso da modernidade colonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar efeitos que a convivência no ensino superior trouxe para as identidades culturais dos primeiros cotistas negros selecionados no concurso de 2004 foi um trabalho desafiador, pois primeiramente foi preciso compreender como o campo dos Estudos Culturais dialoga com o processo de construção das identidades.

Descobri, dessa forma, que a identidade não é fixa, estática, naturalmente apresentada ao sujeito em seu nascimento. Não tinha, até meu encontro com os Estudos Culturais, a consciência de que a identidade se constitui por rasuras. Eu entendia que todos os negros vivem a negritude do mesmo modo, como se cada sujeito adquirisse identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se as culturas se estruturassem independentemente das relações de poder e de hierarquias. A percepção de que minhas certezas se liquidificaram fez com que iniciasse um processo de diálogo com minha própria história, com minha vivência e com as experiências teóricas que tinha até então. Esse processo se demonstrou riquíssimo, pois permitiu que também eu sofresse um descentramento. E, dessa forma, começou uma tensão que me ressignificou e fez com que as velhas lentes construídas num processo educacional da modernidade colonizadora adquirissem novos focos. Por ter vivenciado esse processo no decorrer da pesquisa, essa, como diz o compositor Chico Buarque⁸⁵, tornou-se um “[...] pedaço de mim [...] metade afastada de mim [...] metade adorada de mim [...]”. Essa experiência me permitiu ter um diálogo mais intenso tanto com os sujeitos da pesquisa, pois por muitas vezes vi minha própria narrativa pronunciada em suas vozes, quanto com a análise dos significados enunciados pelos sujeitos cotistas.

Devo anotar que tive muita ajuda no decorrer da pesquisa, porém também tive momentos em que me encontrei como que perdido no deserto. Nesses momentos contei com o socorro do meu orientador, e seguir suas orientações foi fundamental para a condução da pesquisa. Quando me encontrei desorientado por não estar encontrando os sujeitos para as entrevistas, suas constantes cobranças – não no tom de cobrar, mas de incentivar a cumprir o cronograma – foi o que me fez ser obstinado e insistente no contato com os cotistas. Observo que pedir socorro ao orientador não é demérito; é uma estratégia para encurtar a caminhada,

⁸⁵ Música Pedaço de Mim, de autoria de Chico Buarque de Holanda, composta em 1977-1978, para a peça Ópera do Malandro, também de Chico Buarque. (Disponível em: <http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=pedacode_77.htm>>. Acessado em: 03 de agosto de 2009).

caminhada. Ele sempre poderá lhe indicar um texto ou apresentar um autor que lhe trará novo fôlego.

Durante a pesquisa pude exercitar no campo o que a teoria me ensinou. Dia a dia vivenciava a experiência de me tornar pesquisador. E devo admitir que, ao mesmo tempo em que isso é excitante, porque você se vê em um processo de ressignificação, é também temeroso, pois está sujeito a inúmeros deslizos, que podem comprometer o resultado da pesquisa.

Mas constantes leituras e releituras dos autores norteadores que ajudaram na compreensão do campo teórico, somados a uma constante vigilância epistemológica, tudo epistemológica, ajudaram-me a evitar que os escorregões fossem constantemente apresentados.

Embora não tenha cumprido fielmente o cronograma, ele me ajudou a manter a vigilância sobre as metas estabelecidas no projeto de pesquisa. Também foi importante sempre lembrar os objetivos da pesquisa, pois também fizeram parte da vigilância epistemológica e ajudaram-me a me manter no caminho traçado inicialmente.

A narrativa colonial se constituiu historicamente, de forma a inferiorizar o colonizado, imprimindo uma forte marca cultural na identidade resistente desse sujeito. Foi o que procurei demonstrar no primeiro capítulo dessa dissertação: o processo de construção das narrativas coloniais e o processo de resistência constituído pelos negros, de diversas maneiras. Nele se destacaram organizações dos negros como os quilombos, que, utilizando o entendimento de diáspora negra de Gilroy (2001) e olhando aos olhos de hoje, foram uma organização política internacional e transnacional que certamente é digna de estudos mais aprofundados e destaca a habilidade diplomática do povo negro.

Quando abordo a política de cotas, destaco que algumas inquietações emergiram, tanto no decorrer da pesquisa quanto na análise e categorização dos dados. Portanto, devo deixar anotadas algumas observações que poderão ser necessárias para um processo de reflexão quanto às questões da política de ações afirmativas, especificamente, no que se refere a reservas de vagas por cotas em instituições de ensino superior.

O referencial teórico utilizado na pesquisa fez com que olhasse com outras lentes a implementação da lei de cotas na UEMS. A lei de número 2.605, que “dispõe sobre a reserva de vagas para negros nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e dá outras providências” não estabelece que, para ser cotista negro, tenha que ser oriundo de escola pública; essa exigência foi colocada pela resolução do Conselho de

Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade. O fato de fazer tal exigência desloca a questão racial para a questão de classe. A ambivalência raça/classe foi amplamente contemplada na pesquisa, pois também apareceu constantemente nas vozes dos sujeitos cotistas. Mas não devo deixar de enfatizar que a lei foi construída privilegiando a questão de raça. Os Estudos Culturais nos permitem compreender que as questões de poder estão imbricadas em todos os territórios culturais. O discurso classista construído na modernidade foi trazido ao cenário da UEMS, não de forma a atravessar o cenário, mais para compor o centro, vez que pode excluir alguns sujeitos negros que porventura tenham a iniciativa de investir na sua educação primária ou secundária frequentando uma instituição. Esse recorte de classe para a legislação pode ter sido construído consciente ou inconscientemente para negar a existência de um processo discriminatório contra a população negra no Brasil, uma vez que constantemente ouvimos o discurso da branquidade construído na modernidade colonial admitir que há na educação do país um fosso entre os ricos e pobres. Todavia, esse mesmo discurso sempre nega a existência de um distanciamento entre negros e brancos no cenário educacional, mesmo que todas as pesquisas, tanto de instituições como o IBGE, IPEIA, UNESCO quanto pesquisas de caráter acadêmico afirmarem justamente o contrário.

Nesse mesmo raciocínio também aparece o fato do candidato inscrito para o percentual de vagas reservadas para os negros ter sua inscrição submetida a uma comissão composta por representantes da UEMS e do Movimento Negro, para definir, com base em uma fotografia 5x7 cm, se o candidato tem ou não fenótipos que lhe dão o *status* de negro. Os Estudos Culturais permitem-me inferir que, ao que nos parece, essa comissão ainda procura um sujeito negro constituído numa fantasia da pureza de origem apresentada nas narrativas da modernidade ocidental, que foi amplamente difundida nas narrativas coloniais. Deixar de anotar que definir a identidade negra pelo fenótipo é procurar racializar de forma biológica a identidade do negro seria negar que a identidade e a raça são culturalmente construídas, conforme apresentamos em nossa pesquisa. Conforme constatamos, essas exigências foram feitas ou tiveram a anuência do Movimento Negro, e há defensores delas que utilizam como argumento que deixar de exigir e analisar se o candidato tem ou não o fenótipo deixará as vagas de cotas suscetíveis a uma “tentativa de burlar” o processo de seleção das reservas de cotas. Outros ainda argumentam que muitos sujeitos que procuravam se aproximar da identidade branca agora querem se deslocar para a identidade negra para se “apropriar” das vagas reservadas às cotas. Faço essas considerações pois a pesquisa permite entender que o sujeito negro apresenta uma identidade ambígua, que foi construída histórica e culturalmente,

conforme demonstramos no primeiro capítulo. Assim, seria um equívoco cobrar-lhe uma identidade negra fundada na africanidade da África, até porque a representação que temos da África foi construída pela narrativa da modernidade colonial, portanto do colonizador. Essa ambiguidade tem profundas raízes na identidade nacional.

A pesquisa também permite apontar que entidades como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Fundação Cultural Palmares, e a SEPPIR estadual, que estão ligadas às questões de políticas públicas para a população negra, devem voltar seus esforços para projetos que apoiem a permanência de negros nas instituições de ensino, principalmente aos cotistas da UEMS. Estas instituições devem seguir os exemplos de órgãos como a FUNAI e outras entidades e manter uma política de apoio aos universitários negros.

O processo educacional produz profundos efeitos nas identidades desses sujeitos negros cotistas, conforme foi apresentado pela pesquisa. Esses efeitos fazem com que esses cotistas negros afirmem suas identidades negras como resposta ao discurso do colonizador, que também se apresenta no território universitário. A presença do discurso colonizador na universidade traz a mensagem de que, embora fosse um espaço pouco acessível para os negros, a universidade é também um território constituído na sociedade moderna. O espaço acadêmico é um local onde circula e se “produz” conhecimento; assim, encontra-se no topo da classificação produzida na narrativa da modernidade à qual somos todos sujeitos. Portanto, a universidade é um espaço de poder. E, por ser um espaço de poder, deve ser um local de disputas, tensões e negociações.

Conforme ficou demonstrado, nesse território esses sujeitos cotistas se depararam com os mesmos estereótipos e preconceitos que encontram em seus cotidianos. Já que o corpo é visto de forma biológica pelas lentes da modernidade que estão impressas nos sujeitos de nossa sociedade, eles aplicam pela genética do corpo uma tradução cultural, como é o caso do cabelo e a forma em que o cabelo é usado para ver, sentir e expressar o “eu” ou o “outro”. O que podemos perceber de “positivo” são as estratégias que esses sujeitos utilizaram para dialogar com essas tensões. Denomino estratégia a forma como esses cotistas afirmaram sua negritude, ocupando cada vez mais posições que o discurso colonial presente em seus cotidianos insistia em dizer que não eram deles, porque eles não tinham capacidade. Empoderados, esses sujeitos cotistas ergueram a “voz” provocando deslocamentos nas antigas fronteiras, imaginadas fixas pela narrativa colonial. Essa resistência funciona como um contradiscurso, que está localizado no terreno da representação e do significado. Dessa forma,

vejo que quando esses cotistas ganham destaque como acadêmicos aplicados nos estudos ou ocupam cargos de liderança frente a seus colegas, estão se apropriando dos códigos culturais para determinarem e atribuírem significados para o entorno sobre suas representações enquanto sujeitos negros (SANTOS, 1997).

Dentre os efeitos produzidos no ensino superior sobre as identidades desses negros também destaco o fato do pertencimento à “comunidade”, no conceito de comunidade ética de Bauman (2003). Conforme também apresentado na pesquisa, percebemos que esses sujeitos intervêm nas suas comunidades de aforma a ressignificá-las. Essa intervenção se dá, na maioria das vezes, de forma a demonstrar aos demais sujeitos da comunidade que eles também podem ter acesso à universidade. Em grande parte esse processo tem início na própria família.

Dentre os diversos momentos em que me vi nas vozes desses sujeitos, um em especial é de como a família também atribui uma importância à educação e incentiva o sujeito a procurar o ensino superior.

Assim, depois do meu diálogo com Bhabha (2007) e tomando como referência os dados analisados na pesquisa, posso dizer que esses sujeitos apresentam identidades em “entrelugares”, são sujeitos deslocados, com um “eu” fragmentado, e cuja arquitetura identitária de negro foi historicamente construída tanto pelo discurso da modernidade colonial como pelos movimentos de resistência, tensão e negociação. Percebemos que a modernidade e o colonial são um fantasma que ainda co-habita entre nós; assim, percebemos que a identidade negra que emerge e que faz o diálogo de tensão com esse discurso vem dos limites da representação que em vários casos é situacional por parte do sujeito e contagia (irradia) o conjunto das estruturas da sociedade. Isto vem ao encontro do que Gilroy (2001) afirma quando se refere à formação política e cultural no Atlântico Negro, que pode ser definida como “este desejo de transcender tanto as estruturas do Estado-Nação como os limites da etnia e da particularidade nacional” (GILROY, 2001, p. 65).

O ensino superior é, assim, um artefato cultural que produz efeitos diretos e indiretos não só para os sujeitos negros cotistas, como também nas suas famílias e na comunidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALVES, Antônio Frederico de Castro. **O Navio Negroiro**. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/index.php/content/view/full/1599>; acessado em: 25 de fevereiro de 2009.

AQUINO, Rubim Santos Leão de et al. **Sociedade brasileira: uma história através dos Movimentos Sociais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ASSIS, Virgínia M^a Almoêdo de. **Estado, Igreja e indígenas: a administração portuguesa em uma condição colonial (a problemática das fontes)**. Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/docs/indoc/cehib/almoedo.html#fn1>; acessado em: 17 de maio de 2008.

BACKES, José Licínio. Comunidades afro-brasileiras: comunidades étnicas que resistem ao individualismo pela afirmação de sua identidade. **31^a Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2008. p. 1-12.

_____. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afro-descendente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 429-443. 2006.

_____. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005a. (Tese de doutorado).

_____. Hall, Bhabha e Bauman: um campo teórico para compreender as negociações das identidades/diferenças culturais. In: BACKES, José Licínio et al. **Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural**. Campo Grande: Editora UCDB, 2005b. p. 23 - 50. (Coleção teses e dissertações em educação, v. 6).

BATISTA, Enoque. Fazendo pesquisa com meu povo. **Tellus**, Campo Grande, ano 6, n. 10, p. 139-142, abr. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BITTAR, M.; ALMEIDA, C. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educar**, Editora UFRF, p. 141-156, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 113-144.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, 2009.

BUENO, Eva Paulino. O Padre Antônio Vieira e a escravidão negra no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano III, n. 36, s.p., maio 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/036/36ebueno.htm>; acessado em: 19 de maio de 2008.

CAMÕES, Luís. **Os Lusíadas**. Edição comentada por Francisco da Silveira Bueno, catedrático de Filosofia Portuguesa. São Paulo: Ediouro, 1960.

_____. **Os Lusíadas**. Edição comentada. Rio de Janeiro: Bibliex, 1980.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, CEDES, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Preconceito racial: Portugal e Brasil-Colônia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CASTRO, Luciane Andreatta de. **Política de cotas para negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Aquidauana: a percepção dos alunos cotistas e professores**. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008. (Dissertação de Mestrado).

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Entrevista. **Boletim PPCOR Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira**, Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, n. 10, de 19 de fevereiro de 2004. Disponível em: http://www.politicasdacor.net/boletim_ppcor/boletim_anteriores/boletim10.asp; acessado em 2 de junho de 2008.

_____. Necessidade de um novo currículo e de uma nova relação professor-aluno. **II Seminário povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas culturais na universidade**. Anais – Indígenas e Negros na Educação Superior, Campo Grande (MS), 27-30 de agosto de 2007. Disponível em: <http://www.rededesaberes.org/eventos/anais/textos/pdf/GT%20-%20202/IND%20CDGENAS%20E%20NEGROS%20NA%20EDUCA%20C7%20C3O%20SUPERIOR%20NECESSIDADE%20DE%20UM%20NO.pdf>; acessado em 2 de junho de 2008.

_____. **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2008. (Tese de Doutorado).

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo:**

debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-149. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2).

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural ; in: Dayrell, Juarez. *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p.136-161.

DEL ROIO, José Luiz. **Igreja medieval: A cristandade latina**. São Paulo: Ática, 1997.

FERES-JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: FERES-JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005. p. 46-62.

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. Pobres do açúcar: estrutura produtiva e relações de poder no nordeste colonial. In. SZMRECSÁNYI, Tamás (org.). **História econômica do período colonial**. 2. ed. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisa em História Econômica, Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial de São Paulo, 2002. p. 21-34.

FERRE, Núria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FIGUEIREDO, José Ricardo. **Modos de ver a produção de Brasil**. São Paulo: EDUC; Campinas: Autores Associados, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. p. 129-150.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **As cruzadas**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é história).

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Araci Alves. (orgs.). **Afirmando direitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Apresentação Oral. **II Seminário Internacional: educação intercultural, gênero e movimentos sociais**. Rizoma – UFSC, 2003.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 21. p. 40-51, set.-dez. 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. v. 1, p. 325-346.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006a.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006b. p. 103-133.

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

KEMP, Pedro. Negros beneficiados por cotas deverão ser egressos de escola pública. **Assessoria de Imprensa da Assembléia Legislativa**, 21 de agosto de 2003.

_____. Pronunciamento. **Anais da Assessoria de Imprensa da Assembléia Legislativa**, 10 de dezembro de 2003.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.605**, de 6 de janeiro de 2003.

_____. **Lei nº 2.589**, de 26 de dezembro de 2002.

MERNARD, Russel R.; SCHWARTZ, Stuart B. Por que a escravidão Africana? A transição da força de trabalho no Brasil, no México e na Carolina do Sul. In: SZMRECSÁNYI, Tamás (org.). **História econômica do período colonial**. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisa em História Econômica, Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial de São Paulo, 2002. p. 3-19.

MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? (Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850). **29ª Reunião Anual da ANPED**. 2006. p. 1-16.

MOURA, Clóvis. Organizações negras. In: SINGER, Paul; BRANT, Vinícius Caldeira (orgs.). **São Paulo: o povo em movimento**. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A cor da escola: imagens da Primeira República**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: Pacheco, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (orgs.). **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 07-20.

_____. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica – SP. **Ação Educativa: Negro e Educação**. São Paulo (SP), 2004. Acesso ao texto completo em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/05diversidade.pdf>>

_____. Prefácio. In: SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003. p. 09 - 12.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Dijaci David de; LIMA, Ricardo Barbosa; SANTOS, Sales Augusto dos. A cor do medo: o medo da cor. In OLIVEIRA, Dijaci David de; Et. Al. (orgs.). **A cor do medo: homicídios e ralações raciais no Brasil**. Brasília: Editora da UnB; Goiânia: Editora da UFG, 1998.

OLIVEIRA, Iolanda de. Prefácio. In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A cor da escola: imagens da Primeira República**. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 07-16.

Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009.

PENHA-LOPES, Vânia. Ação afirmativa nas universidades da Índia e dos EUA: uma reflexão sobre o trabalho de Thomas Weisskopf e sua relevância para o Brasil. **Boletim PPCOR Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira**, LPP, Laboratório de Políticas Públicas, UERJ, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, n. 33, agosto de 2007. Acesso ao texto completo: <http://www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/33/artigo.htm>; acessado em 28/05/2008.

PETRUCELLI, José Luis. Mapa da cor no ensino superior brasileiro. **Série Ensaios Pesquisas**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Laboratório de Políticas Públicas; Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, 2004.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1976.

RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS BRASIL 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? – Brasília: UNESCO, 2008.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento Negro, raça e política educacional. **24ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu, 2005. p. 1-14.

SANTOS, Helio. Discriminação racial no Brasil. In: SABOIA, Gilberto Vergne (org.). **Anais de Seminários regionais preparatórios para Conferência Mundial: Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Ministério da Justiça – Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001a. p. 81-102.

_____. **A busca de um caminho para o Brasil:** a trilha do círculo vicioso. São Paulo: SENAC, 2001b.

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi dos Santos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 81-115, jul./dez. 1997.

SILVA, Aracy Lopes da. Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução. In: **Índios do Brasil**. GRUPIONE, Luis Donizete Benzi (org.). São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. P. 75 – 82.

SILVA, Fabiana Cristina da. O papel exercido por famílias negras e de meios populares na trajetória de escolarização dos filhos (Pernambuco, 1950-1970). **31ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2008.

SILVA, Marcos Rodrigues da. Na escravidão e na exploração da mão-de-obra africana e afro-brasileira, 500 anos de luta e resistência de um povo. In: RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo Domingos (orgs.). **Os 500 anos:** a conquista interminável. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001. p. 49-68.

SILVA, Maria de Lourdes. **Brasil Afroatidade:** a UEMS dando visibilidade à população negra sul matogrossense. NEER – Núcleo de Estudos Étnico-Raciais – UEMS. Acesso ao texto completo em: <http://www.ideario.org.br/realizacoes/neab/kule3/Textos%20kule3/maria%20de%20lourdes.pdf>; acessado em 10 de fevereiro de 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa:** razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

_____. Multiculturalismo, educação brasileira e formação de professores: verdade ou ilusão? **28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2005.

_____. Imprensa alternativa negra, movimento negro e educação brasileira. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio Jorge de Jesus (orgs.). **Educação, cultura e relações interétnicas**. Rio de Janeiro: Quartet; EDUR, 2009. p. 15-47.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco:** raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Carmem Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Revista Pro-Posições**, Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 14, n. 2 (41), p. 77-90, maio/ago. 2003.

SOARES, Mariza C. Descobrimo a Guiné no Brasil Colonial. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 407, p. 71-94, abr./jun. 2000.

SOUZA, Maria Izabel Porto; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limite e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 53-84.

SOVIK, Liv. Apresentação: para ler Stuart Hall. HALL, Stuart. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 09-22.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Líber Livros, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução CEPE-UEMS**, nº 382, de 14 de agosto de 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e exclusão social. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 229-239.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 7-72.