

SOBRE COTAS NA UNIVERSIDADE: ENGENHARIAS INCLUSIVAS DE ESTUDANTES AFRODESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR

Gilberto Ferreira da Silva

Resumo:

O atual contexto do processo formador de educadores e os desafios emergentes das transformações sociais, principalmente pela perspectiva da cultura e da economia, constituem-se em eixos que reivindicam nossos esforços investigativos. Na localização das engenharias e dinâmicas que se dão pelo cotidiano desses processos, a temática que se coloca em pauta neste estudo centra-se nos processos de exclusão/inclusão vivenciados por afrodescendentes no ensino superior. Os entrelaçamentos por entre as trajetórias e estratégias dos estudantes, durante sua formação, congregam os aspectos que carecem de um olhar mais apurado para estabelecer uma melhor compreensão dos limites e das contradições que ocorrem e, também, das engenharias criadas, permitindo compreender como se dão as exclusões/inclusões sociais, culturais e econômicas durante o período de formação. A essas engenharias alia-se o cenário contemporâneo da discussão sobre cotas para negros na universidade.

Palavras-chave: Educação e relações raciais – Formação de Professores – Ensino Superior - Ações afirmativas

RACIAL QUOTAS AT THE UNIVERSITY: MECHANISMS FOR INCLUSION OF AFRO-DESCENDENTS STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

Abstract:

The current context of formation processes of educators and the emerging challenges of the social transformations, mainly by the economical and cultural perspectives, constitutes an axis which demands our investigative efforts. The localization of mechanisms and dynamics which are given by the daily basis of these process, the theme which is exposed in this study is centered on the exclusion/inclusion process lived by afro-descendents in the higher education. The links among the trajectory and strategies of the students, during their formation, congregates the aspects which is lacking of a closer look to establish a better comprehension of boundaries and of the contradictions which happens and also the created mechanisms allowing understanding the way as social, cultural and economical exclusion/inclusion during the formation period occurs. These mechanism allies to the contemporary scenario of the discussion concerning to the afro-descendents quotas at the university.

Key words: Education and racial relationships; teachers formation, higher education; affirmative action.

Ao longo destas últimas três décadas, paulatinamente, tornou-se uma presença significativa, nos periódicos acadêmicos e na imprensa de massa, a divulgação de informações sobre o lugar social e econômico que ocupam os afrodescendentes no contexto da sociedade brasileira. Um lugar à margem. As estatísticas produzidas por agências nacionais de pesquisa corroboram esse lugar, que parece não apresentar grandes avanços, no sentido de recuperação, através dos índices, da diminuição da distância entre brancos e negros. Contudo, recentemente, o debate sobre as ações afirmativas, com especial ênfase no sistema de cotas (reservas de vagas para negros no mercado de trabalho e nas universidades brasileiras, dentre outras), dimensionou e permitiu que houvesse, por parte da sociedade brasileira, o reconhecimento da presença do racismo e da discriminação em suas estruturas sociais.

Palavras-chave: Sistema de cotas, Educação superior, Formação de Professores, Políticas públicas educativas

Ações afirmativas: o contexto das iniciativas no cenário brasileiro

Mobilizadas, principalmente, a partir de iniciativas que marcaram o princípio do século XXI, algumas ações constituíram-se como marco referencial para a assunção deste debate no interior da sociedade brasileira. Entretanto, um conjunto de ações de caráter internacional ofereceram o necessário estímulo e base, onde grande parte das discussões atuais encontram aportes. A *Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos* (Viena, 1993), a *Conferência Mundial sobre a Mulher* (Beijing, 1995) e a *Terceira Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância* (Durban, 2001), por exemplo, põem em evidência a responsabilidade do Estado para com a criação e implementação de políticas públicas de ação afirmativa com vistas à eliminação da desigualdade racial e de gênero. Estas conferências enfatizam, ainda, o necessário reconhecimento da diversidade como elemento a ser considerado na elaboração de políticas públicas com especial destaque para o que se denomina de endereçamento da pobreza, ou seja, negros, mulheres e comunidades indígenas, entre outros.

No âmbito nacional, a partir dos anos 80, principalmente impulsionado pela reivindicação de entidades ligadas ao Movimento Negro Nacional, vem-se paulatinamente assistindo à criação de órgãos públicos com o objetivo específico de promover ações de enfrentamento das desigualdades. A *Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres* (SPM), a *Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial* (Seppir), a *Secretaria Especial dos Direitos Humanos* (SEDH) e a *Secretaria Nacional de Juventude* (SNJ) são alguns destes órgãos que vêm operando um conjunto de ações, permitindo um amplo debate no contexto da sociedade. Por outro lado, a recente Lei 10.639, promulgada

em 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Ainda que os direitos de igualdade não sejam totalmente garantidos por este conjunto de iniciativas, que envolvem desde o campo legal até o moral, constata-se uma ampliação das possibilidades para sua concretização.¹

A pesquisa realizada por Heringer (2004) localizou, no período de setembro de 2001 a junho de 2003, cerca de 28 ações desenvolvidas com o objetivo de promover a igualdade racial no Brasil. Observa a autora que, destas ações, 13 estão no âmbito de iniciativas por parte dos órgãos públicos federal, estadual e municipal. Do conjunto total das ações, 16 localizam-se na esfera educativa. Destaca-se um número significativo destas ações voltadas para o acesso e a permanência de estudantes afrodescendentes no meio universitário. Entretanto, observa-se a exiguidade de estudos que possibilitem compreender como ocorrem os processos de inserção, permanência e, mesmo, das estratégias de inclusão desses estudantes no meio acadêmico. Esse meio, historicamente, está demarcado por uma cultura e por uma prática educativa que, em não raras situações, invoca um conhecimento adquirido ao longo das trajetórias de vida, geralmente, absorvidas a partir do pertencimento a uma classe social que se vincula diretamente ao chamado conhecimento oficial, ou seja, o conhecimento veiculado pela escola e pela universidade. Tal conhecimento oficial não faz parte, em grande medida, da chamada bagagem cultural adquirida por estudantes negros, uma vez que são limitados, historicamente, pelo pertencimento a uma outra classe social, a classe trabalhadora, o que, por sua vez, não tem feito parte do universo cultural “oficial” considerado nas escolas e nas universidades.

Especificamente, vamos trazer dois estudos que se preocuparam em verificar como se dá o cotidiano dos estudantes afrodescendentes que ingressaram no ambiente acadêmico. O primeiro estudo, realizado por Candau (2004), procurou compreender como ocorre a introdução da perspectiva multicultural nos cursos de formação de professores, enfatizando como se realiza a inserção de estudantes egressos de cursos

¹ Ao fazer alusão, ainda que rápida, a este conjunto de Conferências internacionais e iniciativas no âmbito nacional, pretendemos ilustrar indicativos que subsidiam as discussões atuais sobre as desigualdades raciais. Para uma leitura aprofundada sobre as contribuições das conferências, por exemplo, ver Piovesan (2008).

pré-vestibulares na universidade. O estudo privilegiou dois cursos pré-vestibulares direcionados para a preparação de estudantes negros e carentes que ingressaram na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Dentre as questões destacadas pela pesquisadora, localiza-se a crítica à cultura universitária consolidada. Assim, enfatiza Candau (2004, p. 99) que “a cultura universitária não é desafiada em sua configuração atual, historicamente construída. Quem quiser entrar em sua dinâmica deve incorporar seus parâmetros, valores e práticas sem questioná-los”. Portanto, nessa lógica, resta também estabelecer e propor estratégias de inclusão e permanência dessa população para além do questionamento da cultura acadêmica, construindo dinâmicas alternativas que possam suprir as “deficiências” dessa população de estudantes. Esclarece ainda a autora:

[...] a configuração da cultura universitária, seu caráter acentuadamente meritocrático e individualista não são questionados, como se o que consideramos mérito não fosse uma realidade socialmente construída e dependesse exclusivamente de qualidades pessoais (CANDAU, 2004, p.100).

Um outro estudo, seguindo essa perspectiva das questões latentes à permanência de estudantes afrodescendentes no ensino superior, é o realizado por Contins (2004). A autora analisa o caso de estudantes que ingressaram no ensino superior no estado do Rio de Janeiro, tanto particular quanto público, destacando, igualmente, aqueles que participaram dos chamados pré-vestibulares para negros e carentes. Procurou a autora, em seu estudo, “descrever e analisar as diversas maneiras com que esses estudantes interpretam seu dia a dia de estudantes universitários” (p.110). As instituições que serviram como referência para o estudo foram: PUC/Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Uma das constatações desse estudo é o fato de que esses estudantes, a maioria na faixa etária entre 21 e 26 anos, são os primeiros da família a ingressar no ensino superior. E uma segunda diz respeito ao nível de escolarização dos pais. Majoritariamente, os pais dos estudantes não completaram o ensino fundamental.

Estas duas constatações reafirmam, por um lado, o quanto a chamada “bagagem cultural” é preponderante e, por outro, o distanciamento da cultura universitária de elementos cotidianos das

classes populares que, em não raros casos, assumem um lugar de desprestígio no universo acadêmico. Um outro viés que se recorta nesse trabalho refere-se ao universo específico da formação de professores e às relações raciais e no qual inserimos a discussão posta em pauta.

Afrodscendentes no ensino superior: o processo de formação de professores

A pesquisa sobre os processos de formação de professores tem uma ampla trajetória e riqueza de temáticas que engendram os estudos nesse campo. Pesquisadores/educadores têm investido na pesquisa, preocupados com os desafios para formar profissionais capazes de responder efetivamente à complexidade que reveste a sociedade. Mesmo considerando essa diversidade e riqueza de abordagens, constata-se que um tema tão caro, pertinente e que perpassa o cotidiano da vida de milhares de estudantes e educadores, ainda carece de maiores investimentos no tangente à realização de pesquisas que contemplem a diversidade cultural e as relações étnico-raciais.

Os estudos sobre a presença de afrodescendentes nos bancos escolares demonstram, veementemente, há mais de uma década, o quanto a instituição escolar tem sido seletiva e excludente no que se refere à valorização e ao reconhecimento das diferentes expressões culturais que constituem historicamente o país (OLIVEIRA, 1999; SILVA, 2000; PINTO, 2002a, 2002b; SILVA, 2003).

A trajetória de pesquisadores, no contexto brasileiro, apresenta uma gama de preocupações que atravessam desde a denúncia dos processos de discriminação racial ocorridos pelo interior das práticas institucionais escolares na década de 80 e a busca por formas alternativas de práticas educativas nos anos 90 até, mais recentemente, a ênfase nos processos formadores de educadores associados à criação de políticas públicas capazes de oferecer condições para que o legado histórico das populações de grupos minoritários ganhe acento e respeito no âmbito das políticas educacionais. Nesse cenário, inserem-se, prioritariamente, os afrodescendentes, as populações indígenas e as classes populares de uma forma mais abrangente.

No que diz respeito à formação de professores, percebe-se a necessidade de um investimento na realização de pesquisas com maior profundidade na abordagem e localização dos problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, no próprio processo formador de educadores, na busca por metodologias mais apropriadas e na divulgação de

propostas e experiências de trabalho que apresentam avanço nesse campo. A abordagem de Pinto (2002a) aponta que as pesquisas sobre formação de professores centram-se em questões como: análise dos livros didáticos, identidade, valorização da autoestima de crianças negras, resgate e valorização da cultura afro-brasileira, etc. No entanto, conforme destaca a própria autora, preocupações com o alunado negro e a diversidade cultural “ainda são praticamente ignoradas” (p.116). Outro estudo realizado por Pinto (2002b) busca localizar quais são as temáticas que estabelecem relações entre as questões étnico-raciais e o universo da educação. A autora analisa a produção veiculada por três revistas de responsabilidade de programas de pós-graduação em educação. Identifica temas como sistema educacional, formação de professores, preconceito e discriminação racial, identidade e educação multicultural, movimentos sociais, cultura e ação afirmativa. Os acréscimos a esse campo de estudos ficam por conta da inserção das temáticas: movimentos sociais e ações afirmativas.

Um tanto quanto nebulosas aparecem várias frentes de trabalho que carecem de investimentos de pesquisa e de construção de propostas pedagógicas que possam ser acompanhadas, avaliadas e amadurecidas, para que se vislumbre, em um curto espaço de tempo, condições e informações suficientes para a constituição de um escopo teórico e prático capaz de subsidiar a implementação de propostas educativas mais eficazes.

Para adentrar no universo do cotidiano de estudantes afrodescendentes no ensino superior, toma-se por referência a história de vida de uma professora negra já formada, denominada aqui de Raquel.² Dessa forma, procura-se explorar elementos para compreender as trajetórias e estratégias dos afrodescendentes em seu percurso, principalmente durante seu processo escolar/acadêmico. Nesse caso, toma-se a trajetória de uma profissional já inserida no mercado de trabalho da rede pública de ensino.

² A entrevista trabalhada neste texto é oriunda da pesquisa intitulada: *Estudo das trajetórias e estratégias de inclusão de estudantes afrodescendentes no processo formador de professores*, financiada pelo CNPq e finalizada em 2006.

Estratégias, trajetórias e engenharias de inclusão

O recurso metodológico para a produção das fontes utilizadas para a análise tomou a oralidade como forma de externar e materializar a trajetória de vida da entrevistada. A literatura corrente sobre a discussão do uso de fontes orais na pesquisa em ciências sociais e humanas tem atribuído uma gama de terminologias para identificar esse recurso, perpassando desde fontes orais, história de vida e história oral, entre os mais correntes. Nesse sentido, trabalha-se com a noção de fontes orais de uma forma mais abrangente, contemplando a questão do recurso da produção discursiva na forma da oralidade como elemento fundamental para a análise. Acredita-se que o recurso das histórias de vida mostra-se eficiente em sua possibilidade de atualizar a memória quando acionada pelo pesquisador através de questões previamente elaboradas. Trabalha-se, então, com história de vida, recortada pela centralidade na trajetória escolar e acadêmica da entrevistada. A análise da narrativa produzida ocorre por meio de uma escuta atenta ao depoimento, recortando-se segmentos de sua vida para reconstruir a trajetória desde um passado distante até o momento presente.

Ainda que de uma forma inicial, a entrevista permite antever alguns elementos. No que diz respeito à cor, a entrevistada se autoidentifica como preta e pertencente à “raça negra”. Evidencia-se, também, o pertencimento a uma família de classe trabalhadora: a mãe cuida “do lar” e trabalha como diarista; seu nível de instrução corresponde ao atual 6º ano do ensino fundamental. O pai exerce a função de mecânico e seu nível de escolaridade não ultrapassa o 4º ano do ensino fundamental – o que se constituem em características comuns às famílias dos estudantes na pesquisa realizada por Contins (2004). Enfim, os pais não concluíram o ensino fundamental e a entrevistada é a primeira da família a ingressar no ensino superior. Um quadro que, mesmo sendo localizado, a partir de uma história de vida, é representativo de uma significativa parcela da população brasileira. Outro aspecto significativo é o fato de Raquel pertencer a uma família numerosa: um total de 11 irmãos. A inserção no mundo do trabalho se dá de forma gradual, como alternativa para aumentar a renda familiar. E, no caso de Raquel, o ingresso no mundo do trabalho ocorre aos 13 anos de idade, dedicando-se ao cuidado de crianças.

Nesse contexto, outros elementos se somam: reside em um bairro periférico de uma das maiores cidades da região metropolitana de Porto Alegre, onde a escola pública existente oferece formação somente até o 6º ano do ensino fundamental. As dificuldades de deslocamento da

“vila” onde mora até uma escola pública, localizada na parte central da cidade, é um outro obstáculo para a realização dos seus estudos. Assim reelabora esse percurso inicial:

Só até a 5ª série (atual 6º ano) aliás a única escola que nós tínhamos na vila nós tínhamos duas escolas na vila, mais uma era municipal que ia até a quarta, então a que dava possibilidade para tu avançar um pouquinho mais eram as escolas estaduais, que na época iam até a 5ª série. Então pra ti fazer o antigo primeiro grau que era de 5ª a 8ª, tu deveria se encaminhar para uma escola do centro. E aí tu ia depender de uma série de outros fatores, passagem, comprar os livros, e etc e tal. E aí eu comecei a trabalhar muito cedo, eu comecei a trabalhar com 13 anos de idade.

Esse quadro, com um pouco de “sorte”, assume uma dimensão mais animadora, quando, ao término do ensino fundamental, configura-se a possibilidade de ingressar em uma escola particular. Nesse mesmo período, pouco a pouco, os irmãos vão abandonando os estudos para se dedicar ao trabalho. Segundo a entrevistada, um dos elementos mobilizadores para a continuidade de seus estudos foi o sonho de ingressar no ensino superior. Raquel, referindo-se ao período do ensino médio (curso de Magistério), realizado em uma escola particular, identifica-o como sendo um período de “peregrinação, porque todo o final de mês eu tinha que estar batendo na porta, não lembro qual era a função, mas era o irmão ‘fulano’. Ele que abonava, ele que dava, provocava, tirava, eu acho que era bem a questão administrativa (...). Vinha eu e a minha mãe, porque eu ganhava muito pouco”.

O ingresso no Ensino Superior se dá sem nenhuma preparação complementar aos seus estudos regulares (p.ex. curso pré-vestibular). Sobre esse assunto, Raquel declara: “Sempre sonhei, eu queria me formar eu queria estudar, eu achava terrível a situação dos meus irmãos, terrível a situação da minha mãe, do meu pai”. A escolha da instituição explicita o cotidiano de Raquel: “A escolha da universidade se dá pela questão da proximidade porque eu jamais conseguiria ir até a outra a pé”. Entre o início dos estudos e a finalização do curso, transcorreram seis anos. As interrupções se deram por questões de ordem econômica, justifica Raquel:

Eu senti dificuldade bem mais no nível superior, a econômica tá em primeiro lugar, pede determinada coisa tu vai ter que ir atrás de qualquer jeito. Eu acabei montando uma biblioteca de

xérox (risos) pra mim poder sobreviver. Para mim pelo menos acompanhar, pra ti poder ter uma ideia, eu enfrentei essa questão financeira que eu acho que é a básica sem contar, claro, outras dificuldades que tu encontra, eu sempre digo que eu era uma *neguinha* petulante.

Então, como eu disse, lá no magistério eu vinha com o carnê da aposentadoria do meu pai e daí vinha eu e minha mãe fazer a peregrinação, e daí eles assim, não precisa nem trazer o carnê na próxima, eu já conheço tua história, daí a gente conseguiu terminar e, assim a graduação também, sempre peregrinando, batendo, no final do curso faltava praticamente 1 ano para mim terminar o curso, eu consegui o crédito educativo.

Observa-se a preponderância do aspecto econômico seguido pela questão de classe social nas narrativas produzidas pela entrevistada para explicar as dificuldades enfrentadas e como foram sendo superadas. Destaca-se uma releitura da trajetória de vida escolar em que os esforços individuais, as estratégias de negociação são alocadas no universo particular, em que o protagonismo centra-se no sujeito da trajetória. Não há alusão a auxílios da sociedade, grupos, pessoas, ou mesmo órgãos públicos. As poucas incidências, para além do “esforço individual”, podem ser verificadas pela presença da mãe, acompanhando a “peregrinação”, acredita-se que mensal, uma vez que Raquel refere-se aos pagamentos das mensalidades. A outra referência diz respeito à política pública vinculada à explicação de que o benefício do “crédito educativo” foi acessado já ao final do curso superior e, com isso, perdendo, aparentemente, o potencial de contribuir para amenizar, ou mesmo solucionar, os problemas de ordem econômica.

Moema De Poli Teixeira (2003), em seu estudo sobre identidade e ascensão social de negros, com ênfase no papel ocupado pelo ensino superior, localiza, através de um conjunto de entrevistas realizadas com profissionais que obtiveram sucesso em sua carreira, aspectos que remetem ao discurso de Raquel. O “esforço pessoal”, de perspectiva individualista, também é manifestado pelos depoentes da pesquisadora. A alusão à família como um elemento de apoio é uma outra similaridade que se observa no trabalho da pesquisadora em relação à entrevistada neste trabalho. Assim como Raquel, os depoentes de Teixeira também invocam a si um papel de referência para outros negros ou para sua própria família, uma vez que, tanto para Raquel quanto para os depoentes de Teixeira, são poucos os membros da família que possuem o nível superior. Teixeira enfatiza, a partir das narrativas obtidas, que a ideia de

servirem de exemplo é a que mais se aproxima do sentido atribuído pelos entrevistados para se referirem à sua ascensão social.

Outro aspecto que se percebe remete à reflexão sobre o que é cotidiano e de que forma ele é constituído. Esse é um campo de investigação que, no âmbito das relações entre raça e educação, ainda é pouco explorado. Pelo cotidiano cruzam-se singularidades que, na verdade, configuram uma grande rede complexa. A riqueza da análise está em desvencilhar justamente os fios que se vão tramando na constituição do que entendemos por cotidiano. Nesse sentido, pode-se tomar emprestado o que diz a educadora Maria Teresa Esteban, quando analisa a pesquisa científica e afirma criticamente o lugar que o cotidiano tem ocupado nesse universo: "o cotidiano é o *espaçotempo* do desprezível, do irrelevante, do episódio, do fragmento, do repetitivo, da rotina; assim como as classes populares, constituídas por sujeitos sem importância, pequenos, desprezíveis, marginais" (2003, p. 127).

Esse é o universo que desafia os pesquisadores a realizar a imersão, o mergulho em um contexto no qual a complexidade dos fios que o constituem são tramas e amarras que vão conectando-se de forma completamente alheia às lógicas preestabelecidas. Nas palavras de Esteban: "O cotidiano escolar é uma realidade de emergências, sem itinerários fixos, que faz do pesquisador um sujeito errante, em busca de perguntas e de respostas e sempre distante das verdades definitivas" (2003, p. 129) ou, conforme apregoa Alberto Melucci: "O desafio que o cotidiano nos apresenta é, portanto, construir uma experiência de tempo que nos permita passar pela variedade e pela multiplicidade sem nos perdermos" (2004, p. 36).

O relato feito por Raquel é revelador das nuances vividas no cotidiano:

A situação foi assim, como eu te disse, era eu mais a outra colega negra na sala de aula e aí então nós tínhamos um professor de línguas que, eu passei por uma situação séria de família, na época uma sobrinha minha tinha contraído o câncer, tinha 18 anos e veio a falecer em função disso e eu fui para uma prova completamente abalada, sem situação nenhuma de fazer. E eu sempre tive muita dificuldade na língua, mas tudo aquilo que me constituiu um desafio é ali que eu vou mesmo. Eu tenho necessidade, que eu não sei nem da onde essa necessidade, de me superar. Não sei se é pelo fato de que os negros precisam muito se reafirmar nessas situações assim que eu tenho essa necessidade de me superar.

E aí eu fui fazer a prova, eu tirei 3 e, ele olhou para mim e disse assim, eu era uma das únicas alunas que tinha que fazer substituição de grau, praticamente a única e ele disse para mim que ele não ia elaborar uma prova especificamente para mim. E eu fiquei tão chocada com o que ele havia me colocado que eu desci as escadarias, nós estávamos no laboratório de línguas. Eu já estava fragilizada, eu não consegui reagir, eu desci as escadarias chorando, encontrei uma colega minha que disse: ‘mas como ele não vai fazer a prova? Tu és aluna, tu tens direito de fazer substituição de grau, tu paga essa porcaria, tu vai lá e diz para ele’. Tão fragilizada que eu estava que eu não consegui raciocinar, ‘tu vai lá e diz para ele que não interessa se tu vai rodar, se tu vai conseguir mas, que é um direito teu fazer a substituição de grau’. E aí eu disse para ela que, não eu não vou, daí eu fui para casa chorei muito. Já estava fragilizada por toda a situação, daí eu voltei no outro dia e disse para ele: não me interessa se eu vou ou não conseguir, o que me interessa é que eu tenho direito, daí ele olhou para mim e disse assim: ainda tem alguns alunos que são metidos a fazer inglês, tu deveria, por exemplo, fazer africanês.

Entre os arranjos cotidianos construídos para vencer os obstáculos, um outro é acrescido: o de cor, ou seja, os processos de discriminação, de exclusão vivida ampliam-se no território escolar. Ainda que de forma sutil e através de brincadeiras, a escola constitui-se como o espaço em que práticas de discriminação se tornam presentes e efetivas. A própria Raquel fala sobre essa questão: “Quando eu me dei conta disso... Quando eu já, lá no fundamental, passei a sofrer algumas humilhações”, continuando depois:

Eu digo um cabelo ruim, não usei a expressão errada cabelo carapinha, e para eu ir à escola eu tinha que me acordar muito cedo pra pentear o meu cabelo e isso me incomodava então eu camuflava o meu cabelo, o que é camuflar o cabelo? Eu amarrava um lenço, eu botava uma touca, para não ter que pentear o cabelo. Primeiro por que eu chorava muito quando penteava meu cabelo, um dia eu estou na escola e a gurizada acabou descobrindo esse meu disfarce. Normalmente podia ter sol, podia ter chuva eu tinha alguma coisa na cabeça pra esconder o meu cabelo.

O processo de revisitar os acontecimentos através da memória permite perceber os decursos que se desencadearam ao longo da

trajetória de vida. Na verdade, percebe-se um dar-se conta, um tornar-se mais ciente dos acontecimentos e dos sentidos que eles carregam. O ato de se defrontar consigo mesma, com suas características, de desencadear possibilidades de compreensão sobre si mesma são elementos que evidenciam as angústias, os enfrentamentos e os conflitos vividos no cotidiano do espaço escolar. Nilma Lino Gomes (2003), ao desenvolver pesquisa em salões étnicos de beleza em Belo Horizonte, constata que o espaço da escola constitui-se como um tenso processo de constituição de identidade negra e lamenta o fato de que, invariavelmente, seus depoentes apontam a experiência da escola como algo que reforça “estereótipos e representações negativas sobre o negro e seu padrão estético” (p.173). Ainda, constata a pesquisadora, que, no processo de construção identitária, o corpo e o cabelo constituem-se como ícones que contribuem significativamente para esta consolidação. Talvez por isso mesmo, a lembrança acionada por Raquel ganha importância em seu processo de assunção da identidade negra, ainda que recorra ao “disfarce” como forma de camuflar parte daquilo que é, para, então, em seguida, passar a dar-se conta, conforme Raquel mesma observa:

Sabe assim, aquilo que eu sofri a minha vida toda eu não tinha uma noção na época que era discriminação, que era preconceito, como eu fui amadurecendo essas questões e eu comecei a olhar para as coisas e a saber que isso é discriminação, isso é preconceito, eu já tinha uma consciência maior, então eu comecei a me antenar para essas questões. No fundamental eu não tinha muita noção que aquilo era preconceito ou discriminação. No magistério eu também não me alertei muito para isso, talvez eu tenha sofrido inúmeras situações muito sutis e não tenha me dado conta que aquilo era discriminação, mas no ensino superior eu já estava mais antenada. Eu já tinha lido muita coisa, já tinha me interado de alguma coisa.

Uma trajetória que forjou posturas, enfrentamentos pela sobrevivência com dignidade. O tempo presente, expresso pela reconstituição da trajetória no discurso elaborado, cria um movimento de reelaboração e de reinterpretação do passado à luz do presente. No entanto, resta, ainda, uma pergunta: Houve possibilidades de escolha? Ou as próprias experiências no cotidiano impeliram para que as decisões fossem tomadas e, com isso, contribuíssem para a constituição de um sujeito que se constrói no cotidiano dos fatos e dos enfrentamentos pela sobrevivência? Segundo o que anuncia Melucci: “Aquilo que obtivemos e que pertence à memória consolidada restringe-se, porque a mudança

pressiona e nos força a reinterpretar continuamente o passado à luz dos dados do presente. Contemporaneamente, o futuro incumbe e nos impele continuamente a escolher, a fazer previsões, a tomar decisões” (2004, p. 33).

A própria assunção da identidade de “ser negra” evidencia-se e ganha forma discursiva pelo enfrentamento de situações que localizam a própria condição: seja pela forma com que passa anos e anos se escondendo por baixo de “toucas” e panos na cabeça, para manter seu “segredo”, seja pelo sofrimento que o ato de esconder-se de si mesma implica.

Eu achava horrível, eu achava feio e eu me achava feia, muito feia, enquanto negra. Hoje isso já está muito bem resolvido também, mas assim, então eu tentava esconder esse meu cabelo. E, um dia, eu estou na escola na hora do recreio, alguém passa e puxa a minha touca, daí descobre o meu segredo.

Ainda que de forma sucinta e localizada, o relato de Raquel serve para inspirar algumas questões no âmbito da implementação de políticas públicas que buscam resgatar o lugar ocupado historicamente pelas populações negras no cenário nacional e regional.

O relato de Raquel remete a percursos vividos na totalidade de quem deseja e sonha com uma condição melhor de vida, apresentando-se as lutas cotidianas como obstáculos que devem ser vencidos a cada instante. Aquilo que poderia ser algo “natural” torna-se constantemente um desafio. Ou, conforme brincava um autor, “Ser negro é matar um leão por dia”. O que chama a atenção na história de Raquel é justamente o desejo, que desde cedo permeia suas ações. Aos treze anos de idade, ingressa no mundo do trabalho, mobilizada pela vontade de estudar e seguir em frente, mesmo inserida em um contexto familiar e social desfavorável ao estudo. Os percalços cotidianos não foram suficientes para desmobilizar a vontade de “se formar”.

Por fim, constata-se que o processo vivido por Raquel reorientou a forma de ela se perceber e perceber as relações constituídas. De uma perspectiva individualista da questão racial, construiu uma consciência social do problema em sua trajetória como estudante. A ênfase na diferenciação entre os termos preto/negro demonstrou seu engajamento nas discussões dos movimentos negros. Segundo Magalhães (2000, p.38), o uso dessa terminologia refere-se à intenção do movimento negro de buscar incluir negros e pardos em uma mesma descendência comum africana, identificando-se por intermédio da

origem cultural, reconstruindo a identidade negra e questionando a classificação existente.

Destaca-se, também, que sua rebeldia, pouco aceita, acabou por estigmatizá-la ainda mais, entretanto, e não exclusivamente, a convivência e a formação no ensino superior permitiram ampliar e modificar sua percepção, passando a aceitar as suas próprias características físicas negras, ao mesmo tempo em que vai assumindo uma postura que abandona a perspectiva individualista e se traduz em comprometimento social e político.

A trajetória de Raquel pode ser inserida em um contingente maior de percursos de estudantes afrodescendentes, conforme destacado anteriormente. Por um lado, observa-se a criação e implementação de propostas na perspectiva da garantia do acesso das populações de afrodescendentes ao ensino superior, tanto público quanto privado, desencadeadas, em grande parte, por iniciativas de movimentos sociais e setores organizados da sociedade. Por outro, as trajetórias e o que se denominou, neste trabalho, de “engenharias” demarcam o cotidiano vivido por esses estudantes para completarem seus estudos com sucesso, enfrentando um cotidiano demarcado por situações de discriminação e preconceito que revalidam um percurso histórico da sociedade brasileira que insiste em tornar o passado presente.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência PUC-Rio. In: PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Ação Afirmativa na Universidade**: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: PUC/RIO, 2004. p. 87-108.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método Métodos Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-145.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Maio-Agosto, número 023. São Paulo: ANPEd, 2003. p.16-35.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores(as): olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, vol. 29, ano 1, p. 167-182, 2003.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa e promoção da igualdade racial no Brasil: o desafio da prática. In: PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Ação Afirmativa na Universidade**: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: PUC/RIO, 2004. p. 55-86.

CONTINS, Márcia. Estratégia de combate à discriminação racial no contexto da educação universitária no Rio de Janeiro. In: PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Ação Afirmativa na Universidade:** reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: PUC/RIO, 2004. p. 109-148.

MAGALHÃES, C. Interdiscursividade e conflito entre discursos sobre raça em reportagens brasileiras. **Linguagem em (Dis)curso.** Universidade do Sul de Santa Catarina. v.1, nº 1 Tubarão: Unisul, 2000. p.35-60.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu** (Tradução: Adriano R. Marinho; Agostinho Giacomini; Débora Conforto; Nenri Fuchs; Jorge D. Barbosa; Jorge Manoel Adão; José Rossi, Nara R. Vieira; Raquel Gatto; Sueli Salva). São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004. 183p.

OLIVEIRA, Iolanda. **Desigualdades Raciais:** Construções da Infância e da Juventude. Niterói: Intertexto, 1999.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3), setembro-dezembro/2008. p. 887-896.

PINTO, Regina Pahim. A questão racial e a formação de professores. In: OLIVEIRA, Yolanda (org.). Relações raciais e educação: temas contemporâneos. **Cadernos PENESB**. 4. Niterói: EdUFF, 2002a. p. 113-132.

PINTO, Regina Pahim. Educação e diferenças étnico-raciais: a visão das revistas em educação. In: OLIVEIRA, Yolanda (org.). Relações raciais e educação: temas contemporâneos. **Cadernos PENESB**. 4. Niterói: EdUFF, 2002b. p. 161-180.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Quotidianos densos – a pesquisa sociológica dos contextos de ação educativa. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método Métodos Contramétodo.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 91-110.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade e educação: uma análise a partir do recorte de cor com estudantes de ensino médio público. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **De preto a afro-descendente. Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.** São Carlos: EdUFSCAR/UNESCO, 2003. p. 165-179.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Produção do conhecimento e ações coletivas sobre negro e educação no RS - por uma cartografia das abordagens e das práticas. In: Anais **Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros 2000.** Recife: Recife: UFR, 2000. 19p.

TEIXEIRA, Moema De Poli. **Negros na universidade.** Identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003. 267p.

Gilberto Ferreira da Silva - Possui graduação em Filosofia pelo Centro Universitário Franciscano Santa Maria, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor titular do Centro Universitário La Salle. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Periferias Urbanas, atuando principalmente no campo da pesquisa nos seguintes temas: formação de professores, educação intercultural, diversidade étnico-racial, preconceito, discriminação, políticas educacionais e ensino superior. Dedicou-se ao trabalho de assessoria e acompanhamento de formação inicial e continuada de professores nas redes pública estadual e municipal na região metropolitana de Porto Alegre.

E-mail: gilfs@uol.com.br

Submetido em: janeiro de 2008 | Aceito em: setembro de 2009