



TRAJETÓRIAS DE VIDA DE JOVENS NEGRAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Maria Auxiliadora Gonçalves de Holanda¹

Wivian Weller²

RESUMO

O presente artigo analisa trajetórias biográficas de jovens negras que ingressaram pelo sistema de cotas na Universidade de Brasília, bem como suas experiências relacionadas à discriminação de gênero e étnico-racial, preconceito, estereótipos e formas de enfrentamento. A partir de entrevistas narrativas realizadas com estudantes dos cursos de Direito e Pedagogia, foi possível verificar que a família, a escola e a universidade produzem e reproduzem o racismo construído ao longo da história. Diante disso, algumas jovens reagem com apatia, no entanto, outras são combativas. O ingresso na universidade ao mesmo tempo em que ampliou as perspectivas com relação ao futuro profissional, também revelou situações de racismo existentes na instituição. O presente estudo oferece subsídios para a discussão sobre a implantação das políticas de cotas no Brasil, às quais vêm se configurando como possibilidade de reparo histórico das desigualdades.

Palavras-chaves: Gênero; Raça/Etnia; Juventude; Ações Afirmativas; Cotas.

LIFE PATHS OF BLACK WOMEN WHO ENTERED BY THE QUOTA SYSTEM AT THE UNIVERSITY OF BRASÍLIA

ABSTRACT

This article examines life paths of young black women who entered by the quota system at the University of Brasilia, as well as their experiences related to gender discrimination and ethnic-racial prejudice, stereotypes and ways of coping. Starting at narrative interviews conducted with students of Law and Education we observed that the family, school, and university produce and reproduce racism built throughout history. Given this, some young people respond with apathy; however, others are combative. The entry in the university at the same time increased the prospects for the professional future, and also revealed situations of racism existing in the institution. This study provides insights to the discussion on the implementation of quota policies in Brazil, which are becoming increasingly able to repair historic inequalities.

Key-words: Gender; Race / Ethnicity; Youth; Affirmative Actions; Quotas.

TRAYECTORIAS DE VIDA DE JÓVENES NEGRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BRASÍLIA EN EL CONTEXTO DE ACCIONES AFIRMATIVAS

RESUMEN

Este artículo analiza trayectorias biográficas de jóvenes negras que accedieron la *Universidad de*

¹ Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Arte-terapeuta pelo Instituto Aquilae, no qual vem desenvolvendo trabalhos em arte-terapia com foco em autobiografia. E-mail: <dorafortaleza@yahoo.com.br>.

² Doutora em Sociologia pela Universidade Livre de Berlim. Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Fundamentos, e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Coordena o Observatório GERAJU. É editora de "Linhas Críticas" – Revista da Faculdade de Educação da UnB. E-mail: <wivian@unb.br>.



Brasília por el sistema de cotas, así como sus experiencias relacionadas con la discriminación de género y étnico-racial, prejuicio, estereotipos y formas de afrontamiento. A partir de entrevistas narrativas realizadas con estudiantes de los cursos de Derecho y Pedagogía fue posible verificar que la familia, la escuela y la universidad producen y reproducen el racismo construido a por toda su historia. Delante de eso, algunas jóvenes reaccionan con apatía, sin embargo, otras son combativas. El acceso a la universidad, al mismo tiempo en que amplió las perspectivas con relación del futuro profesional, también reveló situaciones de racismo existentes en la institución. Este estudio ofrece subsidios para discusión sobre la implantación de la política de cotas en Brasil, las cuales son vistas se configurando como posibilidad de reparo histórico de desigualdades.

Palabras-clave: Género; Raza/Etnia; Juventud; Acciones Afirmativas; Cotas.

Introdução

A Universidade de Brasília (UnB) figura, no cenário nacional, como a primeira universidade federal a implantar o sistema de cotas para ingresso e permanência de estudantes negros, no ano de 2003 (cf. BELCHIOR, 2006; SANTOS, 2007). A implantação passou por críticas e transformações nos procedimentos de seleção dos candidatos com vistas a uma melhoria. A comunidade universitária foi convidada a participar desse debate através do Coletivo de Jovens Negros – EnegreSer, do Centro de Convivência Negra, da Comissão de Combate ao Racismo na UnB, dentre outras instituições.

Investigar as trajetórias de estudantes que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas pode fortalecer o debate e possibilitar a consolidação de políticas públicas que contemplem a população negra, e contribuam para a diminuição das desvantagens em relação à população branca. Não se trata de racismo às avessas ou acirramento do racismo, mas de contestar o mito da democracia racial no Brasil, que favorece o silêncio e reforça as desigualdades sociais.

Ouvir os sujeitos beneficiários das ações afirmativas pode contribuir para o aprimoramento dos procedimentos de acesso e permanência na universidade, pois, através da percepção destes, as falhas e acertos podem ser redimensionados. Neste sentido, nossa investigação analisou as trajetórias de vidas de jovens estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas na UnB, percebendo, dentre outros aspectos, a influência da família na escolha do curso, os preconceitos e discriminações que sofreram na escola e na universidade, as estratégias de enfrentamento e seus projetos de futuro. A seleção dos sujeitos seguiu os seguintes critérios: sexo (ser mulher), raça (ser negro: preto ou pardo),

idade (ser jovem com até 29 anos)³, estudante (dos cursos de Direito ou Pedagogia – pelas diferenças nos contingentes de cor, classe e gênero verificado entre esses dois cursos).

Para tanto, realizamos onze entrevistas biográfico-narrativas e dois grupos de discussão⁴. Solicitamos que as entrevistadas preenchessem um formulário como complemento dos dados e também participamos de eventos sobre ações afirmativas e cotas. Nossa pesquisa esteve inserida no projeto: “Trajetórias Familiares e Escolares de Jovens Estudantes Cotistas da UnB”, desenvolvida pelo GERAJU⁵. A análise dos dados foi realizada através do método documentário desenvolvido por Ralf Bohnsack com base na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim (cf. Bohnsack e Weller, 2011; Weller *et al.* 2002). A seguir, discutiremos brevemente os principais conceitos que nortearam a compreensão de nosso objeto de estudo, quais sejam: gênero, raça e etnia, juventude, ações afirmativas e cotas.

Gênero e relações sociais

Em nosso entender, os chamados “novos movimentos sociais” trazem para a academia alguns desafios. No caso dos estudos sobre gênero, por exemplo, começa uma demanda do movimento de jovens mulheres negras, ou de negras lésbicas, fato que nos remete a repensar as funções da família e da escola – dois campos básicos de estudo nas ciências sociais. Neste sentido, Gregori (1998, p. 230) apresenta a seguinte crítica:

Mais do que nos empenhar na tarefa de buscar os desdobramentos conceituais e fazer crítica teórica, usamos conceitos como metáforas explicativas de uma realidade a ser interpretada. O próprio modo de construir nossos objetos e nossas interpretações carece de um esforço

³ Adotamos aqui a faixa etária utilizada pela Secretaria Nacional da Juventude na formulação de políticas públicas.

⁴ Para maiores informações sobre os grupos de discussão cf. Weller, 2006 e Bohnsack e Weller, 2011. Sobre as entrevistas narrativas cf. Schütze, 2011.

⁵ A pesquisa contou com apoio do CNPq através do Edital MCT/CNPq/PR-SMP 45/2005 - Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos e Edital MCT/CNPq 61/2005 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Integrantes da pesquisa de campo no período 2006 a 2008: Wivian Weller (coordenadora), Erika do Carmo Lima Ferreira (Doutoranda FE/UnB), Maria Auxiliadora Gonçalves de Paula Holanda (Mestranda FE/UnB), Danielle Oliveira Valverde (Mestranda FE/UnB), Ana Paula Barbosa Meira (ex-bolsista PIC-UnB/CNPq e Mestranda FE/UnB), Priscila Costa Santos de Souza (bolsista PIC-UnB/CNPq), Raquel Maria Vieira do Rosário (bolsista PIC-UnB/CNPq), Aline Pereira da Costa (bolsista Programa AfroAtitude/CNPq), Nicolle Pfaff (pesquisadora visitante PPGE/FE/UnB); Nora Hoffmann (estudante de intercâmbio internacional).

teórico mais consistente. Podemos até dizer que a força do nosso conhecimento está em propor novas formas de olhar para a realidade, sem, no entanto, discutir quais as implicações dessas novas formas de olhar sobre o conhecimento produzido e como tem sido produzido. (GREGORI, 1998, p.230).

Scott (1995, p. 92) percebe que a compreensão de gênero “[...] é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado”, trazendo à tona o fato de que o conceito de gênero não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher, mas também o estabelece. A autora faz essas assertivas para concluir que acreditar na oposição binária homem/mulher como natural, é uma forma de proteger o poder político. Uma vez alterada essa compreensão, há possibilidade de alterações em muitas construções vistas como “naturais” da ordem estabelecida por esse poder. Numa tentativa de definir gênero e relações de gênero, Nogueira (2001) faz a seguinte elaboração:

Pode-se considerar como relações de gênero, uma categoria que pretende incluir em si mesma, um complexo conjunto de processos sociais. O gênero, como categoria analítica e como processo social, é relacional, isto é, as relações de gênero são processos complexos e instáveis constituídos por e através de partes inter-relacionadas e interdependentes, o que significa que cada parte não tem sentido de existir sem a outra parte. (NOGUEIRA, 2001, p. 241).

Conforme afirmamos acima, a construção de categorias de análises se dá dentro das relações sócio-históricas, portanto, são passíveis de mudanças constantes. Numa compreensão mais recente de gênero, Fraser (2001) apresenta uma análise bidimensional, revisitando as teorias dessa categoria. Para a autora, o conceito de gênero na contemporaneidade emerge tanto com uma face política e econômica, quanto com outra face discursivo-cultural. A primeira traz implícita a noção de redistribuição, e a segunda, ao mesmo tempo, traz contida no seu âmbito a noção de reconhecimento (FRASER, 2002).

De acordo com essa autora, tal compreensão surge numa tentativa de reparar as injustiças de gênero e, desta forma, não há como optar por uma política de redistribuição em detrimento de uma política de reconhecimento (FRASER, 2002). Em uma concepção mais recente de gênero, na perspectiva da reparação das injustiças, sem dissociá-la de raça,

Nancy Fraser (1995) traz uma compreensão que ultrapassa a oposição binária homem/mulher em seus vários aspectos. Ela considera que ninguém é integrante de uma só comunidade, e por isso mesmo, quando se trata de reparar injustiças de gênero, não se separa nitidamente de raça e, muitas vezes, as injustiças se cruzam na classe, no sexo, idade, entre outros. E para fechar este raciocínio, a autora considera que pessoas subordinadas em um dos eixos da divisão social podem muito bem ser dominadoras em outro (FRASER, 1995).

Reivindicar justiça de gênero como política redistributiva supõe exigir direitos iguais nas relações de trabalho, sobretudo nas áreas predominantemente masculinas, algo muito aproximado à compreensão de divisão de classe. Neste caso, gênero seria entendido como o conjunto das mulheres que formam uma classe, fazendo parte de um todo homogêneo e estratificado. Pensando justiça de gênero com base em políticas de redistribuição, portanto, se poderia incorrer no risco de não serem contemplados grupos específicos.

Acontece que, ao se reivindicar políticas de reconhecimento, voltamos nosso olhar para a compreensão de gênero com as especificidades que são inerentes à cultura e à linguagem, noção mais ligada a grupos, ou mesmo a indivíduos. A crítica a essas políticas é que, com a implementação delas, há possibilidades de se privilegiar alguns grupos em detrimento de outros. Como, então, articular políticas que corrijam injustiças de gênero baseadas em categorias de entendimento ambíguo, que tentam se adequar para pleitear simultaneamente igualdade e diferença, universalidade e especificidade⁶?

Percebemos que esses estudos estão em curso, e que as compreensões apresentam certa flexibilidade no sentido de não fecharem as suas formulações, de forma que o debate se amplie e se esclareçam dúvidas acerca do aprimoramento de políticas públicas mais justas. Fraser (1995) declara, a esse respeito, que “[...] somente mediante uma abordagem que realinhe a desvalorização cultural do ‘feminino’ precisamente dentro da economia (e onde mais se fizer necessário) pode-se chegar a uma séria redistribuição e a um reconhecimento genuíno”. (FRASER, 1995, p.208).

⁶ Ver mais detalhes no artigo: “Da redistribuição ao reconhecimento”, de Fraser (2001), em que a autora trata de questões relativas à justa distribuição dos direitos entre homens e mulheres e entre as próprias mulheres, de forma que se garanta a especificidade dos direitos das populações mais desfavorecidas.

Utilização do termo “raça” para evidenciar a existência do racismo

Costa (1989) apresenta uma compreensão com relação à importância do uso do termo “raça”. O autor considera que, até os anos 30 do século XX, o conceito biologizante de raça serviu para hierarquizar segmentos da população. A partir dos anos 70, o conceito ganhou outra importância. O autor apresenta as oscilações desse conceito na história e ressalta que:

Quando, nos finais dos anos 70, o movimento negro retoma o conceito raça com um sentido político, opera-se, portanto uma inversão semântica fundamental na categoria usada historicamente para subjugar negros e outros não brancos. Não se trata, contudo, de um racismo invertido, como se grupos negros quisessem afirmar alguma distinção biológica essencial ou sua superioridade relativamente aos não negros. O que se tem é uma estratégia política de delimitação e mobilização dos grupos populacionais que, em virtude de um conjunto de características corporais, continuam sistematicamente discriminados (COSTA, 1989, p. 151).

Podemos afirmar que as palavras não são vazias, e ganham sentidos dentro de um contexto sócio-histórico e político. O movimento negro passou a utilizar o termo raça como instrumento político para reafirmar a existência do racismo no nosso país, fortemente enraizado nas instituições e nas formas como estas trabalham as relações no cotidiano. As palavras que denotam o preconceito, os estereótipos e a discriminação, demonstram o perfil racista do Brasil. As palavras fazem parte de uma ideologia pouco percebida, simbólica e discursiva, contra a qual a luta é, também, com palavras⁷. O lugar da palavra, na escola e na universidade, tem grande responsabilidade sobre a continuidade das ideias racistas.

Nascimento (2003) considera que raça é um conceito que traz implícito, em sua compreensão, dimensões culturais e históricas, justificando a necessidade de se abandonar o uso do termo “etnia”, conforme explicação a seguir:

Já que a noção de raça como origem e ancestralidade incorpora as dimensões de história e cultura sem remeter ao essencialismo biológico, perde o sentido a proposta de sua substituição pelo eufemismo “etnia”. Ademais, no processo de resistência à discriminação, constata-se a necessidade de reconhecer as realidades sociais criadas a partir dos critérios discriminatórios. Como lutar contra o racismo se negarmos a

⁷ Jean Paul Sartre (1978) fala, também, da importância de se dar sentidos e significados novos às palavras, de acordo com os interesses dos negros.

existência das “raças” e, portanto, da discriminação racial? (NASCIMENTO, 2003, p. 50).

A autora supracitada considera que, entre racismo e etnicismo, o termo derivado de raça é imediatamente identificado com o fenômeno discriminatório e, portanto, pode ter capacidade mobilizadora. “Etnia”, na visão da autora, é um termo que não atinge o imaginário social e, neste caso, seria uma luta com arma discursiva impotente. Retomar o debate sobre relações raciais no Brasil pode mobilizar a reflexão sobre outras formas de preconceito e discriminação que têm efeito cumulativo. As desigualdades sociais recaem sobre as populações mais desfavorecidas e são mais evidentes quando se trata de mulheres jovens negras, que são os sujeitos de nossa investigação.

Juventude e juventude negra

Conforme Groppo (2000), a juventude, vista como categoria social, ultrapassa a compreensão de limites etários e, também, a ideia de classe ou grupo coeso, por não existir uma classe constituída por pessoas da mesma faixa etária. O autor afirma que o conceito de juventude é considerado, por muitos cientistas sociais, como ainda não bem definido o bastante para auferir *status* de categoria social, porém, trata-se de um conceito que “[...] tem uma importância crucial para o entendimento de diversas características das sociedades modernas, o funcionamento delas e suas transformações” (GROPPO, 2000, p. 8). Parece-nos claro que a compreensão de qualquer categoria se torna concreta quando apresentada dentro de situações reais, em contextos sócio-históricos. De acordo com Pais (1996), pensamos juventude de forma ambígua, ora como um todo homogêneo, ora heterogêneo: “[...] homogêneo se a compararmos com outras gerações, heterogêneo, logo que a examinamos como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros” (PAIS, 1996, p. 35).

Abramo (2005) afirma que, no Brasil, até os anos 1960, só os jovens de classe média do movimento estudantil, dos partidos políticos e da contracultura tinham visibilidade, e que depois dessa onda, o destaque foi *o adolescente em situação de risco* e, nesse momento, os jovens perdem temporariamente o foco dos debates. Os novos atores

juvenis dos setores populares aparecem recentemente, sobretudo, através das expressões culturais, dando visibilidade a eles próprios e, desta forma, reivindicando seus direitos. A respeito dos vários sentidos que constituem a categoria juventude, (CARRANO,2003, p. 133) considera que estes são cada vez mais difíceis de totalizar, “[...] quando muito podemos elaborar provisórios mapas relacionais”. Nesses mapas relacionais de que fala o autor, ao que parece, as jovens negras ainda têm pouca visibilidade. Despontam de forma tímida nos grupos de expressão musical ou de dança, tendo que apresentar atitude, intencionalidade, determinação para fazerem parte no *hip hop*, por exemplo, como protagonistas de suas ações (WELLER, 2005; 2011). No entanto, quando elas aparecem, fazem a diferença por demonstrarem talento, organização e consciência dentro de um movimento ainda de maioria masculina.

KELL (2004) afirma que, hoje em dia, todos se consideram jovens, todos querem ser jovens, sendo a juventude o modelo para todas as idades, ficando, assim, difícil se precisar o que é mesmo juventude. Para a autora, juventude é “[...] um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir” (KEHL, 2004, p. 89). Nessas várias acepções de juventude, onde estariam contemplados os jovens negros e, dentro desta população, as jovens negras? Castro (2004, p. 290) considera que:

O movimento de mulheres negras é um dos avanços mais importantes da última década do feminismo no Brasil, e não por acaso, nele *as mulheres jovens* têm contribuído para uma outra forma de se expressar culturalmente, como por exemplo, num *hip hop* não machista, no reconhecimento da beleza negra, no resgate da autoestima. (CASTRO, 2004, p. 290).

A inserção de jovens negras nesses movimentos de maioria masculina demarca um dado novo, haja vista a discriminação e o preconceito que elas podem vivenciar ao adentrarem um espaço onde o corpo precisa estar visível, sendo o corpo feminino o alvo de muitas repressões.

Para Weller (2011), o *rap* é mais do que somente lazer e consumo, é, também, um instrumento de denúncia das desigualdades e injustiças vividas enquanto negros pobres

e excluídos, sendo, ainda, uma forma de partilhar experiências vividas. Daí a importância de políticas públicas para este segmento.

Programas e políticas públicas de ação afirmativa que contemplem a parcela menos favorecida da população podem se efetivar e vir a se tornar, efetivamente, a garantia dos direitos de cunho mais universal, podendo se constituir em avanços significativos para a população negra, feminina, dentre outras, sem que isto venha a inviabilizar ou desvalorizar políticas universalistas, pois nada impede que estas se processem simultaneamente. A este respeito, Guimarães (2005, p. 189) alerta para o seguinte:

O que está em questão, portanto, não é uma alternativa simples, diria mesmo simplista, entre políticas de cunho universalista *versus* políticas de cunho particularistas. O que está em jogo é outra coisa: devem as populações negras, no Brasil, satisfazer-se em esperar uma “revolução do alto”, ou devem elas reclamar, de imediato e *pari passo*, medidas mais urgentes, mais rápidas, ainda que limitadas, que facilitem seu ingresso nas universidades públicas e privadas, que ampliem e fortaleçam os seus negócios, de modo que se acelere e se amplie a constituição de uma “classe média” negra? (GUIMARÃES, 2005, p. 189).

No que se refere ao direito dos negros à educação, podemos afirmar que o longo período de escravidão, que marcou profundamente a sociedade brasileira como uma sociedade desigual, persiste ainda hoje. Durante algum tempo, na história deste país, mulheres e negros não foram contemplados com o direito à educação. Conforme Silva e Araújo (2005), no período de regime escravocrata, a própria lei normatizava essa desigualdade, configurando um caráter formal, conforme a afirmação seguinte:

A população escrava era impedida de frequentar a escola formal, que era restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros – automaticamente esta legislação (art.6 item 1 da Constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68).

O debate em torno dos preconceitos, discriminações e das diversas manifestações de racismo que geram uma realidade de injustiça social, levou vários países do mundo a se reunirem numa conferência em Durban, na África do Sul, em 2001, para pensar soluções de curto, médio e longo prazo que venham a reduzir e prevenir o aumento das desigualdades. A compreensão em torno da necessidade de se pensar políticas públicas

que venham a reduzir e prevenir o aumento das desigualdades está no cerne do sentido das políticas de cotas para estudantes negros. No tocante à questão de que a política de cotas estaria privilegiando uma elite negra, Silva (2003, p. 59) assegura que:

A Universidade é o divisor de águas numa sociedade racialmente dividida, onde o critério para a incorporação às classes profissionais também é o critério da exclusão social. Até existir uma classe média negra profissional, com domínio dos mesmos códigos e competências da elite, não haverá combate efetivo à discriminação racial. E o ensino superior detém as maiores taxas de retorno para o indivíduo. Portanto, na procura de mobilidade ou de ascensão social, este é o nível que mais influencia na ruptura do ciclo da pobreza.(SILVA, 2003, p. 59).

Cotas para negros nas universidades brasileiras

Algumas universidades brasileiras têm se antecipado aos poderes públicos, no que diz respeito à competência para legislar sobre distribuição de vagas nos âmbitos estadual e federal. Cada universidade vem apresentando um percurso singular no procedimento de implementação do sistema de reserva de vagas, que varia entre privilegiar cotas para estudantes negros sem distinção, cotas para negros da escola pública, cotas para estudantes da escola pública sem distinção ou, ainda, cotas para todos estes casos. Há critérios diferenciados de acordo com a realidade local (CÉSAR, 2007). O problema surge quando as vagas são reservadas aos negros. De acordo com esse autor:

Inicialmente, questionava-se a existência ou não de negros no país para que se pudesse identificar um percentual objetivo desse grupo a ser beneficiado pela norma. Passada essa primeira etapa, veio o reconhecimento de que há negros na população local, portanto, o mais importante seria definir um percentual representativo exequível. Assim, esse percentual mantém-se em 20% na maioria dos programas, com exceção da UNEB, da UFBA e da UFPA, que concentram esses percentuais em 40%, representativos à composição racial da população local (CÉSAR, 2007, p. 27).

A sub-reitora da Universidade estadual do Rio de Janeiro (UERJ) afirma que as relações entre renda e desempenho são óbvias, e estão comprovadas em todo mecanismo e processo avaliativo, mas, segundo dados da comissão que estuda o perfil comparativo dos alunos instituído pela universidade, “[...] a distância entre o rendimento dos cotistas e não cotistas vem encurtando ao longo do tempo” (VILLARDI, 2007, p. 38).

A universidade (UERJ) sempre recebeu estudantes negros em diversos cursos. Nesses cursos, portanto, não houve uma diferença significativa de perfil. Entretanto, nos cursos considerados de elite, isto é, com maior relação candidato-vaga no vestibular, houve uma mudança significativa. Alunos negros passaram, por exemplo, a ingressar na Faculdade de Medicina, Direito e Desenho Industrial (VILLARDI, 2007, p. 37).

Segundo dados de pesquisa da Secretaria Acadêmica da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) sobre o desempenho dos alunos que ingressaram em 2003, não existe uma relação de determinação simples entre a nota de aprovação (ingresso nos cursos) e o rendimento do aluno. Outra verificação importante nas pesquisas na UENF é a de que:

Parte significativa dos cotistas não precisaria da legislação de reserva de vagas para acessar a UENF em 2003. No entanto, vinte e oito jovens negros e dezoito jovens não-negros oriundos de escolas públicas não estariam cursando aquela universidade se a reserva de vagas não existisse (BRANDÃO; DA MATTA, 2007, p. 79).

Em pesquisas realizadas na UFBA, Queiroz e Santos (2007, p. 135) também concluíram que o sistema de cotas vem mostrando, desde a sua implementação, que “[...] estudantes de bom desempenho acadêmico ingressaram na UFBA [...]”, mas que não teriam tido chances de aprovação pelo sistema tradicional, classificatório. Com relação aos programas de permanência na UFBA, Barreto (2007), analisando os projetos Tutoria e Afro-Atitude⁸, considera que, para estudantes negros da escola pública de famílias de baixa renda:

O suporte recebido logo no início dos cursos de graduação tem efeito imediato, mas também de médio e longo prazo, aumentando as chances de construção de trajetórias acadêmicas bem-sucedidas. Além de minimizar os problemas financeiros, tais iniciativas permitem a criação de espaços amigáveis e de acolhimento para esses estudantes (BARRETO, 2007, p. 152).

A Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) implantou o sistema de cotas no segundo semestre de 2005 e, segundo as considerações do professor Paulo Alberto dos Santos Vieira, esse é um processo em momento inicial, mas que já aponta modificação

⁸ Os projetos referidos acima garantem bolsas de ajuda de custo e criam oportunidades de pesquisa, extensão e monitoria, especialmente para alunos oriundos de escolas públicas, negros e provenientes de famílias de baixa renda (BARRETO, 2007). Ver mais em Brandão (2007).

no perfil racial dos *campi* universitários e dos cursos, “[...] inclusive os de mais alto prestígio” (VIEIRA, 2007, p. 235).

A Universidade Federal do Ceará (UFC), a pedido do Ministério Público e através de um grupo de professores, iniciou reflexões sobre a implementação de uma política de acesso e permanência das populações mais desfavorecidas socialmente – nas quais se encontram pretos e pardos (negros) de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Infelizmente, o então reitor da UFC, na gestão vigente ainda no ano de 2010, se mostrou contrário à política de cotas. Ademais, apesar dos esforços envidados por alguns professores, a proposta de cotas para negros, índios e pobres da escola pública, foi fragorosamente derrotada naquele momento.

Alguns professores historiadores vêm procurando desconstruir a ideia de que no Ceará não há negros e, portanto, que essa cultura da negritude e da africanidade constituiu-se uma ideia absurda. Na verdade, para o Ceará vieram menos negros, se o compararmos aos estados de Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Maranhão, o que não significa que desvalorizemos e criemos um silêncio e uma negação dessa cultura a ponto de invisibilizá-la. Sabe-se que, hoje, há comunidades quilombolas no Ceará que precisam ser reconhecidas e amparadas em seus direitos.

O que revelam as jovens: trajetórias escolares das estudantes de Direito

Nesta seção, apresentaremos as percepções das estudantes dos cursos de Direito e Pedagogia sobre suas trajetórias escolares e vivências como estudantes da UnB. Kelly, Larissa e Kani são alunas do curso de Direito; Malu, Bárbara e Mana, estudantes do curso de Pedagogia. Para um melhor andamento da pesquisa, e de comum acordo com as entrevistadas, utilizamos nomes fictícios⁹.

Para Kelly, a convivência com seus amigos e professores na escola foi “normal”, pois parece não se considerar negra e acredita que só os negros com fortes traços raciais (por exemplo: cabelo, nariz, cor da pele) sofrem preconceito no Brasil. Na entrevista para a pesquisa, ela não fez menção às diferenças de gênero, nem classe. Vejamos a resposta de

⁹ Para maiores informações sobre as estudantes entrevistadas, bem como sobre as experiências narradas por elas, cf. Holanda, 2008. Sobre os códigos de transcrição adotados no artigo, cf. Weller, 2006, p. 258.

Kelly quando perguntamos como era a sua convivência com professores e alunos nas escolas públicas em que ela estudou:

Y: Escola Pública, né? E como é que, como é que era a relação entre você e os professores, e os alunos. Como é que era?

Kelly: Normal, eu nunca sofri preconceito, assim porque eu acho que no Brasil mesmo, eu acho que só sofre preconceito mais quem é negro mesmo, de pele escura... Ah, tipo assim, se tivesse um nariz que você vê que é meio assim parecido com descendente de negro, cabelo enrolado... (L. 220-229).

Para Larissa, tanto no âmbito da família, da escola, na UnB e em outros ambientes, ela já sofreu vários tipos de preconceito. Com relação às experiências na escola, a jovem responsabiliza os professores, como se quisesse afirmar que, por serem educadores, estimulam os preconceitos, conforme podemos deduzir destas afirmações:

Larissa: [...] Acho que todo tipo de preconceito possível eu vivi hoje, todos! [...] Excluída de tudo, chacotas, de eu não ser convidada pras festas, vivi por parte dos professores, que são os grandes incentivadores, os próprios professores, as piadas de homossexualismo sempre partiram deles, eles dizem as piadas de gay (L. 260-265).

Larissa afirma, ao longo de sua narrativa, que a UnB é elitista, e como frequentou escolas privadas de alto nível, declara já ter passado por situações de preconceito, sentindo-se diferente por pertencer a um universo cultural desigual, se comparado ao de seus colegas de curso. Traz exemplos da trajetória escolar de outros colegas, evidenciando as oportunidades que ela não teve para poder expandir sua “bagagem cultural”:

Larissa: Aí a galera começou, eu já fiz intercâmbio na Alemanha, outra, eu já fiz intercâmbio na Áustria, aí ela, aí o professor perguntou(.) alguém aqui nunca saiu do Distrito Federal? @aí eu ri, assim, eu nunca sai não. Sabe, todo mundo já tinha essa bagagem cultural mesmo, (2) diferente, pelo menos do meu universo, sabe, né? das conversas, das roupas. (L. 124-132).

Kani se considera negra, mas declara que “não tem tantos traços negros” e, por isso, afirma que as pessoas na universidade se surpreendem por ela ter ingressado por

cotas. Relata não haver sofrido preconceitos em virtude de sua cor, mas por ser moradora da Ceilândia¹⁰:

Kani: Ah, sofri, eu lembro que eu sofria preconceito por eu morar na Ceilândia, né, tinham muitos alunos que achavam, ah, porque eu morava na Ceilândia, que lá é perigoso, né, tem uma certa imagem, né, e criança é meio maldosa, né, às vezes tem umas maldades... Assim, falam algumas coisas, né, mas, acho que só isso mesmo (L. 202-206).

Segundo a entrevistada, nas situações de preconceito entre alunos, os professores costumam não intervir, preferindo omitir-se, afirmando que “isso é coisa de criança e adolescente e dizem que eles mesmos se entendem” (L. 211-212).

Mana declara não ter sofrido preconceitos raciais na escola. Recorda-se de uma única situação de preconceito sofrida por ela, enquanto criança negra, mas fora do ambiente escolar. Ela demonstra visível desconforto em falar sobre esta questão, o que tornou necessária a retomada desta reflexão em outros momentos da entrevista. Vejamos este trecho de seu relato:

Y: E, cê lembra de ter, de ter tido, de ter sentido algum tipo de preconceito na escola?

Mana: Na escola?

Y: Desde criança, até antes de entrar aqui na faculdade?

Mana: Olha, o único episódio que aconteceu comigo e que eu notei um certo preconceito, foi uma vez que eu tava num clube, aí tinha umas meninas na piscina, nadando lá(.) na escola nunca aconteceu nada assim, que eu me lembre, né, mas uma vez eu fui num clube, minha mãe trabalhava como médica no clube, aí eu, ah, tinha umas meninas nadando na piscina, aí ah, enfim, nem eram brancas, brancas mesmo elas não eram, brancas no sentido de fato [...] Mas foi a única vez que eu notei assim, esse tipo de preconceito assim [...] mas aí eu lembro que eu entrei na piscina e elas ficaram falando, tipo que a água ia sujar, sabe, que era negra, assim, essa @essa coisa@(L. 287-302).

¹⁰ A Região Administrativa de Ceilândia, antiga área de ocupação, antes denominada “cidade satélite”, foi fundada em 1971, e originou-se das diversas invasões de ocupação, passando, a partir daí, por um processo de favelamento nessa região. “CEI” era o nome da Campanha de Erradicação das Invasões desencadeada pelo governo, e que veio inspirar o nome Ceilândia (ver mais em: www.ceilandia.df.gov.br).

Experiências de estudantes negras do curso de Direito

Larissa declara: “Não sei se você percebe, é elitizada, sim, é elitizada aqui, é elitizada na Medicina. Na UnB tem cursos que são pra ricos, têm cursos que são pra pobre”. Larissa demonstra com um exemplo contundente a existência da desigualdade social, numa ocasião de confraternização em que os alunos mais pobres improvisaram uma forma de também se divertirem juntos:

Larissa: E aí a gente parou, os que foram excluídos, e a gente não quer isso(.) então vamos fazer um lanche coletivo, pra ver se a gente consegue(.) aí eu falei, não, vamos numa lanchonete, aí a minha colega falou, se a gente for lá na lanchonete, pode ter alguém que não possa pagar, então a gente faz um lanche coletivo e quem não puder traz só um refrigerante, né, e quem puder trazer mais, pagar alguma coisa mais, então traz(.) aí a gente fez, a gente tava tentando de alguma forma enturmar, mas você percebe () pelos lugares aonde eles vão, sabe, pelas viagens, às vezes você para pra conversar, um mundo assim muito diferente (L. 115-122, grifos nossos).

A seguir, a estudante Kelly parece confirmar a existência de uma distância social natural, e não construída socialmente ao longo da história, conforme podemos perceber. Assim, consideramos que esse tipo de leitura também seja uma forma de atenuar o sofrimento de enfrentar o preconceito. Vejamos:

Y: Você lembra de ter sofrido algum tipo de preconceito? Qualquer tipo de preconceito aqui na UnB?

Kelly: Ah, eu não acho não. Acho que só tem mesmo aquelas diferenças normais em todos os lugares assim, que você tem (.) grupos que se identificam mais, assim, até em relação mesmo a nível social(.) mas não assim de, assim, sempre tem uma pessoa ou outra que em todo ambiente é assim, né, tipo, mais reservada, assim, que fica mais junto dos seus pares, vamos dizer assim, do que outras(.) mas, assim, em geral, eu acho que a convivência é até, vamos dizer assim, harmônica pra maioria, porque as exceções sempre existem, né, em qualquer lugar (L. 50-58).

Trajetórias escolares de estudantes do curso de Pedagogia

Malu: Uma vez eu bati e meti a mão na cara do menino. Ele foi e meteu a mão na minha bunda, sabe? “Nossa, mas essa pretinha é gostosa!” Nossa! Mas eu fiquei com muita, muita raiva! Eu cheguei em casa e contei pra minha mãe chorando (L.505-515).

Malu construiu uma identidade negra feminina e feminista por ter recebido da mãe, ex-empregada doméstica, a orientação constante no sentido de se valorizar enquanto mulher negra e de assumir sua posição de classe, sempre na direção da sua altivez e nunca da submissão. Malu tem, no seu cabelo, um símbolo de força e valorização da beleza negra e, desta forma, percebe que as situações de preconceito vivenciadas por ela, embora bastante sofridas, são motivo também de fortalecimento da sua consciência. Ao longo de seu discurso, podemos perceber como os preconceitos de classe, raça e gênero se acumulam na experiência da entrevistada:

Malu: Meu cabelo é a prova disso (.) às vezes eu fico pensando(.) gente será que realmente era preconceito? Porque, assim, criança né, mas depois eu pensei(.) criança reproduz, né, geralmente, tipo, criança se espelha muito nos pais, com quem tá mais próximo, né, então eu pensei(.) bom então vai ver que os pais dele também falam assim também com alguém, né? ou a mãe, sei lá, então, querendo ou não, é uma forma de preconceito, né, cê fala(.) ah, porque o seu cabelo é ruim, mas por que que só ele é ruim, ah, disseram que ele era bombril, uma bucha, aí tipo, quando eu sentava mais na frente, o pessoal ficava, ah, né, tira a juba do leão pra eu poder enxergar o quadro, esse tipo de coisa assim (L. 505-515).

Bárbara revelou que não gostava da escola em que estudou do jardim até a 7ª série. Ela demonstrou, neste momento da entrevista, estar descobrindo de forma mais consciente a razão porque seu comportamento era tão tímido, porque era tão calada. Parece que, neste instante, ela estava elaborando uma imagem de si mesma da época em que estudou naquela escola onde passou por essas situações ruins. De forma estranhada, distanciada, Bárbara procura encontrar as razões porque não gostava da escola:

Bárbara: Durante cinco, não, oito anos da minha vida, eu estudei em escola particular(.) Desde o jardim I, até a sétima série na mesma escola particular(.) eh... nessa escola, assim... agora a lembrança que eu tenho do meu... eu não gostava dessa escola. Eu era muito, muito tímida(.) Eu não falava nada, nada, nada! Eu era muito tímida(.) e eu fico pensando hoje, que no meu primeiro período até, assim, o meu jardim todo, eu era a única menina negra. Só tinha dois negros na sala; eu e um menininho. Aí eu lembro que, quando a gente ia fazer os grupinhos, se juntar pra fazer os trabalhos, a professora dividia a sala, e sempre ela dividia eu e o menininho negro (L. 32-40 – grifos nossos).

Neste caso fica a dúvida se o professor coloca sempre a mesma dupla de alunos negros por não saber lidar com a inclusão, ou por temer alguma situação constrangedora entre alunos brancos e negros. Em geral, os professores procuram evitar tematizar estas situações, preferindo não enfrentá-las e não combatê-las. A seguir, Bárbara conta mais uma experiência em que fica evidente a distância entre brancos e negros, deixando claro que a escola ainda é incompetente para lidar com o preconceito e a discriminação.

Barbara: Aí, na sétima série, a minha família passou por dificuldades financeiras e aí minha mãe e meu pai decidiram me tirar da escola, porque tem muita família que fala aí que prefere passar necessidade do que deixar o filho estudar em escola pública (.) e lá nunca foi assim, porque entre passar por dificuldades e deixar o filho estudar numa escola pública, melhor a escola pública, eu acho isso certíssimo, eu não acho que seja o fim do mundo não (.) Fui pro SESI de Taguatinga e foi lá que eu comecei a criar vínculo de amizade, a falar, conversar com as pessoas, a me sentir parte mesmo de um grupo que[antes] eu não me sentia. No SESI eu conhecia mais pessoas negras, tinha todo um... aí era outra realidade (.) Porque tinha mais alunos de classe socio-populares mesmo, pobres, e lá eu me sentia realmente parte de um grupo (.) Eu tava lá, eu fazia amizade, eu conversava, eu matava aula eu tava me sentindo normal, até que enfim (L. 52-65, grifos nossos).

A partir do momento em que Bárbara se transfere da escola privada para uma pública, acontece uma espécie de descoberta de si mesma, de encontro consigo, através do convívio com os pares. Ela chega a dizer: “eu tava me sentindo normal, até que enfim... Assim, como um alívio” (L. 64). Pelo que revela a estudante, na escola pública a maioria dos alunos se identificavam entre si e como pertencentes a um segmento social semelhante.

Experiências das estudantes dos cursos de Direito e Pedagogia no contexto da universidade

Perceber que são olhadas de forma estranha pode causar incômodo e tornar mais difícil a convivência e o sentido de pertencimento ao ambiente da universidade. Conforme afirma Kani, estudante do curso de Direito, “As pessoas que te olham assim, com o olhar meio torto, acham que você foi favorecido por tá aqui dentro. Mas eu nunca sofri nenhum preconceito, desses assim, explícitos”.

Não é fácil mensurar qual tipo de preconceito pode atingir mais profundamente, moral, ou psicologicamente. Mas é possível afirmar que essas situações marcam e estigmatizam. No exemplo a seguir, Kani afirma haver se instalado uma situação de incômodo a partir da presença de estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas num espaço que, ao longo da história, foi negado à maioria da população da baixa renda, na qual estão os negros. Em sua narrativa a jovem cita um episódio ocorrido durante uma discussão sobre ações afirmativas no qual uma estudante defendeu de forma categórica que os ingressantes pelo sistema de cotas não se adequavam ao ambiente da universidade:

Kani:[...]e por mais que a gente falasse, que a gente tentasse convencê-la do contrário, sabe, tipo, ela diz que, né? Os cotistas são inadequados pra universidade, aí eu pensei: bom, quem será adequado, né? Quem pode dizer isso? Quem foi que estabeleceu esse padrão de adequação? Eu fiquei assim, meio indignada (L. 318-341, grifos nossos).

Em relação à convivência entre estudantes do curso de Pedagogia, Bárbara traz o seguinte comentário:

Bárbara: Aí, aí, eu acha- eu achei o povo muito, eu gostei do povo da pedagogia que eu vejo, eu vi que aqui era muito diferente dos outros cursos, porque tem mais gente, mais gente pobre, né? que nos outros, isso é, isso é fato(.) aí, aí, eu acho que cria um um laço de amizade muito grande, do meu semestre eu, eu tenho muita amiga, amiga mesmo, de uma ir na casa da outra(.) às vezes eu fico conversando com as pessoas de outros cursos que não tem isso(.) ainda mais quando é exatas, não tem, é cada um por si, né, pra tirar nota e passar. Na pedagogia não, tem esse negócio de amizade, e eu achei, achei bem legal por isso(.) o que eu mais lembro do meu 1º dia de aula é isso, de, de já conversar com as pessoas, já, já me sentir bem, no lugar então, assim (L. 277-288).

Por ser a Pedagogia, um curso constituído por estudantes oriundos, em sua maioria, de escolas públicas e cujas famílias detêm menor poder aquisitivo, as discrepâncias entre o meio social de origem e o meio universitário se fazem menos presentes neste espaço. Tal situação permite às estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas maiores possibilidades de identificação e de construção de espaços de sociabilidade com seus pares.

À guisa de conclusão: o que nos revelaram as narrativas de jovens que ingressaram pelo sistema de cotas na Universidade de Brasília

As jovens entrevistadas demonstraram comportamento reservado, o que parece ser um reflexo da discussão controversa sobre a política de cotas no período em que a pesquisa de campo foi realizada, ou seja, nos anos 2006 e 2007. Ao serem convidadas a opinar sobre a política de cotas introduzida na Universidade de Brasília, algumas jovens argumentaram que estavam usufruindo de um direito pouco legítimo, no sentido de que estariam ocupando uma vaga na universidade que deveria ser destinada a um estudante de menor poder aquisitivo. Trata-se de um discurso a favor de cotas para estudantes pobres oriundos da escola pública. Por outro lado, estudantes com melhores informações sobre as ações afirmativas e o sistema de cotas nas universidades, que participam de algum movimento social ou estão engajadas em algum projeto de extensão relacionado ao tema, mostraram-se mais seguras na defesa das cotas para negros e se reconhecem como negras de forma mais segura, mais consciente.

Embora as alunas do curso de Direito apresentem uma situação socioeconômica superior em relação às estudantes do curso de Pedagogia, pudemos perceber que todas construíram identidades em meio a uma história familiar de muita luta e sacrifícios. Em geral, suas famílias imigraram do Nordeste para Brasília, ainda no início da construção da capital, e passaram por uma ascensão social via concurso público, o que se configura uma peculiaridade da dinâmica social dessa cidade. Um dado semelhante para quase todas as entrevistadas de ambos os cursos, é que as mães aparecem como figuras de referência na família, e algumas tiveram influência direta na escolha do curso. Esse é um dado constatado na PNAD (2006), pelo aumento da inserção das mulheres no mercado de trabalho e aumento do nível de escolaridade.

As jovens que residem em Ceilândia – região administrativa criada nos anos 1970, cuja sigla CEI origina-se da definição “Campanha de Erradicação de Invasões” –, relataram a existência de preconceito em relação aos estudantes oriundos de regiões que não estão localizadas na área central da capital federal. No entanto, em suas narrativas, as mesmas não estabelecem uma ligação entre o pertencimento étnico-racial, a situação de classe e a condição de imigrantes nordestinos que constituiu um aspecto em comum

daqueles que foram removidos das ocupações existentes nas regiões centrais da capital para as denominadas “cidades satélites”.

As entrevistadas também revelaram situações constrangedoras de racismo vivenciadas na infância e adolescência que repercutiram em suas trajetórias, estimulando algumas à resistência e outras ao conformismo. A postura familiar diante dos preconceitos e a consciência de pertencimento racial na família têm influência direta no pensamento e ação das estudantes, bem como na forma como se veem enquanto mulheres e negras. O uso dos cabelos soltos como marca de resistência e de reconhecimento como negras é evidente nas histórias de algumas estudantes. Com relação ao ambiente escolar, as entrevistadas oriundas de escolas públicas revelaram maior acolhimento e aceitação, na medida em que se percebiam como iguais no que diz respeito às condições socioeconômicas e de pertencimento étnico-racial, mas, ainda assim, narraram situações de preconceitos vividos na escola, seja de raça ou gênero (cf. HOLANDA, 2008). A linguagem do silêncio, dos insultos e xingamentos é a expressão cotidiana na escola, tendo consequências negativas para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças e adolescentes que passaram por essas experiências.

Observou-se, ainda, entre as estudantes de ambos os cursos, que o ingresso na Universidade de Brasília conferiu-lhes *status* no âmbito familiar e no local de residência, sobretudo entre aquelas que residem em regiões distantes do Plano Piloto ou em cidades do entorno do Distrito Federal. O fato de haver ingressado em uma universidade de referência nacional conferiu-lhes maior autoestima e abriu perspectivas futuras de estudo e trabalho. Algumas pretendem fazer mestrado e doutorado; outras vislumbram a possibilidade de realização de um concurso público. Mesmo sentindo-se discriminadas na universidade, estão conscientes de que fazem parte de uma elite em relação àqueles que ficaram de fora, aspecto também observado em pesquisa realizada por Velloso (2007).

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____; MARTONI, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Apoio à permanência de estudantes de escolas públicas e negros em universidades públicas brasileiras: as experiências dos projetos Tutoria e Brasil Afro-atitude na UFBA. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. (Coleção Políticas da Cor).

BELCHIOR, Ernandes B. **Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BOHNSACK, Ralf, WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 67-86.

BRANDÃO, André Augusto; DA MATTA, Ludmila Gonçalves. Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudos dos alunos que ingressaram em 2003. In: _____ (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. (Coleção Políticas da Cor).

BRASIL. Lei nº 9100 de 19 de setembro de 1995. Trata das eleições municipais de 1996, estabeleceu o percentual mínimo de 20% de candidatas mulheres nas listas dos partidos políticos e coligações. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 out. 1995. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9100.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2005.

_____. Lei nº 9504 de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1º out. 1997. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L9504.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2005.

_____. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dem/dem_legis_lei10639.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2005.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.) **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

CONFERÊNCIA Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban. África do Sul: MEC/ Fundação Palmares, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

FRASER, Nancy. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra (Orgs.): **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Ed.34, 2002.

GREGORI, Maria Filomena. Estudos de gênero no Brasil: comentário crítico. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS; Brasília-DF: CAPES, 1998.

GROPPO, Luis Antônio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo/ Editora 34, 2005.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Trajetórias de vida de jovens negras da Universidade de Brasília no contexto das ações afirmativas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. As cotas raciais nos horizontes da antropologia: uma tréplica. In: STEIL, Carlos Alberto (Org). **As cotas raciais na universidade: um debate**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITO, S. (Org). **Sociologia da juventude**. São Paulo: Zahar, 1968.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

NOGUEIRA, Conceição. Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social. **Textos universitários de Ciências Sociais e Humanas**. Edição Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia, dez. 2001.

PAIS, Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil**: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. (Coleção Políticas da Cor).

SANTOS, Sales Augusto dos. Introdução. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, 2007.

SARTRE, Jean Paul. **Reflexões sobre o racismo**. Rio de Janeiro: Difusão Editorial S.A (DIFEL), 1978.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 210-222.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, jul./dez. 1995.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. (Orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. (orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Fundação Ford/ Editora Pallas, 2003.

VILLARDI, Raquel. Política de ações afirmativas no ensino superior – notas sobre o caso da UERJ (Entrevista concedida a Renato Ferreira). In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. (Coleção Políticas da Cor).

WELLER, Wivian. A construção da identidade através do hip hop: uma análise comparativa entre rappers negros em São Paulo e rapper turcos-alemães em Berlim. **Cadernos do CRH**, Salvador: UFBA, v. 13, n. 32, p. 213-232, 2000.

_____. A presença feminina nas sub-culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 107-126, 2005b.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), São Paulo, v. 32, p. 241-260, 2006.

_____. **Minha voz é tudo o que eu tenho: Manifestações juvenis em Berlim e São Paulo**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

_____ et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: Uma forma de análise das visões de mundo. **Estado e Sociedade**. Brasília, v. XVII, n. 02 , p. 375-396, jul./dez. 2002.

RECEBIDO EM 10 DE MARÇO DE 2013.

APROVADO EM 10 DE JUNHO DE 2013.