

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM PSICOLOGIA

PROCESSOS IDENTITÁRIOS EM CONTEXTOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

SILVIA ADRIANA SILVA

2008

SILVIA ADRIANA SILVA

PROCESSOS IDENTITÁRIOS EM CONTEXTOS DE AÇÃO AFIRMATIVA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Social

Orientador: Professor Dr. Marco Aurélio Máximo Prado

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG
Belo Horizonte
2008

Dedico esta pesquisa especialmente a quatro **mulheres negras**:

Minha mãe **Mercês** - Pelo apoio, carinho e companheirismo incondicional, mesmo diante da incompreensão do que eu fazia...

Silma - Minha grande amiga e companheira de sonho da realização de um mestrado: conseguimos!

Josemeire e **Shirley** – pela generosidade no compartilhamento de suas lembranças, vivências e sentimentos.

A vocês o meu mais sincero e profundo, muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

(...)

A máquina do mundo se entreabriu
Para quem de a romper já se esquivava
E só de o ter pensado se carpia.

Abriu-se majestosa e circunspecta,
Sem emitir um som que fosse impuro
Nem um clarão maior que o tolerável

Abriu-se em calma pura, e convidando
Quantos sentidos e intuições restavam
A quem de os ter usado os já perdera.
(...)

Carlos Drummond de Andrade
A máquina do tempo

Obrigada, Marco!

Carinhosamente agradeço a Camila Menezes, Sônia Ferreira Corrêa, Saulo Moraes, Diana Gomes, Cláudia Mayorga, Marcos Matheus (Lucilho), Daniela Oliveira, Daniele Caldas, Manuela Magalhães, André Carvalhaes e Paulo Sérgio Barbosa pela presença afetiva, estímulo e pelas significativas trocas. Sem o apoio de vocês esta jornada teria sido muito, mas muito mais difícil...

A tod@s vocês,

Axé!

Minha carta de alforria
Não me deu fazendas,
Nem dinheiro no banco,
Nem bigodes retorcidos.

Minha carta de alforria
Costurou meus passos
Aos corredores da noite
De minha pele

Negro Forro
Adão Ventura

RESUMO

Processos identitários em contextos de ações afirmativas

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo principal compreender os processos identitários experienciados por jovens negros (as), considerando sua inserção em um contexto de reconhecimento e valorização da negritude. Neste sentido, desenvolvemos um estudo em que processos que envolvem a constituição dos sujeitos a partir de suas noções de pertença racial e reconhecimento, bem como, certo ativismo político ofereceram oportunidade de problematização e análise da natureza de nossa realidade. Tomando identidade enquanto categoria analítica e definindo-a como um processo, e, este, caracteristicamente dinâmico, histórico e político buscamos identificar as condições e contextos simbólicos e concretos possibilitadores de transformações e constituição de sujeitos, sempre a partir do recorte racial. Amparados pelos os referenciais teóricos da Psicologia Social analisamos os percursos de duas ex-bolsistas do Programa Ações Afirmativas na UFMG, antes e após seu ingresso no programa, buscando compreender como estas duas mulheres se constituíram e se transformaram pela vivência de discriminações e assujeitamentos, e, como puderam, pela mediação do reconhecimento positivo, criar formas vigorosas e criativas de enfrentamento e resistência a estas práticas. Em seu processo de significação da realidade social e constituição de si essas mulheres evidenciaram o caráter temporário e precário das identificações construídas, e a necessidade sempre constante de novas negociações e articulações culturais, políticas, econômicas, sociais e emocionais na consecução deste processo.

Palavras-chave: Processos Identitários, Discriminação Racial, Ações Afirmativas, Reconhecimento.

ABSTRACT

Identity processes in the contexts of affirmative actions

This paper is the outcome of a previous research whose primary purpose was to comprehend the identity processes experienced by young black people, considering their insertion in a context of recognition and appreciation of the negritude. In this sense we have developed a study in which the processes that involve the constitution of the subjects from their notions of racial origin and recognition, as well as some political activism, have offered the opportunity of problematization and analysis of the nature of our reality. Taking identity as an analytical category and defining it as a process characteristically dynamic, historical and political, we have tried to identify the conditions and the symbolical and concrete contexts that allow transformation and constitution of the subjects, always from the racial approach. Supported by the theoretical references of the Social Psychology, we have analysed the course of two ex-scholarshippers from the Program of Affirmative Actions, in the Federal University of Minas Gerais (UFMG), before and after they joined the program, trying to understand how these two women have established and transformed themselves through the experience of discriminations and subjections, and how they have been able to invent energetic and creative ways to face and resist those practices. In their process of signification of social reality and constitution of themselves, these women have attested the temporary and precarious character of the constructed identifications, and the need, always present, for new negotiations and cultural-political-economical-social-emotional articulations to consecute this process.

Keywords: Identity Processes, Racial Discrimination, Affirmative Actions, Recognition.

SUMÁRIO

1- APRESENTAÇÃO	
1.1 - Introdução e Construção do problema de pesquisa	01
2 – METODOLOGIA	07
2.1 – Objeto e objetivos da pesquisa	08
2.2 - Campo da pesquisa	09
2.3 - Sujeitos da pesquisa	13
2.4 – Procedimentos de investigação	16
3 – ARTICULANDO SABERES, HISTÓRIAS E SUJEITOS	19
3.1 – Ações Afirmativas: dilemas, cenário e construções	20
3.1.1 – O debate na arena do Direito e dos direitos	20
3.1.2 – Desenhos e objetivos das Ações Afirmativas	26
3.1.3 – As Ações Afirmativas no Brasil	37
3.2 – Processos identitários enquanto categoria analítica	58
3.3 – Uma discussão sobre reconhecimento	64
4 – DIÁLOGOS: TRADUÇÕES POSSÍVEIS ENTRE EXPERIÊNCIAS E TEORIAS	73
4.1 – Elas e seus contextos	78
4.1.1 Aspectos da vida familiar, social e acadêmica anteriores à entrada na UFMG	78
4.2 – Das metamorfoses – processos identitários: a entrada na UFMG e no programa Ações Afirmativas	94
4.2.1 – Shirley: dos sonhos, persistências e diplomacias...	95
4.2.2 – Josemeire: denegrecimentos...	108
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
6 – ANEXOS	137
Anexo 1 – Roteiro utilizado para as entrevista	137
Anexo 2 – Algumas características detectadas pelos estudos sobre representações das categorias étnico-raciais em livros didáticos	139
Anexo 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido utilizado na pesquisa	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142

CAPÍTULO 1- APRESENTAÇÃO

Escrevia no espaço,
Hoje grafo no tempo,
Na pele, na palma, na pétala,
Luz do momento

São na dúvida que separa
O silêncio de quem grita
Do escândalo que cala,
No tempo, distância, praça,
Que pausa, asa, leva
Pra ir do percalço ao espasmo.

Eis a voz, eis o deus, eis a fala,
Eis que luz se acendeu na casa
E não cabe mais na sala.

Sintonia para pressa e presságio
Paulo Leminski

1.1 - Apresentação e Construção do problema de pesquisa

Para expor sobre a emergência desta pesquisa, necessário se faz descrever minha relação com o campo através de minha história pessoal, e, para tanto, me permitirei escrever essa parte do texto em primeira pessoa.

O desejo de desenvolver um trabalho científico que discutisse a temática racial¹ e seus desdobramentos subjetivos nasceu juntamente com meu “nascimento negro”, ou seja, quando assumi minha negritude, já na idade adulta. Oriunda de uma família multi-colorida em que o tema das relações raciais e da discriminação jamais aparecera, cresci como tantas crianças acreditando na “morenidade” de minha existência.

Se no seio familiar, por ignorância do tema ou cuidado/proteção, a diferença não se fazia notar, considerando-se a forma como a sociedade brasileira lida com a questão racial, no mundo da rua era ela quem ditava as regras de convivência. Na vizinhança, na escola e demais espaços de relações minha negritude era percebida, demarcada e valorada negativamente.

Entretanto, a violência com que a discriminação sempre se apresentou, em todas as dimensões, sociais, políticas, culturais, e, principalmente, psicológicas, fez-se questão para mim somente após a conclusão do curso de graduação em psicologia.

O desejo de investigar os processos subjetivos decorrentes do pertencimento racial foi se solidificando a partir de minha participação em diversas iniciativas que tinham suas atividades pautadas no recorte racial: SOS

¹ - Concebemos raça como um termo que diz da dimensão social e política de determinado grupo, no caso, a população negra. Longe de invocar premissas biológicas já totalmente esvaziadas de sentido, trata-se de utilizar o termo na perspectiva social atribuindo-lhe sentido novo, calcado em arranjos sociais e políticos. Isso não exclui a observância de aspectos caracteriológicos fenotípicos (textura de pelos, formato de rosto e membros, e, cor da pele) identificados nos membros da população negra; entretanto, estes caracteres são tomados pela via da significação social que lhes é atribuída. O termo raça, muito mais popular que etnia, tem uma operacionalidade cultural, social e política no Brasil visto que o preconceito nacional é de marca e não de origem (NOGUEIRA, 1985 Apud GUIMARÃES, 2008). É a partir do que vemos e da representação que temos do que vemos que construímos as bases de nossas inter-relações, o que reforça a permanência de seu uso por grande parte de militantes, pesquisadores e demais atores envolvidos com a temática. Alguns estudiosos radicalizam a proposição ao utilizarem o termo raça social (GUIMARÃES, 2004), este termo tomado como uma forma de classificação social baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, informada por uma noção específica de natureza como algo endo-determinado. Enfim, raça (e seus termos derivados), neste texto de dissertação, deverá sempre estar se referindo a uma construção sócio-política-cultural, produzida historicamente e permeada pelas relações de poder estabelecidas, sabendo que, em nosso processo de socialização aprendemos a perceber as diferenças, a classificá-las e também a hierarquizá-las.

Racismo², Agentes da Pastoral do Negro³, Pré-vestibular Alternativo Palmares⁴.

Estas experiências contribuíram decisivamente para a certeza de meu interesse de pesquisa; tratava-se de uma prática profissional que suscitava-me uma série de questões e angústias, visto que, durante minha graduação o tema do racismo e suas conseqüências jamais fora estudado em qualquer área ou disciplina. Deparei-me então, com um duplo desafio: 1) investigar a probabilidade da existência de um caminho teórico responsável que sustentasse a consecução de um trabalho neste campo, e ainda, 2) despojar-me de meu alheamento, calcado no mito da democracia racial, reconhecendo-me uma mulher negra, e o quanto isto interferia nas relações estabelecidas.

Sendo assim, reflexões sobre as formas de subjetivação particularizadas por situações concretas da realidade e por exigências da cultura passaram a direcionar meu olhar e minha atenção.

Minhas inquietações e perguntas me trouxeram ao mestrado na UFMG⁵. Tomando a subjetividade⁶ como talvez a forma mais importante de produção

² - Trata-se de uma ONG – Associação Nacional de Assistência Jurídica/ Rede SOS Racismo que presta serviço de atendimento psicossocial e jurídico às vítimas de crimes de cunho racial. Atuei como psicóloga clínica nesta Ong nos anos de 2002 e 2003.

³ - Entidade surgida em 1983 dentro do Movimento Negro nacional em que um grupo de negros e negras propôs uma reflexão a respeito do racismo e da discriminação nas igrejas e na sociedade. Os APNs – Agentes da Pastoral do Negro têm como objetivo denunciar qualquer forma de racismo e preconceito por meio da organização, fé e luta, bem como propor para o Estado brasileiro políticas públicas e de ação afirmativa que garanta à população negra o acesso aos direitos e à cidadania. Ver www.apnsbrasil.com.br. Participei dos encontros de formação que os APNs ofereciam sobre a temática racial em 2001 e 2002. Nestes encontros, fazíamos leituras de textos e os discutíamos a partir de reflexões sobre nossa realidade atual.

⁴ - Um dos projetos dos Agentes da Pastoral do Negro, o Pré-Vestibular Alternativo Palmares – PREAP um cursinho preparatório que atende a preferencialmente alunos/as negros/as e de outros segmentos marginalizados da sociedade brasileira que tenham concluído o ensino médio ou esteja cursando o 3º ano do Ensino Médio, com renda familiar até 3 (três) salários mínimos, morador de favela ou áreas periféricas e que tenham dificuldades de custear seus estudos. Trabalhei como coordenadora psicopedagógica do PREAP entre os anos de 2001 e 2002.

⁵ - Esta frase curta esconde um longo percurso com grandes entraves que não podem deixar de ser expressos: se na graduação o número de alunos(as) negros (as) é infinitamente menor que o de alunos(as) não-negros(as) (CUNHA JR, 2003), na pós-graduação essa desigualdade se acirra ainda mais, dadas as características sócio-históricas deste nível de formação que perpassam as exigências para ingresso, as condições de permanência, até as possibilidades do conhecimento produzido. Portanto, não é, de jeito nenhum linear e progressiva a carreira acadêmica dos representantes da população negra. Sou uma exceção, materializada no fato de ser declaradamente a única aluna negra a ingressar no mestrado em 2006 na área de concentração Psicologia Social, para a qual existiam 12 vagas...

⁶ - O termo "subjetividade" está sendo utilizado de forma genérica, sem conotação demarcada. Se sua entrada no campo psi se deu pelas mãos da psicanálise freudiana, houve, em seguida, sua passagem aos domínios da psicologia onde ganhou difusão e multiplicidade de sentidos ao longo do século XX. Portanto, não designa um fenômeno unívoco, nem natural, mas, uma construção histórica do discurso moderno - um enunciado de um dispositivo - envolvendo jogos de saber, práticas de individualização e

em nossa realidade atual, e, reconhecendo seu caráter imprescindivelmente sócio-histórico e político, me coloquei a buscar caminhos de compreensão de seus processos de construção. Entretanto, abordar a subjetividade em termos descritivos, utilizando-a como categoria de análise para minha investigação demonstrou-se, de saída, uma tarefa irrealizável. A partir das primeiras leituras feitas com o propósito de capturar o conceito “subjetividade” fui percebendo que estava investigando um campo do conhecimento, que jamais poderia ser reduzido a um conceito. Campo este repleto de referências teóricas, mas, que de maneira geral, se caracterizava pela oposição ao que a revolução científica moderna chamou de “objetividade”.

Não me aventurarei a apresentar aqui as várias concepções que o termo “subjetividade” recebeu e adquiriu ao longo da história nas ciências humanas em geral⁷, e na psicologia em particular, que por vezes se metonimizava com termo. Para meus propósitos, interessa frisar que percebi que nos mais variados contextos de produção científica o termo foi estruturado a partir de conceitos-eixo plurais e polissêmicos que sistematizavam as dimensões processual, relacional e de diferenciação da subjetividade⁸; eixos esses comuns às suas várias concepções.

A Psicologia Social foi a área do conhecimento por mim escolhida para investigação do tema por delimitar seu campo de fronteiras a partir da vida social construída na coletividade de uma sociedade complexa e desigual, reconhecendo as contradições sociais e políticas de nosso tempo, e, a fundamentalidade da inter-relação indivíduo-sociedade para o surgimento/existência de ambos; assim sendo, mostrou-se como lócus privilegiado para discussão de temas que dizem de situações concretas da vida cotidiana. Compreendendo o ser como sujeito da cultura, procurando

normalização. Ver FIGUEIREDO, L. C. M. (1994). A invenção do psicológico: Quatro séculos de subjetivação (1500-1900). Linhas de fuga (2. ed.). São Paulo, SP: Escuta.

⁷ - Ver nota de referência nº 6.

⁸ - Esta investigação sobre subjetividade seguiu trilhas de variadas leituras, todas, entretanto, próximas às noções adquiridas durante minha graduação. Da psicanálise à psicologia social, passando pela fenomenologia, várias foram as obras investigadas. Cito aqui algumas delas que julgo oferecerem bons suportes de compreensão e análise do tema: NEDER-ISSA. (1997) Identificação e enlaçamento social em Freud: a idealização como categoria de análise do indivíduo e do coletivo. Dissertação de Mestrado. Fafich/UFMG; FILHO, José, Tiago dos. (2000) Ninguém atravessa o arco-íris. Um estudo sobre negros. São Paulo: Annablume; BRUNO, F & PRADO, R. (2005) Entre aparecer e ser: tecnologia, espetáculo e subjetividade contemporânea (on line). www.intexto.ufrgs.br/n11/a-n11a09.html; DRAWIN, Carlos R. (2003) Psicanálise e subjetividade moderna. Revista Portuguesa de Filosofia, Coimbra, v.59, nº 2; ROGERS, C.R. & ROSENBERG, R.L. (1977). A pessoa como centro. São Paulo: EPU; EDUSP.

historicizar suas práticas e apreender sua diversidade e formas de organização, a Psicologia Social contemporânea se oferece teórica e metodologicamente como importante instrumento de investigação reflexiva sobre a subjetividade.

Neste sentido, atores sociais e contextos que retratam experiências vividas se constituem sujeitos e campo de pesquisa e intervenção em Psicologia Social. Temas complexos como os processos de subjetivação experienciados em face de determinadas contingências sociais, nestas bases, podem ter suas articulações sócio-históricas e políticas interpretadas.

Ao me integrar ao Núcleo de Psicologia Política – NPP/FAFICH, pude melhor demarcar meu objeto de pesquisa que oscilava, desde sempre, entre as dimensões subjetivas dos sujeitos individuais e a dimensão sócio-política do fenômeno do racismo. O acesso a leituras foi demonstrando o quanto ainda é reduzido o número de autores(as) e obras que se debruçam sobre os aspectos subjetivos da negritude brasileira no campo da Psicologia⁹ ou Psicologia Social; dentre as poucas obras do campo psi existentes, algumas se tornaram referência¹⁰, dada sua inovação, aprofundamento e consistência teórica.

A partir destas leituras, meu interesse de pesquisa foi adquirindo novo contorno, visto que pude perceber que certa compreensão sobre os efeitos psicológicos da exposição às práticas racistas, questão que me movia até então, estava já sendo explorado, havendo, portanto, um constructo de conhecimento significativo sobre o tema, que, não o esgotando, oferecia suportes substanciais para sua compreensão. Suportes estes que atendiam aos meus anseios investigativos.

Este confronto de idéias e a possibilidade mesmo de aprender a fazer pesquisa circunscreveram minhas inquietações, filtraram questões e delimitaram perguntas. Minhas indagações se voltaram, então, para uma outra perspectiva no espectro ainda das relações raciais.

Se, como nos traz Jurandir Freire Costa, no precioso prefácio do livro de Souza (1990), a exposição às práticas racistas enseja “uma relação

⁹ - No livro de Ricardo Franklin Ferreira “Afrodescendente, identidade em construção” (2004), há um capítulo exclusivo dedicado ao tema. Ali se evidencia o quanto a psicologia tem atuado de maneira comprometedoras ao longo de sua história: pelo silenciamento, caracterizado pelo reduzido número de produções, ou apresentando resultados estudos e pesquisas que corroboram a inferioridade da população negra.

¹⁰ - SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro. São Paulo: Graal, 1990.

persecutória com o corpo, numa estratégia mórbida de metamorfoseá-lo aos moldes do ideal da cultura dominante e também um comprometimento do pensamento do sujeito negro por ter que lidar quase que exclusivamente com afetos e representações vinculados à dor e à morte (...) tornando-se um pensamento sitiado pela opressão racista, forjado a não representação da identidade real do sujeito”, e, se tal exposição enseja também uma fragilização dos indivíduos advinda de suas dores, angústias, solidão e desesperança; uma anulação dos mesmos em sua própria história de vida, evidenciando por vezes uma cordialidade alienada, fruto de uma estratégia de defesa psíquica apaziguadora, ou seja, se esta violência intra-psíquica, de espoliação e exclusão social faz promover um acúmulo significativo de representações, que em maior ou menor escala, apresentam a trajetória dos (as) negros(os) através de uma des-identificação ou uma identificação forjada a partir do ideal da brancura¹¹, o que dizer de uma situação de contra-ponto? De uma situação em que o reconhecimento e a valoração positiva da identidade negra estabeleçam as bases das relações interpessoais? Assim, nesta pesquisa, me interessa conhecer e analisar os processos psicossociais que mediatizam a experiência de sujeitos negros quando inseridos em outros contextos de significação de suas identidades, podendo, a partir desta categoria, dizer algo sobre seus movimentos subjetivos e a articulação desta subjetividade com um contexto sócio-político mais amplo.

Enfim, esta pesquisa, portanto, convoca a uma discussão metodológica própria da complexidade do tema, pois, além cuidado ético das informações e da reflexão criteriosa exigidos pela pesquisa acadêmica, enseja ainda o confronto com questões advindas da relação biunívoca que se estabelece, uma vez que os sujeitos – pesquisadora e pesquisados (as) – se reconhecem e se identificam.

Rompendo de vez com a lógica da neutralidade científica e da universalidade dos conhecimentos, que tantas hierarquias produziram e ainda produzem, e, partindo do princípio de que minha identificação com os sujeitos é uma condição (condição esta que percebida e elaborada pode funcionar como

¹¹ - Estas considerações são frutos de meus registros e reflexões produzidas durante a realização dos atendimentos clínicos na ONG SOS Racismo. Considerações levadas à efeito com base em estudos da teoria psicanalítica lacanianiana.

operador de inteligibilidade e legitimidade dos dados e análises procedidas), me propus à realização de uma pesquisa qualitativa, em que o processo do conhecimento contempla o real como um fenômeno cultural, histórico e dinâmico em sua produção de sentidos. (Ferreira, 2000).

Assim, me aproprio da descrição que Ferreira (Op. cit., 2000) faz de seu exercício de pesquisador, para apresentar um entendimento a que, humildemente, me alinho, pretendendo, a partir destas premissas pautar minha investigação:

(...) Desenvolver um estudo que efetivamente (venha) contemplar a complexidade da condição humana, em que sujeito, objeto e conhecimento (sejam) assumidos como construções participantes de uma tríade, articulados em um processo constante de retroalimentação, determinando-se mutuamente e no qual a meta voltada para a melhoria da situação humana concreta (seja) o critério fundamental de validade da pesquisa.

2 – METODOLOGIA

Abaixo os puristas

Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais
Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção
Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis

Poética
Manoel Bandeira

2.1. – Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é, a partir da Psicologia Social, compreender a constituição identitária de negros e negras, considerando sua inserção em um contexto de reconhecimento e valorização da negritude¹². Neste sentido, intentamos propor um estudo em que processos que envolvem a constituição dos sujeitos a partir de suas noções de pertença racial e reconhecimento, bem como certo ativismo político, possam oferecer oportunidade de problematização e análise da natureza de nossa realidade.

Pretendemos chegar aos sujeitos, ouvi-los, interpelá-los e interpretá-los, para que a partir de sua experiência possamos construir seus percursos subjetivos, com o fito de concebermos os modos de produção de sua identidade em um contexto determinado. Esses sujeitos corpóreos, históricos, políticos, culturais, singulares e diversos nos instigam a conhecer as várias articulações procedidas entre suas histórias pessoais e a história que constroem compartilhadamente em situações em que sua negritude é invocada de forma positiva, em radical oposição às formas violentas e desqualificadas que recorrentemente são engendradas socialmente. Se não estamos liberados de nossas condições históricas, que produção psicossociológica tem se estruturado neste contexto?

Esta pesquisa pretende, então, permitir a emersão destes sujeitos de ação. Que as estruturas das relações sociais possam ser apreendidas pela atividade dos indivíduos, podendo, então, receber tratamento analítico e crítico. Que minha escrita embora singular, ultrapasse o indivíduo e a mim mesma vindo a se estabelecer como uma criação coletiva em que vozes e atores, em seu constante devir, se materializem e sinalizem as marcas de nosso tempo.

¹² - Para Sansone (2004) “No Brasil, a negritude não é uma categoria racial fixada numa diferença biológica, mas uma identidade racial e étnica que pode basear-se numa multiplicidade de fatores: o modo de administrar a aparência física negra, o uso de traços culturais associados à tradição afro-brasileira (particularmente na religião, na música e na culinária), o status, ou uma combinação desses fatores”. A partir de uma proposta multicultural e multiétnica, Sansone concebe, então, a negritude enquanto uma identidade étnica construída socialmente, de caráter contingencial e histórico, que se processa a partir de sistemas locais e das hierarquias globais de poder.

2. 2 - O campo da pesquisa

Para efeito de nossa pesquisa, precisávamos constituir um campo em que seus atores pudessem ter sua experiência pessoal traduzida em determinado contexto sócio-histórico-político. Sujeitos que pudessem trazer elementos significativos sobre os dois eixos-base deste estudo: a) inserção em um contexto de re-significação positiva de sua identidade, e b) uma reflexão sobre o debate das relações raciais no Brasil.

A partir destes orientadores, passamos a procurar por experiências que se adequassem aos nossos objetivos. A universidade pública foi logo de início escolhida como possibilidade investigativa, devido a seu alto prestígio, tradição e função que desempenha em nossa sociedade, e ainda, à relevância e significação que o debate sobre as cotas raciais vem adquirindo nos mais variados contextos.

Nossos percursos anteriores nos permitiram perceber que uma série¹³ de iniciativas estava acontecendo pelo país afora, tendo como ponto comum o questionamento da desigualdade presente na educação superior, o que nos levou a ratificar nosso interesse de pesquisa por este campo e suas especificidades.

Nesta procura, localizamos o Programa Ações Afirmativas na¹⁴ UFMG, e o escolhemos por ser um programa declaradamente de ação afirmativa¹⁵. O programa integrou o conjunto dos 27 projetos aprovados no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, promovido pelo Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCor), do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com apoio da Fundação Ford, no ano de 2001. A primeira iniciativa do PPCor foi o Concurso Cor no Ensino Superior, resultado da parceria com a Fundação

¹³ - Ver sobre estas iniciativas em HERINGER, Rosana. Ação Afirmativa e Combate às Desigualdades Raciais no Brasil: o desafio da prática. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002.

¹⁴ - O destaque dado ao termo “na” UFMG é para deixar registrado que o citado programa é uma iniciativa de um conjunto de professores(as) da Universidade; e que se mantém através de agências externas financiamento e concorrência de editais, não se tratando, portanto, de um programa institucional.

¹⁵- O termo – ação afirmativa – será discutido no cap 3 .

Ford, que permitiu o apoio e acompanhamento de projetos destinados a promover e ampliar as possibilidades de acesso e permanência de estudantes negros (as) no ensino universitário, sendo o Ações Afirmativas um dos projetos selecionados pelo PPCor já na sua primeira edição. O Programa Ações Afirmativas subvencionado pelo PPCor nos seus dois primeiros anos tratou-se, então, de uma proposta que apresentava estratégias de intervenção com vistas a reduzir os efeitos antidemocráticos dos processos de seleção e exclusão social impostos aos afro-brasileiros e a promover a permanência bem sucedida de estudantes negros (as), sobretudo os (as) de baixa-renda regularmente matriculados (as) nos cursos de graduação da UFMG; visando também a entrada destes (as) nos cursos de pós-graduação. O programa permaneceu durante dois anos vinculado a esse concurso e posteriormente evoluiu para a condição de um programa de extensão, ensino e pesquisa, passando a contar com várias parcerias que fizeram dele uma das experiências mais regulares de permanência de estudantes negros (as) no ensino superior brasileiro (Fonseca, 2007).

O Programa cuja proposta surge a partir de um contexto e de uma reflexão específicos sobre a constatação da existência e da permanência das desigualdades raciais na educação, desde a formação básica até o ensino superior (Gomes, 2003) recebe estudantes negros (as) prioritariamente, que, superando a barreira do vestibular, iniciam seus cursos de graduação na UFMG. O Programa se estrutura a partir de duas linhas de ação. A primeira envolve atividades que visam apoiar os (as) estudantes beneficiários (as) do programa, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto material, objetivando ainda sua entrada na pós-graduação. A segunda volta-se para o desenvolvimento de sua identidade racial, a partir de debates, no interior da universidade, acerca da questão racial na sociedade brasileira e do envolvimento dos (as) alunos (as) em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Partindo da premissa de que as desigualdades raciais no Brasil se encontram estruturalmente instaladas, e que o reconhecimento apenas das desigualdades sociais entre os diferentes setores da sociedade constitui-se em uma estratégia perversa de manutenção de desigualdades de cunho racial, o Ações Afirmativas na UFMG se apresenta como uma possibilidade de qualificar

a trajetória de alunos negros e carentes (a partir de critérios sócio-econômicos) na UFMG, se caracterizando como um programa voltado para a permanência do (a) aluno (a) negro (a) na universidade.

O Programa orienta-se, cabe ressaltar, por um projeto pedagógico e um projeto político. **Pedagógico** porque pretende que os (as) bolsistas do programa a partir das discussões travadas e atividades desenvolvidas possam demandar dos professores de sua graduação a adoção e/ou incremento de atividades didático-pedagógicas que contemplem a diversidade ético-cultural do corpo de alunos (as); e ainda, porque sugere a pesquisa e concepção de novas metodologias e epistemologias, o que enseja, no desenvolvimento de habilidades geralmente não trabalhadas durante o período de formação dos professores. O Programa funciona também como importante estratégia de sensibilização de professores não diretamente “iniciados” no tema da discriminação racial.

Político porque ao incorporar o discurso da diversidade, inequivocadamente, se põe a questionar a suposta posição de neutralidade adotada pela universidade pública ao longo dos anos, cega às desigualdades que comprimem seus muros.

A¹⁶ sede do Programa está na Faculdade de Educação (FAE/UFMG) e ele é gerido por um coletivo de professores (as), sendo que a maioria deles (as) pertence a esta Faculdade, havendo, entretanto professores (as) de outras unidades.

O Programa Ações Afirmativas possui relações com diferentes segmentos da universidade, o que se dá por meio de parcerias com órgãos como a Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa, Fundação Mendes Pimentel (Fump), Fundação de Desenvolvimento de Pesquisa (Fundep). São parcerias que para além de fortalecerem seu

¹⁶ - Para melhor descrevermos o programa, nos apoiamos no artigo de FONSECA. Marcus Vinícius. (2007) O Programa Ações Afirmativas na UFMG e os Conflitos em Torno de uma Proposta de Permanência de Estudantes Negros (as). In: Acesso e permanência da população negra no ensino superior. LOPES, Maria Auxiliadora & BRAGA, Maria Lucia de Santana. (Orgs.). Coleção Educação para todos. V. 30. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD): Unesco. Através de uma iniciativa da SECAD/MEC o autor promoveu amplo estudo, tendo em vista as especificidades da realização do Programa na UFMG. Esta iniciativa da SECAD tinha como objetivos fomentar tanto à produção científico-acadêmica quanto a formulação de políticas públicas a respeito do tema.

reconhecimento institucional, auxiliam na sua manutenção e representam uma forma de implicar a universidade, com a temática étnico-racial.

Nos seus seis anos de existência, o Programa Ações Afirmativas atendeu, segundo cálculos dos (as) coordenadores (as), mais de duzentos alunos (as). Isto representa um universo muito pequeno diante do número de alunos da graduação da UFMG, que ultrapassa o total 22.000 estudantes; fato que evidencia a necessidade de um maior envolvimento da Universidade com as ações do programa.

Há uma concentração em relação aos estudantes dos cursos das áreas de ciências humanas. Os estudantes atendidos vêm prioritariamente dos seguintes cursos: Pedagogia, Letras, Biblioteconomia, Geografia, História, Filosofia, Artes Cênicas e Psicologia. Essa concentração confirma o que alguns estudos revelam¹⁷: estudantes negros (as) nas universidades públicas estão em grande parte em cursos de menor procura no vestibular.

O que se percebe é que o Programa Ações Afirmativas cumpre um papel importante no que se refere à visibilização das desigualdades raciais no ensino superior, ampliando o debate sobre a questão, bem como interferindo diretamente na vida dos sujeitos que dele participam.

A dinâmica do trabalho realizado pelo Programa Ações Afirmativas de início focava a participação de seus(suas) bolsistas em cursos e seminários; entretanto, atualmente está fortemente centrada na sua capacidade de aprovar projetos em editais internos e externos que possibilitem a incorporação de estudantes em atividades de extensão e pesquisa. Como o número de editais internos é limitado, isso deixa o Programa dependente de conseguir apoio externo para suas atividades.

A demanda por bolsas de estudos é um elemento importante no processo de operacionalização das atividades do Programa Ações Afirmativas na UFMG. É por meio delas que se inicia o vínculo com os estudantes, que podem se desvencilhar de outras atividades para se dedicar à formação acadêmica. As bolsas fornecidas giram em torno de trezentos reais e são distribuídas em número limitado, pois dependem sempre da aprovação de

¹⁷ - QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro, seu acesso ao ensino superior e as ações afirmativas no Brasil. In: Levando raça a sério: ação afirmativa e universidade. BERNARDINO, Joaze & GALDINO, Daniela (orgs.). Coleção Políticas da Cor. Rio de Janeiro: DP&A Editores, 2004.

projetos nos editais internos ou externos, e isso faz que os estudantes se inscrevam para concorrer de acordo com as necessidades e possibilidades de cada projeto.

2.3 - Os Sujeitos da pesquisa

Como exposto acima, em seus seis anos de funcionamento do Programa Ações Afirmativas na UFMG atendeu a mais de duzentos estudantes; um universo extremamente extenso e maior do que as possibilidades desta pesquisa alcançam. Para direcionar então a escolha destes sujeitos de modo a atender nossos objetivos de investigação, um critério básico foi eleito:

a) deveriam ser tratar de alunos que não mais estivessem vinculados ao programa (ex- bolsistas). Tal critério visava coletar narrativas de pessoas que já estivessem distanciadas do cotidiano das atividades do programa podendo apresentar suas experiências a partir de um tratamento mais crítico e analítico.

Definimos ainda que seriam entrevistados entre 02 (dois) e 04 (quatro) ex-bolsistas, dada a exigüidade de tempo, e, adequação deste número aos nossos propósitos de pesquisa.

Definidos estes critérios¹⁸, surgiu-nos a questão de onde encontrar esses sujeitos e como selecionar o número por nós pretendido. Buscávamos encontrar sujeitos que pudessem ser intérpretes de suas experiências particulares dentro de um contexto de participação e convocação para uma re-significação de pertença étnica. Mais que descrições cognitivas e detalhamento das ações do programa com seus desdobramentos acadêmicos, buscávamos encontrar pessoas que, a partir de seus relatos, pudéssemos perceber a articulação entre seus processos de subjetivação e sua participação no programa.

¹⁸ - Agradecemos imensamente á Profa Dra Nilma Lino Gomes - FAE pela ajuda no fornecimento de informações preciosas á esta sessão.

Procurávamos por vozes que explicitassem os contornos das experiências nas suas mais variadas dimensões, enlaces e construções através de falas ou de silêncios, estes às vezes mais eloqüentes que os ditos enunciados. Contávamos com o acesso à pluralidade dos processos individuais e coletivos que engendram a formação da identidade destes sujeitos, para além de mitos e naturalizações.

Uma pesquisa exploratória sobre produções que versavam sobre o Programa ações Afirmativas nos fez chegar até a obras: *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*, organizado pelas professoras Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins, em 2004 (Gomes & Martins, 2004). Este livro se constitui num registro da experiência vivida pela equipe de docentes e alunos (as) no programa. Nele há o relato das “impressões, os desafios, as dificuldades, as vitórias e o sonho de uma equipe de professores (as) negros e brancos e de alunos e alunas negras que apostam na construção de uma universidade realmente pública e que acreditam que essa universidade se tornará cada vez mais pública à medida em que aprender a reconhecer e valorizar a diversidade”. (Gomes & Martins, 2004). Além disso, o livro se propõe a apresentar a história familiar e do grupo social de negros e negras, “que nem sempre se declararam negros, mas que hoje se orgulham de pertencer a sua etnia, após a “ descoberta do que há de belo, do que há de luta, do que há de resistência no povo negro”, no seu povo.

A terceira seção deste livro

É composta por registros dos (as) alunos (as) que atuam como monitores (as) nos diferentes projetos desenvolvidos no interior do programa. Nos seus artigos/depoimentos, cada um reflete, a seu modo, a partir de sua vivência e de sua experiência como jovem universitário(a) negro(a) sobre a questão racial, o contato com a discussão sobre ações afirmativas, a experiência de inserção no programa, a maior conscientização da existência da desigualdade racial e a necessidade política de intervir no sentido de alterar esse estado de coisas. São depoimentos de alunos e alunas que acompanham o programa mais de perto, devido a sua condição de monitores (as), e, por isso, participam de toda luta e dos desafios de mantê-lo ativo no interior da universidade. Esse grupo representa e apresenta o programa nos congressos, seminário, realiza palestras dentro e fora da universidade, além de participar dos cursos, debates e palestras ministrados. A sua contribuição tem sido ímpar na realização de tudo o que o Ações já fez até o momento. Esses alunos talvez sejam os que sofram mais diretamente uma pressão institucional em relação à questão racial, pelo fato de participarem como monitores (as) de uma experiência de Ação

Afirmativa voltada para negros no interior da universidade.
(Gomes & Martins, 2004).

Essa transcrição longa argumenta de maneira clara e objetiva a favor da escolha do livro como referência para uma primeira triagem na escolha dos (as) bolsistas a serem entrevistados nesta pesquisa. As narrativas dos (as) monitores(as)¹⁹ além de oferecerem subsídios elaborados sobre os impactos da participação no programa em suas trajetórias individual e acadêmica, vêm de pessoas que na atualidade – 2008 – não mais se encontram na condição de bolsistas do programa; atendendo assim, o critério básico seletivo acima delimitado.

Doze bolsistas contribuíram com seus depoimentos, enquanto monitores(as), para a confecção do livro; destes, três possuíam algum tipo de contato pessoal conosco, o que julgamos poder interferir de maneira contraproducente para a investigação a ser realizada. Nesta medida, julgamos que o fato de possuímos certo vínculo de amizade com estes (as) três bolsistas contra-indicavam a inclusão de seus nomes enquanto “sujeitos” desta pesquisa. Ressalte-se também o fato de haver um número de ex-bolsistas superior ao número por nós delimitado, o que ratificava e amparava nossa decisão em relação aos (as) três bolsistas em lide.

Dos 09 (nove) depoimentos restantes, procuramos dentre eles identificar aqueles que ofereciam maiores elementos sobre os processos identitários experienciados pelos sujeitos. Buscamos através da leitura destes relatos captar os dilemas e posicionamentos dos sujeitos através de suas falas registradas e oferecidas a nós como artigos de um livro. Tentamos nesta leitura identificar as negociações (individuais e coletivas) destes sujeitos em um determinado contexto das relações sociais, ou seja, a partir de sua participação no Programa Ações Afirmativas. A idéia que nos guiava era a de que através daqueles textos pudessemos chegar à relação ativa estabelecida entre a linguagem escrita e a realidade, em sua rica produção, reprodução e

¹⁹ - Os(as) monitores(as) são estudantes negros e negras selecionados (as) entre os (as) alunos (as) matriculados (as) em cursos de graduação da UFMG, que atendam principalmente ao critério sócio-econômico de baixa renda. Estes(as) monitores(as) devem apresentar condições para se envolver nas atividades demandadas pelo programa que são, em linhas gerais, voltadas para o desenvolvimento da capacidade crítica dos (as) alunos(as), a aquisição de hábitos de estudo e domínio da sistemática de pesquisa, o desenvolvimento da sensibilidade diante da realidade social, política e educacional do negro brasileiro (a) e a constituição de um espaço de reflexão sobre a construção da identidade negra. (Gomes & Martins, 2004).

transformação de discursos, e na sua apresentação e constituição de sujeitos sociais²⁰.

Selecionamos a partir destes pressupostos 04 (quatro) ex-bolsistas, e, destes (as) 02 (duas) ex-bolsistas²¹ se dispuseram a contribuir para a realização da pesquisa.

2.4 – Procedimentos de Investigação

Dada às características da pesquisa proposta, optamos por nos utilizar da entrevista individual semi-estruturada como instrumento de investigação. Por seu caráter flexível, acreditamos que através dela seria possível registrar a experiência vivida dos (as) ex bolsistas, entendendo esta experiência e sua problematização como um dos componentes centrais de sua constituição enquanto sujeito social.

Mesmo restringido nossa observação a alguns elementos, pudemos perceber que cada entrevistado (a) trazia-nos suas experiências singulares, possíveis por sua inserção social, das quais eles (as) eram intérpretes privilegiados (as) ao descrevê-las com intensidades, recortes e acréscimos próprios de quem realmente refletiu (sobre) e significou a experiência.

Neste trabalho, concebemos a entrevista como filiada à História Oral²², esta tomada como uma metodologia que contém um conjunto de princípios teórico-epistemológicos que fundamentam e norteiam a construção da pesquisa, a investigação dos fenômenos da vida humana e social. Nesta perspectiva,

²⁰ - No mestrado cursei a disciplina “Análise do discurso”, bem como participei do curso de extensão “Da disciplina à biopolítica: a atualidade da obra de Michel Foucault”. Foram inserções que propiciaram e facilitaram a localização de elementos de análise nos textos dos(as) monitores(as) do programa.

²¹ - As duas bolsistas que se dispuseram a contribuir para com a pesquisa, não solicitaram o uso de pseudônimos. Sobre as outras duas bolsistas contactadas, uma não reside mais no estado de Minas Gerais, o que dificultaria encontros para a realização da entrevista, e a outra disse não desejar participar da pesquisa por motivos pessoais.

²² - Segundo TEIXEIRA *et al* (2006) a História Oral se originou da Sociologia de Chicago, sobretudo em seus trabalhos com Histórias de Vida nos EUA dos anos 20 e 30 do século passado. Ela tem sido definida como uma metodologia, uma técnica e como uma fonte para a pesquisa social, cuja base é a oralidade. Para mais, ver: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da História Oral. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

Os sujeitos ou atores sociais são seres de memória, de cultura e de história. São sujeitos de reflexividade, que interpretam, que significam, ressignificam e dão sentido o mundo, às suas vidas e suas experiências. Como seres de vida ativa, criadores e criaturas das circunstâncias em que se inserem, inscritos em temporalidades, inseridos em territorialidades e em redes de sociabilidade, esses sujeitos sociais têm e sabem o que dizer sobre si mesmos e sobre o mundo. Eles elaboram conhecimentos próprios, interpretações e sistemas de significações, que tanto podem revelar quanto esconder ou dissimular, conforme seus interesses e conveniências, conforme seus contextos, estando eles diante de pesquisadores (as) ou em outras situações. Estes sujeitos se expressam por várias linguagens. Eles falam, não precisam ser falados. São sujeitos falantes, embora, em geral, os pesquisadores falem sobre eles, ao invés de trazerem aos estudos suas próprias palavras, deixando que falem por si mesmos. (TEIXEIRA et al, 2006).

As entrevistas produzidas nestas bases permitem variadas interpretações dos acontecimentos, o que vem problematizar a lógica hegemônica da “verdade científica” ao romper com a noção de verdade única e absoluta, relativizando o conhecimento.

Valorizando o sujeito corpóreo, político, único e diverso, e, dialogando com os afetos, memória e subjetividade desses sujeitos, a entrevista, como a estamos concebendo, pode criar uma nova arquitetura de encontro onde o sujeito, em seu sentido mais pleno, não seja perdido em face às delimitações binárias fixas previamente estabelecidas, tais como objetividade-subjetividade, indivíduo-sociedade, parte-todo, razão-emoção e etc. Tomada em sua potencialidade, a entrevista pode chegar

Onde pulsam a vida e a história.(...) onde a história se derrama e se alarga, onde os sujeitos tecem suas vidas, proclamam suas histórias, onde eles e elas querem contar suas histórias, registrando-as, lembrando-as, revivendo suas sagas, quem sabe. (idem, 2006).

As entrevistas utilizam sempre como matéria prima a memória; uma memória que reconstitui as experiências vividas, intercambiando passado e presente, e uma prospecção de futuro. Com seu potencial de despertar o vivido, pode reabrir “o tempo histórico anunciando possibilidades perdidas, criando espaços de liberdade para gerar interpretações novas e para transformar o narrado em experiências subjetivas”. (idem, 2006).

Abrirmo-nos ao sujeito em sua fala polissêmica já é um apelo e tanto para a utilização da entrevista; entretanto, vislumbrá-la como instrumento de promoção de movimentos na história individual e coletiva, visto tratar-se de “uma atividade humana dotada de sentido, de interesses, de propósitos, que envolve questões éticas, políticas, responsabilidades sociais, finalidades e usos do conhecimento” (idem, 2006), mostra-se como corolário definitivo para sua utilização, tratando-se de nossos objetivos de pesquisa.

Para a realização das entrevistas²³, formulamos os seguintes eixos de questões que contemplaram aspectos 1) da vida familiar, social e escolar, antes da entrada dos sujeitos para a UFMG; 2) o surgimento da idéia da realização de um curso superior; 3) a entrada na UFMG e seu significado, e, 4) a entrada no programa Ações Afirmativas e seu significado. Destes eixos, organizamos um roteiro de entrevista para orientar nossa investigação. (vide anexo 1).

²³ - Planejamos realizar uma entrevista com cada bolsistas em encontros que tivessem a duração média de 03 (três) horas, sendo toda a entrevista gravada. Entretanto, por dificuldades tecnológicas (áudio ruim), acabamos realizando duas entrevistas de 02 horas com uma das bolsistas.

3 – ARTICULANDO SABERES, HISTÓRIAS E SUJEITOS

É no xaréu que brilha a prata luz do céu
E o povo negro entendeu que o grande vencedor
Se ergue além da dor
Tudo chegou
sobrevivente num navio
Quem descobriu o Brasil?
Foi o negro que viu a crueldade bem de frente
E ainda produziu milagres de fé no extremo ocidente

Caetano Veloso
Milagres do Povo

3.1 – Ações Afirmativas: dilemas, cenários e construções.

A discussão sobre as Ações Afirmativas convoca um complexo debate sobre o não menos complexo arranjo sócio-estrutural que organiza a sociedade brasileira. Tal fato solicita atenciosa interpretação de enunciados e situações que diretamente influenciam nos caminhos da coletividade que constitui este país. Dito isto, anunciando o debate que está por vir, nos debruçaremos sobre políticas de ações afirmativas, em suas várias dimensões, caracterizando ainda sua inserção nas pautas políticas do cenário nacional.

3.1.1- O debate na arena do Direito e dos direitos

Para iniciar a discussão sobre as Ações Afirmativas (AA) entendemos ser caminho promissor pensá-las na perspectiva dos direitos: normativo local e de sistemas globais. Agimos assim por verificar na vasta leitura sobre o tema, acirradas controvérsias neste campo a respeito da implementação de tais políticas, instaurando um debate denso e profundo que lança uma questão crucial ao avanço da discussão: a (nossa) concepção de justiça social contempla a particularização de direitos?

A base normativa que orienta a adoção das AA é o princípio da igualdade; princípio a ser estabelecido entre os diferentes grupos que compõem as sociedades. Se na ética cristã, todos os humanos são dotados igualmente de dignidade, em termos jurídicos, este princípio foi traduzido em igualdade perante a lei, extirpando de vez, os privilégios estamentais do Antigo Regime com o advento da era moderna. (SILVA JÚNIOR, 2003).

[A]ssim em sua fase embrionária, o direito de igualdade figura como antítese dos privilégios, reivindicando a igual dignidade dos humanos, e, em consequência, impondo ao Estado o dever de editar regras gerais e impessoais, não-individuadas, ancorado no pressuposto de que as aptidões intelectuais, a capacidade, o mérito de cada um constituiria requisito único a partir do qual seriam distribuídos os bens e as vantagens, e com base no qual floresceriam e se desenvolveriam as potencialidades humanas. A sociedade de privilégios transmuda-se então, ao menos no plano estritamente formal, em sociedade meritocrática. (idem, 2003).

Está claro que em detrimento das garantias da origem social (nascença), a nova ordem jurídico-legal, de orientação determinantemente liberal²⁴ preconizava que a distribuição das posições sociais deveria ter como base as aptidões intelectuais e a capacidade individual. Igualdade neste contexto significava o contra-ponto da discriminação de qualquer ordem. Os direitos, via de regra, deveriam ser impessoais e voltados para a satisfação dos interesses gerais, num alinhamento linear aos ideais das revoluções burguesas do século XVIII.

Discriminar os indivíduos, fazer distinção entre eles de qualquer tipo seria uma ação danosa e negativa que contrariaria profundamente o princípio que passara a nortear a organização da sociedade, ou seja, o princípio da igualdade de todos.

O princípio da igualdade perante a lei consistiria na simples criação de um espaço neutro, onde as virtudes e as capacidades dos indivíduos livremente se poderiam desenvolver. Os privilégios, em sentido inverso, representavam nesta perspectiva a criação pelo homem de espaços e de zonas delimitadas, susceptíveis de criarem desigualdades artificiais e nessa medida intoleráveis. (DRAY, 1999, apud GOMES, 2005).

Estamos falando da promoção de uma igualdade, eminentemente formal, genérica e abstrata, calcada apenas na intenção de não discriminar. Neste contexto, ao Estado reservava-se um papel passivo e abstencionista, já que se concebia que a sociedade deveria se auto-ordenar e equacionar possíveis desnivelamentos de prestígio e poder, desde que, óbvio, assim entendesse como necessário.

Com efeito, temos, então, o que marca as raízes do direito moderno: sua concepção individualista, em que os instrumentos jurídicos de promoção de direitos e justiça social eram caracteristicamente individualísticos, ou seja, desfocados da obtenção de resultados que beneficiassem, em termos sócio-econômico e político, um número significativo de pessoas, um grupo. A noção de interesse público era esmaecida, e, quando muito, confundia-se com a noção de direitos individuais gerais disponíveis.

Abstrata por natureza e levada a extremos por força do postulado da neutralidade estatal (uma outra noção cara ao ideário liberal), o princípio da igualdade perante a lei foi tido,

²⁴ - Lembrando que estamos falando da instalação do Estado Moderno, no início do século XIX.

durante muito tempo, como a garantia da concretização da liberdade. Para os pensadores e teóricos da escola liberal, bastaria a simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais para que a mesma fosse efetivamente assegurada no sistema constitucional. (GOMES, 2005).

Não se trata aqui de realizar uma profunda investigação sobre a história jurídica dos direitos desde a modernidade; antes, o que buscamos é localizar as bases de um tipo de compreensão legal que ainda hoje se apresenta com bastante vigor nas discussões sobre a promoção da justiça social pela via do acesso pleno a direitos individuais e sociais.

Dessa brevíssima digressão pudemos apreender que a definição do termo igualdade em sua concepção formal vai na exata contramão, fazendo, portanto, frontal oposição à interpretação requerida pelo termo igualdade substantiva; concepção que ancora os argumentos favoráveis à aplicação de políticas de ações afirmativas.

A igualdade substantiva, hospedada no ideário paradigmático do Estado do Bem Estar Social, diferentemente da proposta liberal, concebe um tipo de igualdade que se confunde com a condição real e concreta de acesso a oportunidades e a bens materiais e simbólicos (igualdade de oportunidades e condições, portanto). Sua consecução perpassa pela “integração de indivíduos e grupos desprivilegiados às elites da sociedade, a eliminação dos preconceitos e a discriminação contra estes indivíduos e grupos, [e pela] redução das desigualdades entre esses indivíduos e grupos e o restante da população (...)”. (FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2008); além disso, reivindica a incorporação plena destes indivíduos e grupos ao sistema econômico e mercado de trabalho, aos círculos de produção do conhecimento e aos postos de decisão e poder, em condições de equidade em níveis de educação, produtividade e renda observados no restante da população, o que lhes franquearia o exercício pleno de sua cidadania e autonomia.

Entretanto, para o alcance desta igualdade interpretada como substantiva (ao englobar conseguintes materiais e re-significações simbólicas) há que se promover um grande re-arranjo social, em que os níveis de desigualdade entre diferentes grupos sociais e o pseudo-neutralismo do Estado em sua performance formal possam ser reconhecidos, e ainda, que pelas ações e negociações geridas no presente, possa se criar expectativas

futuras de uma maior situação de igualdade. Nesta perspectiva, insta-se, então, um Estado atuante, com comportamento ativo em relação aos seus desnivelamentos intra-populacionais, cabendo-lhe “esforçar-se para favorecer a criação de condições que permitam a todos se beneficiarem da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer fonte de discriminação direta ou indireta”. (idem, 2008). É este Estado que impulsionará particularizações em diferentes esferas da vida social que levem em consideração as características sócio-históricas específicas de determinados grupos, assegurando-lhes tratamento diferenciado.

Se as diferenças que constituíram e constituem os variados grupos das sociedades acabaram por servir de base para o soerguimento e manutenção de privilégios, sob a ótica da igualdade substantiva, ao revés, estas mesmas diferenças deverão então alicerçar a implementação de medidas que possam equiparar os grupos, sem, contudo, alijá-los de suas diferenças.

Há que se ressaltar que desigualdade jamais foi sinonimizado com diferença; o que, se assim fosse, poderia redundar num achatamento, numa padronização perversa de culturas, identidades e histórias. A desigualdade (que se quer eliminar) diz de assimetrias sociais, políticas e econômicas que mantém em situações precárias (menos favorecidas) grupos e indivíduos que formalmente são classificados como “iguais”, a despeito destes critérios. Já a noção de diferença (que se almeja preservar) traz à cena as perspectivas sócio-históricas que construíram e organizam determinados grupos, tornando-os particulares em relação ao total geral da população a despeito também destes aspectos.

Alguns autores (OLIVEIRA, 2008) têm afirmado que as decisões sobre as cotas raciais – uma das ações possíveis dentro da política de AA, sendo as que mais as popularizaram - no Direito brasileiro parecem estar formando duas correntes no Judiciário, uma com visão ampla da nova ordem constitucional (substantivada) e outra ainda ligada ao formalismo clássico. Diante deste binarismo, e, tendo como farol uma longa tradição que se aferra no não reconhecimento dos direitos da população negra, ao conduzirmos o debate sobre a implementação das ações afirmativas, necessariamente, deveremos invocar, em plano mais amplo, um debate a partir da perspectiva dos Direitos Humanos, visto que estes invocam uma plataforma emancipatória voltada à

proteção da dignidade humana. (PIOVESAN, 2006).

Conjugando direitos civis e políticos com os direitos econômicos, o Direito Internacional, em sua lógica de proteção motivada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, visa sintetizar parâmetros mínimos de proteção aos bens jurídicos que perpassam por temas como raça e etnia, gênero, infância e a vida, em sua acepção mais ampla, sempre na primazia da pessoa humana.

O ano de 1948 é marco de referência na discussão dos Direitos Humanos (DH), por ter sido o ano da Declaração Universal destes direitos. Em momentos iniciais do pós-guerra, o mundo ainda aterrorizado com seu passado recente começa a empreender esforços no sentido de promover a proteção geral dos povos face ao horror provocado pelo sistema nazista que, como fundamento, tinha sua distinção racial superior. Neste cenário, a noção genérica e abstrata dos direitos adquire novamente relevante significância na vertente internacional. Entretanto, o que a história demonstrou foi que era insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, visto que, desta forma, uma série de violações de direitos eram reproduzidas, perenizando certas situações de vulnerabilidade. O distanciamento dos horrores da 2ª guerra e a percepção de que as injustiças sociais se agravavam pelo planeta, entreabriram a possibilidade para que as diferenças múltiplas entre os diversos grupos, fossem resgatadas como balizadoras de projetos democráticos de governança. “Isso significa [dizer] que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos.” (idem, 2006). Assim, mulheres, negros, crianças e outros grupos considerados minorias sociais passaram a ser vistos a partir de suas peculiaridades.

Nestes parâmetros, estamos autorizados a pensar que as políticas de ação afirmativa funcionariam como poderoso instrumento de inclusão social, pois, elas têm o condão de acelerar o processo da igualdade substantiva, cumprindo uma finalidade pública decisiva a qualquer projeto realmente democrático de governo; assegurando, por conseguinte, a diversidade e pluralidade social. Além disso, tanto pela via da repressão da discriminação, quanto pela via da promoção da igualdade pela re-valorização de indivíduos e grupos, a adoção das ações afirmativas possibilita um movimento que parte da igualdade formal para a igualdade substantiva; movimento largamente

defendido pelo Direito Internacional.

O Brasil enquanto signatário de diversos tratados internacionais²⁵ que versam sobre as formas de eliminação de todas as formas de discriminação, está compromissado a fazer valer em seu território políticas que contribuam para a realização da verdadeira justiça social. Esse compromisso consta no texto constitucional brasileiro havendo uma indicação explícita de respeito e cumprimento dos acordos internacionais assinados, devendo estes ter aplicação imediata em solo nacional, carecendo apenas de ratificação.

O parágrafo 1º [do art. 5º da Constituição Federal] estabelece que as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata no país. Já o parágrafo 2º dispõe que “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte. (GOMES, 2005).

Desse modo, concluímos, em consonância com PIOVESAN (2006), que seja no nível normativo interno ou plano internacional a implementação das políticas de ações afirmativas “é fundamental a qualquer projeto democrático, já que em última análise a democracia significa a igualdade – no exercício de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A busca democrática requer fundamentalmente o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos elementares”.

Os DH enquanto um construído histórico e político, e não como algo pronto, dado e protocolar, se faz pela negociação contínua de seus campos de alcance e atuação. Uma sociedade plural e repleta de desigualdades com suas conseqüentes assimetrias, tem como meta básica se re-fundar a cada dia numa perspectiva de aproximação cada vez maior com os pilares universais dos DH. Enfrentar a problemática da desigualdade, discursiva e concretamente, requer a concatenação de esforços em variados âmbitos da vida pública e privada, esforços estes que devem ser capitaneados pelos Estados-nação e comunidade global em geral.

²⁵ - “O Brasil é signatário dos principais instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, em especial a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, os quais permitem expressamente a utilização das medidas positivas tendentes a mitigar os efeitos da discriminação”. (Gomes, 2005)

Se se tem em mente a necessidade do reconhecimento da diferença sem que isso signifique desigualdade, e ainda, a construção de uma sociedade onde todos os seus cidadãos possam viver dignamente, não se vislumbra então, nesta ótica, nenhuma incoerência normativa local ou não, que seja obstáculo a adoção de políticas de ações afirmativas; sendo perfeitamente factível a aplicação destas sem que haja violação de princípios fundamentais garantidos em leis diversas.

Se extrai dessa análise que para além de reformas em diplomas legais, estejam eles em que nível estiver da Constituição Federal às leis infra-constitucionais, carecemos de uma ampla revolução a despeito de valores, crenças e posturas arraigados culturalmente e que impedem a erradicação de uma sub-cidadania que graça solta no país atingindo, de maneira massiva, a população negra brasileira. Por mais paradoxo que possa parecer, se foram as AA que de maneira veemente publicizaram esse descompasso, sendo, portanto, alvo privilegiado de ataques de desqualificação, são também elas que poderão, em condições adequadas, promover e/ou catalizar mudanças na ordem social tão necessárias ao reconhecimento deste país como uma nação realmente justa e democrática.

3.1.2 – Desenhos e objetivos das Ações Afirmativas

Em nossa exposição acima não apresentamos nenhuma definição sobre as Políticas de Ação Afirmativa²⁶. Isso, em decorrência de entendermos que na atualidade seria no mínimo uma simplificação descuidada apresentar uma definição exclusiva do termo dada a sua ampla difusão e usos no cotidiano. Optamos por recorrer à história geo-política do termo com o intuito de facilitar nosso percurso de compreensão.

A concepção das políticas afirmativas é bastante recente, tendo sido a Índia um dos primeiros países a implementar um conjunto de políticas de “discriminação positiva” ainda em seu período colonial, possuindo, portanto, a mais longa tradição histórica em relação a tais políticas. Em 1947, quando se

²⁶ - Segundo o dicionário Aurélio (1985), o vocábulo “afirmativa” diz de uma declaração que afirma, afirmação. Já este último termo deriva do verbo “afirmar”, significando tornar-se firme, consolidar; declarar com firmeza, sustentar.

tornou independente, as políticas de AA foram incorporadas ao texto constitucional do país buscando promover na escala social grupos e castas pobres e em grande desvantagem sócio-econômicas em relação às quatro castas clássicas hindus.

Quatro eram os princípios básicos que justificavam a implementação das políticas de ações afirmativas na Índia: 1) a idéia de compensação de determinados grupos (ou reparação); 2) a idéia de proteção de segmentos mais fracos da sociedade; 3) a promoção de igualdade proporcional, e, da 4) justiça social. Em geral, buscava-se discriminar, ou seja, distinguir positivamente estes grupos em relação ao emprego, admissão à universidade, na representação parlamentar e noutros benefícios projetados para vencer padrões históricos de discriminação e atraso. (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006).

Na Malásia²⁷, país no sudeste da Ásia, frente aos constantes conflitos e confrontos travados entre os nativos – bumiputeras e os imigrados, dadas as disparidades sociais entre si, e, estando os primeiros em grande desvantagem, em 1969 “o governo lançou um amplo conjunto de programas chamado de Nova Política Econômica (NPE) com o objetivo de alcançar o que denominou de “balanceamento racial””. (SOWELL, 2004). Este programa contemplava o financiamento de créditos, facilidades para a propriedade de ações de empresas públicas e privadas, preferências educacionais e maiores oportunidades em cargos públicos aos membros do grupo subalternizado. As políticas de AA no país tinham como objetivo declarado manter em condições satisfatórias a população nativa em relação aos forâneos que tendiam a dominar o país. Estas ações contemplavam múltiplas frentes: desde a reserva de vagas – cotas para malaios nativos em altos postos econômico e de poder, até ações onde o critério da pertença étnica era um critério agregado e não exclusivo, fazendo com que a ação ou política fosse nomeada como preferencial.

Sri Lanka, Nigéria, Canadá, Finlândia, Bulgária, Polônia, Nova Zelândia, Israel, China, Rússia, Ilhas Fiji e África do Sul (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2008) (SOWELL, 2004), apenas para citar experiências mais distantes

²⁷ - para ampliar a discussão ver GOMEZ, T; JOMO, K.S. *Malaysias's Political Economy: Politics, patronage and profits*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. E ainda, JESUDASON, J. *Ethnicity and economy: the state, chineses business and multinationals in Malaysia*. Singapore: Oxford University Press, 1989.

geograficamente, também são países que dadas às suas características internas de desigualdades sociais, lançaram mão de políticas que reconheciam esta desigualdade e buscavam através de tratamento preferencial ou de reserva de vagas, promover equiparação entre os grupos que compunham suas populações, como uma decorrência evolutiva do Estado de Bem Estar Social.

Entretanto, foi nos EUA em 1960 que surgiu o termo “ação afirmativa” em um contexto racial, quando o presidente John F. Kennedy determinou que fosse implementada uma “ação afirmativa para assegurar que os candidatos fossem contratados e os empregados fossem tratados no trabalho sem levar em conta raça, cor, credo ou origem nacional” (SOWELL, 2004). O que se pode perceber da leitura da Ordem Executiva - Decreto Nº10. 925 que contém esta determinação, é que havia ali apenas uma preocupação em se evitar discriminações atuais àqueles que foram historicamente discriminados. Não havia uma definição específica de cotas ou preferências; o que se pretendeu, genericamente, foi despertar uma atenção especial àqueles que discriminados no passado, pudessem ter tratamento diferente (e melhor) no presente e futuro.

A Lei dos Direitos Civis de 1964 explicita a necessidade de direitos iguais para todos (as) os (as) estadunidenses, não os (as) obrigando, entretanto, a qualquer ação específica de equilíbrio racial. Mesmo não tendo objetivamente criado o que viemos a conhecer como política de ação afirmativa, a redação desta lei preparou um solo fecundo para que as diversas formas de políticas afirmativas se desenvolvessem, sendo elas genéricas, como a prevista no Decreto 10.925 (aquelas que asseguravam que grupos antes excluídos soubessem das novas oportunidades abertas e tomassem medidas práticas para se preparar e se candidatar às oportunidades), ou específicas (aquelas que se perfaziam pela preferência de grupos ou reserva de vagas).

Em 1968, o presidente Lyndon Johnson, EUA, decretou que fossem tomadas medidas imediatas para a consecução efetiva de igualdade no emprego entre negros e brancos; igualdade que deveria se dar através da definição de objetivos e cronogramas. Mas, somente em 1971 é que o presidente Robert Nixon determinou que se fizesse crescer, em termos numéricos, as minorias no mercado de trabalho, incluindo aí as mulheres. As ações citadas demonstram o processo de amadurecimento da idéia da ação

afirmativa nos EUA, país tomado por muitos (as), como maior referência em relação a estas políticas.

Se inicialmente essas políticas objetivavam apenas despertar uma preocupação especial para com os grupos marginalizados (ação genérica), com o passar do tempo elas adquiriram um conceito numérico, materializado na reserva de vagas – cotas - no mercado de trabalho e na educação, primordialmente. Segundo Sowell (2004) ação afirmativa com esse sentido específico, foi, portanto, um produto da década de 1970.

Cabe ressaltar que neste país as políticas de AA são descritas como “correções ou prevenções da discriminação, ou ainda como promotoras da diversidade, cujos benefícios sociais são profusamente afirmados ou supostos.” (idem, 2004). Com vasta extensão de atuação neste país, ao longo do tempo as AA ampliaram seus grupos alvos (incluindo imigrantes), dispensando-lhes tratamento diferenciado no mercado de trabalho, tanto nos negócios privados (que se beneficiavam de grandes incentivos estatais) quanto nas carreiras públicas, como também, no mundo acadêmico.

Resumidamente, temos que nos EUA

Inicialmente, as ações afirmativas se definiam como um mero “encorajamento”, por parte do Estado, a que as pessoas com poder decisório nas áreas pública e privada levassem em consideração, nas suas decisões relativas a temas sensíveis como o acesso à educação e ao mercado de trabalho, fatores até então tidos como formalmente irrelevantes pela grande maioria dos responsáveis políticos e empresariais, quais sejam: a raça, a cor, o sexo e a origem nacional das pessoas. Tal encorajamento tinha por meta, tanto quanto possível, ver concretizado o ideal de que tanto as escolas quanto as empresas refletissem em sua composição a representação de cada grupo na sociedade ou no respectivo mercado de trabalho. Num segundo momento, talvez em decorrência da constatação da ineficácia dos procedimentos clássicos de combate à discriminação, deu-se início a um processo de alteração conceitual do instituto, que passou a ser associado à idéia, mais ousada, de realização da igualdade de oportunidades através da imposição de cotas rígidas de acesso de representantes de minorias a determinados setores do mercado de trabalho e a instituições educacionais. Data também desse período a vinculação entre ação afirmativa e o atingimento de certas metas estatísticas concernentes à presença de negros e mulheres num determinado setor do mercado de trabalho ou numa determinada instituição de ensino. (GLAZER , 1991 apud GOMES, 2005).

Talvez a experiência estadunidense se mostre como a mais significativa para o Brasil, devido a alguns aspectos que, mesmo não sendo exclusivos (e nem mais importantes pela ordem disposta), parecerem ter facilitado sobremaneira a difusão e a apropriação em terras nacionais dos encaminhamentos dados à questão naquele país:

- a) as similaridades históricas entre os dois países, no que se refere ao recebimento expressivo de contingentes de população africana;
- b) ambos possuem governos democráticos baseados na responsabilidade e representação dos interesses de todos;
- c) a visibilidade da cultura e mobilidade da população negra naquele país, advindas das políticas de ação afirmativa;
- d) a forma como os EUA tratam a questão em organismos internacionais e fundações;
- e) a influência estadunidense na academia brasileira;
- f) a influência cultural que os EUA exercem sobre os países do mundo, não sendo o Brasil uma exceção;
- g) ambos possuem populações racialmente diversificada;
- h) ambos praticaram a escravidão por grande período de sua história oficial;
- i) relativa proximidade geográfica dos dois países, se comparados com outros onde as AA forma implementadas;
- j) os descendentes de africanos nos dois países concentram-se estatisticamente na base da pirâmide social; não havendo mudanças significativas ao longo dos anos. (GUIMARÃES; HUNTLEY, 2000), (FERES JÚNIOR, 2006).

Estes fatores, com seus múltiplos desdobramentos, dão nota de o quanto a experiência estadunidense pôde se desenvolver e emanar lastros sólidos em nosso país.

Por aqui muitos estudiosos se debruçam sobre o tema das relações raciais, recebendo o tema das ações afirmativas, por parte destes, atenção especial.

Segundo Feres Júnior (2008) tanto a discussão quanto a implantação de programas de ações afirmativas no país é recente, porém, apesar disso, profundas foram as reflexões que provocaram a respeito da constituição e representação da sociedade brasileira. Para o autor as Ações Afirmativas

visam à promoção de seu objeto; dito de outra forma, tratam-se de um tipo de discriminação, considerada positiva, promovida majoritariamente pelo Estado em observância dos princípios da legalidade e da moralidade, em que grupos que se encontram em situação histórica de desigualdade social são alvo de políticas específicas que lhes garantam mudança dessa condição, através do acesso de fato e igualitário a bens sociais concretos e simbólicos.

Para Feres Júnior as AA não devem ser reduzidas às suas diferentes aplicações na forma de políticas ou medidas, visto serem estas apenas um meio de obtenção da alardeada justiça social. Tomando a igualdade como fulcro normativo das ações e distinguindo privilégio de mérito, o autor reivindica a instauração real do Estado de Bem Estar Social, em que a igualdade substantiva, enquanto princípio normativo, possa ser conseguida através da igualdade de oportunidade, por excelência, meio de promoção da primeira.

Ele enfatiza que o mérito permanece presente dentro dos sistemas afirmativos, e que o princípio da justiça social deve ser o maior argumento de justificação para implementação das AA. Feres Júnior destaca, ainda, a necessidade de uma aposta empírica nas AA como possibilidade mais adequada de superação do debate sobre a validade das mesmas; tema que insiste em permanecer presente nos mais variados espaços de discussão nacional.

Guimarães (2005, 2008a, 2008b) um dos mais ativos pesquisadores nacionais, classifica como AA toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (e a permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações. Para ele, AA são políticas que buscam primordialmente assegurar oportunidades de recrutamento e acesso, através de tratamento diferencial ou mesmo do estabelecimento de cotas para membros desses grupos.

Silvério (2003) nos apresenta uma definição que concebe as AA como um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenha sido discriminados no passado. Em termos práticos o autor sugere que as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente para remover todas as barreiras mesmo que informais ou sutis. Como as leis

anti-discriminação que oferecem possibilidades de recursos, as políticas de AA têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade, prevenindo também a ocorrência futura de discriminações.

Em Munanga (2003) temos as ações afirmativas definidas como medidas que visam promover aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devido à sua situação de vítima do racismo²⁸ e de outras formas de discriminação. Enfático na defesa de sua aplicação, o autor credita ao racismo vigente na sociedade brasileira, maior argumento de sustentação das mesmas, visto que serão elas que poderão lhe fazer frente.

O antropólogo Fry (2005), apresenta posicionamento radicalmente oposto ao de Munanga (também antropólogo) em relação à implementação das políticas de AA. Para este autor as AA se apresentam em terras nacionais como uma imposição nada criativa do modelo estadunidense, e que relega as marcantes diferenças de contexto sócio-cultural destes dois países. Para Fry as AA além de compensar os grupos excluídos – especificamente os negros – pelo passado de escravidão e pelo presente de discriminação, elas também vieram desfazer a mistura racial característica do país e produzir somente duas raças - brancos e negros - para que, a partir desta divisão, se possa dispensar tratamento diferenciado àquela que estiver em pior situação. Posição

²⁸ - Segundo Hofbauer (2006), com quem concordamos, o termo racismo deve ter um uso dilatado por se referir a formas de discriminação que não se referem diretamente à noção biologizada de raça. O racismo diz de uma conjugação de ideologias, discursos, concepções do mundo e condições econômicas e sociais; ou seja, de um arranjo social que conforma a desigualdade, lhe atribui sentidos, além de torná-la natural, cotidiana e institucional. O racismo se materializa num conjunto de atitudes individuais e coletivas, traduzidas simbólica e concretamente, que impedem que grupos e pessoas estigmatizadas por sua pertença racial (lembrando-nos, “raça” enquanto uma categoria social), estejam em reais condições de igualdade com seus demais contemporâneos. Arranjos racistas se valem de preconceitos socialmente compartilhados por determinados grupos, ambos, se retro-alimentando continuamente. Ou seja, se é preconceituoso porque a sociedade organizada desigualmente aloca e representa desigualmente seus membros, e, a sociedade assim permanece por ser composta por indivíduos preconceituosos... O racismo pode se apresentar como um “sistema difuso de predisposições, e crenças e de expectativas de ação que não estão formalizadas ou expressas logicamente”(Guimarães, 2004). Enquanto sistema, congrega diversas dimensões da vida cotidiana dos indivíduos, dimensões estas que permanecem, no caso brasileiro, veladas aos observadores mais ingênuos, desavisados e/ou desinteressados. Este sistema pode ser verificado através de análises estatísticas sociais que, pela força dos números, podem demonstra como os grupos sociais que compõem determinada sociedade estão distribuídos e representados. Hofbauer alerta ainda para uma nova forma singular de racismo: o “racismo sem raça” ou “cultural”, expressões cunhadas por Balibar. Se valendo dos elementos que estruturam o racismo, esta nova prática vai discriminar determinados grupos não por sua pertença racial, mas por sua identidade cultural e/ou geográfica.

compartilhada por outra antropóloga que se dedica ao estudo do tema, Yvonne Maggie²⁹.

Para Sarmiento (2008) as AA tratariam de medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover igualdade substancial por meio da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável e que sejam vítimas de discriminação ou estigma social. Sarmiento faz uma análise de tais políticas à luz do direito constitucional, concluindo que em sede do diploma máximo nacional, a Constituição Federal, não há nenhum impedimento para o uso deste instrumento.

Gomes (2005) defende esta mesma posição e incorpora em seu argumento a questão temporal, visto conceber as AA como instrumento de correção no presente de discriminação praticada no passado tendo como objetivo o ideal da efetiva igualdade. O autor reforça seu posicionamento contrário a manutenção de instrumentos jurídicos de caráter meramente reparatório que não interferem decisivamente na mudança do comportamento cultural da sociedade. Em seus termos:

Tratam-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido — o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. (op. cit. 2005).

Piovesan (2006), também destacada pesquisadora do tema, reconhece as AA como poderoso instrumento de inclusão social, definindo-as como medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis. Também na perspectiva do Direito, a autora não reconhece na proposição das AA nenhum obstáculo jurídico, antes, concebe-as como forma imperativa de assegurar a diversidade

²⁹ - Para mais sobre estes dois autores – Fry e Maggie – que abertamente promovem um movimento contrário à adoção das políticas de AA no Brasil ver: “A persistência da Raça” (2005); “Divisões Perigosas” (2007), e ainda, “A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras”. Revista Estudos Avançados, v. 18, n. 50, 2004; “Cor, hierarquia e sistema de classificação: a diferença fora do lugar”. Revista Estudos Históricos. RJ, v. 7, n. 14, 1994; e, “Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas”. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, 2006. Disponível em : <http://www.cedes.unicamp.br>.

e a pluralidade social na perspectiva igualitária, aspectos fundamentais para um projeto democrático de nação.

Gomes (2003) incorpora à sua definição das AA seu caráter emergencial e transitório, condicionando sua continuidade à avaliação constante e da comprovação de mudanças no quando de discriminação que as originou.

Além destes (as), muitos (as) outros (as) autores (as) vêm contribuindo de forma bastante significativa para a construção do pensamento nacional contemporâneo a respeito das AA: QUEIROZ (2004), BERNARDINO (2004), SILVA JUNIOR (2000, 2003) e CARVALHO (2003, 2004), com suas produções promovem um debate amplo, consistente e de profundidade a respeito não somente deste instrumento da política pública, nomeado de políticas de ações afirmativas, mas, sobretudo, a respeito dos vieses e reveses históricos e políticos que compuseram e compõem o mosaico populacional do país.

A análise das discussões sobre o tema, dá a ver, que de maneira geral, a forma como as AA são apresentadas estão decisivamente marcadas pelo discurso que as contém: se pró ou contra as mesmas, mediante determinada orientação político-ideológica; e ainda, que, tanto a defensores quanto a opositores a elas, se valem de argumentos de justificação de sua posição praticamente idênticos, entretanto, com sinais contrários (o que faz toda a diferença!) ³⁰.

Os defensores da implementação das AA as definem, via de regra, como medida promocional com vistas a um projeto de governo democrático, que respeite e assegure a diversidade e a pluralidade eqüitativa de seu povo, ancoradas que elas estão na plataforma dos Direitos Humanos Universais. Concebidas como um imperativo ético-político e social tais políticas têm, então, para seus defensores, como propósito básico, a promoção de uma igualdade material e simbólica na medida em que se alocam sobre dois pilares básicos a redistribuição e o reconhecimento. Em termos materiais as ações afirmativas estão orientadas por critérios sócio-econômicos, que, pela modalidade de reserva de vagas – cotas - promovem o acesso real de membros dos grupos

³⁰ - Os argumentos de justificação das AA geralmente convergem sobre a idéia de reparação, diversidade e justiça social. Tanto defensores quanto opositores das AA se utilizam destes argumentos: para os primeiros, estes argumentos claramente demonstram a necessidade imperante de adoção das AA; já para os opositores, estas políticas no Brasil, estariam contrariando, de morte, justamente estes argumentos, por isso não devem ser adotadas. Portanto, verifica-se a centralidade dos argumentos citados nos dois discursos.

marginalizados a espaços privilegiados de poder e conhecimentos. Em termos simbólicos dão suporte à possibilidade da re-significação do pertencimento racial de indivíduos, que, informados por um contexto discriminatório, tendiam a negar suas origens e a tentar mimetizar-se no presente. As ações afirmativas promoveriam, então, a mobilidade e a revalorização positiva de grupos discriminados.

Há que se ressaltar, que políticas de ações afirmativas, nesta ótica, exigem uma compreensão dos Direitos Humanos a partir das especificidades provocadas pelo cenário de desigualdades que constitui as sociedades. A referência a um sujeito de direito abstrato, universal e de contornos hegemônicos não se aloja nesta proposta, visto que o que se deseja é traduzir em materialidade preceitos que justamente por sua abstração e pseudo-universalidade, forçaram lógicas de exclusão e sub-cidadania.

Os argumentos de justificação baseados na reparação de danos históricos, mais recorrente nos discursos da militância (MNU, 1988), têm sido menos freqüentes. A premissa da justiça social, bem como a promoção da diversidade cultural são os argumentos que mais robustamente têm sustentado os discursos e posições favoráveis às políticas de AA³¹, provendo-as da virtude de alavancar a integração de indivíduos e grupos desprivilegiados às elites da sociedade, da eliminação de preconceitos e discriminações negativas, e da redução das desigualdades entre grupos marginalizados e o restante da população na consecução de governos mais legítimos face à sua diversa representatividade.

Já seus detratores apresentam as AA como perigosa estratégia de racialização do país, imposta por padrões externos de auto-representação social. Atestam ainda, que elas em nada alterará o quadro das desigualdades sociais vigentes nossa sociedade.

Estes invocam a fragilidade dos critérios de classificação racial nacional, o anacronismo do conceito de raça e defendem, sobretudo, a idéia de que a divisão social é que, exclusivamente, mantém e fomenta práticas preconceituosas em nosso país. Em relação ao ensino superior, para estes, prospera o argumento de que o critério do mérito seria violado com a adoção

³¹ - FERES JÚNIOR (2006) promove profícua discussão a esse respeito em seu artigo: Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa.

destas políticas. Os detratores das AA reivindicam também uma leitura cultural para o propalado “mito da democracia” racial, o que lhe reservaria um olhar diferenciado em relação ao caráter perverso que lhe é atribuído pelo segmento dos (as) defensores (as) das citadas políticas.

Assumindo nossa postura crítica e política, nos colocamos totalmente favoráveis às políticas de AA, seja em sua forma genérica, enquanto incentivo ao equilíbrio racial nos diversos espaços, seja em sua forma agregada ou sensível a critério racial, quando o critério raça é adicionado a outros, tornando-se adscrição de preferência; seja em sua forma específica de reserva de vagas³². Coadunamos com a proposta maior que as AA encerram, a saber, a promoção factual de uma igualdade que se estenda para além dos textos legais e discursos ideológicos. Nesta medida, o processo de implementação e desenvolvimento das políticas de AA não somente nos EUA, mas bem como nas outras nações onde foram desenvolvidas, demonstra que, de maneira geral, as AA partem sempre do reconhecimento de desigualdades estruturais sociais internas, e, buscam, através de sua aplicação, construir caminhos de desenvolvimento social e econômico menos assimétricos e excludentes. Este caminho – da materialização da justiça social - não deixa de reconhecer as desvantagens históricas dos grupos, apresentando, em decorrência, um arranjo de consistência legal e que contempla as possibilidades multiculturais.

Enfim, deixamos para outra oportunidade (e/ou para outros (as) pesquisadores (as)) a tarefa de avaliar a eficácia, limitações e falhas destas políticas no que se refere aos seus objetivos re-distributivos. Tarefa que necessita ser realizada, sob pena, de disseminar profundo descrédito sobre as AA. Gostaríamos ainda de frisar que por mais singularizadas que sejam as histórias e culturas de diversos países, em algum momento, as políticas de AA se apresentaram como ponto comum em suas políticas de justiça social e emancipatórias. Com este amparo, múltiplo e diverso por excelência, o que constitui talvez sua maior riqueza, é que nos colocamos em sua defesa, almejando que sua implementação faça diferença, só que agora positiva, no

³² - Concordamos integralmente com o pensamento de BERNARDINO (2002) quando afirma que “as maneiras pelas quais as políticas de ação afirmativa podem atuar são várias: desde as políticas sensíveis ao critério racial, em que a raça é um dos critérios ao lado de outros, até as políticas de cotas, em que se reserva um percentual de vagas para minorias políticas e culturais; neste último caso a raça passa a ser considerada um critério absoluto para a seleção da pessoa”.

seio da população brasileira e para cada indivíduo, em particular. Tal propósito é o que nos move e o que nos interessa.

3.1.3 – As Ações Afirmativas no Brasil

Retomar nossa história partindo de novos enquadres, trazendo à cena atores geralmente invisibilizados pela história oficial, para além de uma questão de justiça diz do correto dimensionamento de fatos e situações, nos habilitando a uma análise acurada e a uma profunda compressão dos fenômenos; o que nos torna mais conscientes do passado, engajados no presente e compromissados com o futuro.

Re-contar a história do desenvolvimento das relações raciais brasileiras colorindo-a, a partir do enfoque dado à participação, protagonismo e coragem de negros e negras neste decurso, invoca o desafio de chocalhar as informações e explicações disponíveis.

Sob este parâmetro, podemos dizer que as iniciativas e ações promovidas por homens e mulheres negros (as) e não-negros (as) em prol do fim das desigualdades e de melhores condições de vida para a população negra sempre estiveram presentes na história de nosso país, mesmo que sob as mais severas formas de repressão, proibição, retaliação e controle³³.

A história da população negra no Brasil é, sem sombra de dúvidas, uma história de lutas e resistência³⁴. Luta contra a escravidão em suas interfaces personalística e conjuntural de dominação, e, resistência contra o projeto de eliminação da população negra, e contra todas as formas de exploração, assujeitamento e opressão deste grupo.

³³ - Remetemos à leitura de importantes obras sobre o tema: MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Crime e escravidão. Trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas, 1833-1888. São Paulo, Brasiliense, 1987. WISSENVACH, Maria Cristina Cortez. Da escravidão à liberdade. Dimensões de uma privacidade possível. História da vida privada no Brasil. Vol. 3. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. E ainda, MATTOS, Kátia M. de Queirós. Ser escravo no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1982.

³⁴ - Concebemos resistência da maneira como foi trazida por Mattos (2003), em que o conceito adquire significado amplo enquanto expressão de repúdio aos sistemas de dominação material e ideológica, podendo a resistência ser representada por todo e qualquer conjunto de práticas que visassem (e visem) a negação ou ruptura de sistemas hegemônicos. Nesta concepção incluem-se desde o acionamento da máquina jurídica, passando pelas manifestações culturais até à prática de crimes, concebidos como transgressões às lógicas dominadoras.

Luta e resistência que remontam as origens de um movimento social que até os dias atuais se reveste de significativa relevância para os processos de construção e compreensão da sociedade brasileira.

Os suicídios, envenenamentos, rebeliões, revoltas, crimes, fugas, demandas judiciais³⁵ bem como as manifestações culturais e religiosas apresentam e exemplificam as diversas formas encontradas, desde sempre, pela população negra para manifestar de forma individual e/ou coletiva sua indignação e inconformismo para com a ordem social hegemônica paradigmaticamente branca-eurocêntrica.

Os quilombos³⁶ na literatura atual são compreendidos como as primeiras formas de organização coletiva negra de afronta aos desígnios sociais e políticos da elite que comandava este país. Mesmo experienciada como uma saída de emergência para a violenta dominação real e simbólica a que negros e negras eram submetidos, coletivamente as organizações quilombolas propunham uma forma diferenciada de enfrentamento da situação opressora através da mobilização e da solidariedade, servindo de inspiração para movimentos sociais que surgiam no período, ligados à questão racial ou não.

Revoltas como a dos “Alfaiates”, a Revolução Pernambucana de 1817, a Revolta dos Malês em 1835³⁷, dentre outras, sabemos hoje, são tributárias da efetiva participação de negros e negras nas lutas pela abolição e emancipação da nação. Portanto, temos que as ações dos (as) negros (as) e seus aliados (as) no período pré-republicano, para além de um questionamento da ordem social posta e da busca conseqüente de alternativas, serviram de esteio e inspiração para o movimento social negro contemporâneo, que se reporta àquele momento histórico específico para desenhar, planejar e justificar suas demandas e estratégias de luta.

No Brasil república, a história recente demonstra que o país teve seus destinos sociais e políticos influenciados por ventos diversos, e na maioria das

³⁵ - MATTOS (2003) tece importante e interessante análise sobre as formas como os (as) negros (as), ainda sob o domínio da escravidão, se puseram a formular demandas jurídicas acerca de seus direitos; isso, dada à conscientização e à sagacidade destes (as) negros (as) em se utilizarem de institutos que, formalmente ao menos, lhes garantiam alguns direitos.

³⁶ - Em NASCIMENTO, Abdias. O Quilombismo. Petrópolis: Vozes, 1980, há uma discussão bastante aprofundada sobre o tema.

³⁷ - Ver Reis, João José. Rebelião escrava no Brasil: a História do levante dos Malês (1835). São Paulo, Brasiliense, 1986; e ainda, REIS, João José e SILVA, Eduardo. Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

vezes reversos no que se refere ao tema das relações raciais e à promoção da população negra a condições de igualdade.

Inicialmente, o mote nacional em termos sociais era a consolidação da identidade do país aliada à vocação econômica desenvolvimentista. O imaginário sobre a mestiçagem³⁸ estava se formando e a nação se industrializando; e, é essa indústria que, além de imigrantes europeus, começava a absorver (mesmo que de forma restritiva e hierárquica) a mão-de-obra mestiça que se avolumava. Neste contexto, as demandas sociais eram de ordem trabalhista. A possível demarcação da desigualdade étnico/racial estava subsumida na promessa de desenvolvimento do capitalismo incipiente³⁹, na necessidade de se gerir um país coeso e avesso a conflitos internos, e na assimilação cada vez maior da idéia da existência de uma democracia racial.

Entretanto, se durante os governos desenvolvimentistas – mais especificamente, Vargas, Kubistchek, Jânio e Jango - as desigualdades raciais e o preconceito não estiveram presentes na agenda pública brasileira, (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006) eram os clubes, sociedades, irmandades religiosas e associações espalhadas pelo país⁴⁰ que com suas atividades variadas buscavam apresentar e discutir as questões da negritude brasileira, numa tentativa de confrontação daquela “representação oficial” que se formava. Além disso, diversos jornais fundados no período como “O Menelike”, “O Kosmos”, “O Clarim D’Alvorada”, dentre outros que conformavam o que se chamou a “imprensa negra paulista”⁴¹, vieram fazer coro com as pautas de denúncia e protestos apresentados pelas organizações negras.

Ainda em São Paulo 1931 foi fundada, a Frente Negra Brasileira – FNB⁴², um os primeiros grupos negros organizados politicamente que

³⁸ - O livro de Gilberto Freyre “Casa Grande e Senzala”, foi publicado em 1933 se constituindo como obra seminal sobre a construção deste pensamento.

³⁹ - Para Florestan Fernandes o preconceito contra os negros seria um sintoma da incompletude da revolução burguesa e da sociedade de classes. Nestes termos, o preconceito seria uma “persistência do passado” que se prolongava graças à manutenção de relações sociais e raciais tradicionais. (Guimarães, 2008b)

⁴⁰ - Ver MOURA, Clóvis. Organizações negras. In: SINGER, Paul (Org.). São Paulo: O povo em movimento. Petrópolis: Vozes, 1980.

⁴¹ - Para maiores detalhes ver FERRARA, Miriam N. A imprensa negra, 1915-1963. São Paulo: FFLCH, USP, 1986.

⁴² - O artigo de NASCIMENTO, Abdias do; LARKIM-NASCIMENTO, Elisa. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil 1938-1977. In: GUIMARÃES; HUNTLEY (2000) oferece informações consistentes sobre a FNB e o período, através do relato pujante do próprio Abdias do Nascimento: um dos expoentes daquele contexto.

protestava contra a exclusão do negro da sociedade industrializada que se estruturava. Considerada como o primeiro grande movimento ideológico pós-abolição, a FNB tornou-se um das mais importantes organizações políticas do período, tendo se ramificado por todo o interior de São Paulo e também por outros estados da Federação.

Mobilizando desempregados (as) e ainda aqueles (as) que se submetiam ao subemprego, a FNB constituiu núcleos de ação militantes que se dividiam entre “os agitadores políticos”, a “milícia frentenegrina” e aqueles(as) voltados (as) para a formação da consciência racial. Estes(as) vocacionados(as) a instruir as empregadas domésticas, principal base financeira da organização, a como se portar diante das discriminações surgidas da relação patroa/ão-empregada.

A FNB tinha como maior pretensão lutar contra a exclusão educacional que atingia a população negra. Como uma organização composta pela massa, a FNB via na educação formal e militante uma possibilidade de reversão do quadro de desigualdade sofrida pelo povo negro, cuja maioria esmagadora era composta de analfabetos(as); reversão que se daria através da integração desta população na sociedade capitalista que se instalava, como dito acima.

Em 1936 a FNB transformou-se em um partido político, o que ocasionou sua cisão interna, perdendo, como conseqüência, importante apoio da massa negra. Alie-se a isto a insurgência do Estado Novo decretado pelo então presidente Getúlio Vargas que impôs severa repressão a todas as instituições da sociedade de caráter “combativo e popular” (MNU, 1988).

Assim, em 1938 a FNB encerrou suas atividades, após seis anos de luta por uma sociedade mais integrada, sem, contudo, ter questionado “os parâmetros euro-ocidentais dessa sociedade, nem reclamado uma identidade específica cultural, social ou étnica” (NASCIMENTO; LARKIN-NASCIMENTO, 2000).

Ainda sob a égide desenvolvimentista, em 1944 foi formada no Rio de Janeiro uma entidade teatral – o Teatro Experimental do Negro / TEN⁴³ – caracterizada pela denúncia e protesto político-social a respeito da situação

⁴³ - Para ampliar ver NASCIMENTO, A. Teatro Negro Del Brasil. In: LUZURIAGA, G. Popular Theater for Social Chance in Latin América: Essays in Spanish and English. Los Angeles: UCLA Latin American Studies Publications; e ainda, CARDOSO, Hamilton. A questão étnica e os movimentos sociais. Revista Proposta 15 (51), 1991.

cotidiana do negro brasileiro. Com suas aspirações culturais e políticas integrava à dimensão da denúncia a reivindicação da diferença na perspectiva do reconhecimento da cultura de matriz africana.

O TEN proporcionou o surgimento de inúmeros profissionais das artes, pensadores (as) e militantes que através de seu trabalho ampliaram o debate sobre a dominação branco-européia nas mais diversas dimensões da vida social e privada.

Possuindo uma diversidade de objetivos o TEN contemplava em seu programa de ação temas como a criminalização do racismo e a inclusão efetiva dos (as) negros (as) no sistema educacional, em todos os níveis. Através da defesa de valores culturais e de uma identidade de origem africana o TEN tentou articular respostas concretas às demanda da comunidade negra.

Pela via de conferências, encontros, fóruns políticos, além das próprias peças, esse grupo tentou estabelecer um diálogo produtivo com os diversos setores da sociedade brasileira com o fim de discutir e equacionar problemas práticos da vida do povo negro, além de fomentar projetos de conscientização racial que questionassem as teorizações sobre a mestiçagem irradiadas, ideologicamente, às massas a respeito das relações raciais brasileiras. O TEN buscava, de maneira geral, o equacionamento de temas de grande importância para a população negra, tais como a

Organização das empregadas domésticas, a proposta de organização de campanhas de alfabetização e ensino na comunidade negra, e, sobretudo nas favelas; teses de natureza diversa sobre as manifestações do racismo em diferentes partes do Brasil. (NASCIMENTO; LARKIN-NASCIMENTO, 2000).

Temas que eram sempre negligenciados ou mesmo obliterados por lideranças políticas e religiosas, agências estatais e acadêmicas devido à acolhida do pensamento dominante que não reconhecia como legítimo o discurso da diferença, alojando-se no mito da democracia racial.

Sem objetivar a arregimentação das massas, como a Frente Negra, o TEN configurou-se como um “centro polarizador da luta contra o racismo, aglutinando negros de diferentes posições sociais” (MNU, 1988)(VIANA; GOMES, 2003). Essa entidade atuante artística e politicamente demarcou sua posição crítica face o racismo e suas práticas, formulando reivindicações que

hoje são reconhecidas como de fundamental importância para os caminhos que a luta negra seguiu.

Em 1945 os principais coordenadores do TEN promoveram a “Convenção Nacional Negra”; evento que se propunha a reunir intelectuais e ativistas negros (as) em torno do debate da existência do racismo no Brasil. Ao final do evento, foi produzido um documento que foi apresentado a várias autoridades nacionais, inclusive aos candidatos à presidência da República. Neste documento-manifesto além de apresentar a leitura que os ativistas e intelectuais faziam da estrutura da sociedade brasileira, com suas assimetrias e exclusões, havia a reivindicação de medidas específicas de reconhecimento, apoio e incentivo à população negra, tais como, dentre outras: a) explicitação da origem étnica do povo brasileiro, a partir de suas três matrizes na Constituição Federal Brasileira; b) produção de uma legislação criminal específica relativa ao preconceito de cor e de raça, e ainda, (reivindicação que mais interessa a nossos argumentos); c) “admissão e concessão de bolsas de estudos pelo Estado para todos os brasileiros negros nos estabelecimentos de ensino secundário e superior” (VIANA; GOMES, 2003).

Mesmo não tendo seus itens contemplados da forma desejada, a própria redação do documento e sua divulgação com aquele tipo de problematização e reivindicação deixou explícito que o debate sobre a questão racial estava colocado, e que estavam sendo sistematizadas formas pontuais de combate à discriminação; esta já compreendida como estrutural e institucional.

Em 1964 com o Golpe Militar as demandas sociais, mesmo as trabalhistas, foram ceifadas e proibidas como medida de proteção em face a possibilidade “demoníaca” do comunismo e a necessidade imperante de se legitimar um governo ilegítimo. Em termos econômicos tínhamos um Brasil que praticava políticas que objetivavam alavancar o desenvolvimento industrial e tecnológico a ser alcançado graças ao empréstimo massivo de capital estrangeiro aos cofres públicos, o que dava a sensação de prosperidade e progresso.

Tratou-se de um período de severo silenciamento dos movimentos sociais (incluindo-se aí todas as iniciativas da população negra), posto que,

qualquer forma de reivindicação, desacordo ou descontentamento significava uma ofensa, uma afronta à nação; passível, portanto, de duras sanções⁴⁴...

A década de setenta é considerada como marco da retomada das ações sociais organizadas (dentre estas, àquelas contra o racismo), após longo período de desmobilização provocado pelo golpe militar ocorrido em 64.

A partir deste período é que temos na literatura a caracterização mais específica de um movimento social focado na questão racial, organizado e compreendido enquanto conjunto de grupos e entidades de maioria negra mobilizados pela luta anti-racista e/ou na expressão de valores culturais de matrizes africanas, numa proposição de re-configuração da representação social do (a) negro (a) no Brasil, a saber, o Movimento Negro.

Este movimento expandiu suas ações em diversas partes do país, sendo várias destas ações criadas e/ou retomadas com o propósito de rearticular lutas anteriormente agenciadas. Os dois estados que se destacavam na discussão sobre as questões raciais – Rio de Janeiro e São Paulo - começaram a estreitar seus laços, reforçando o intercâmbio social, intelectual, cultural e político. Fruto deste intercâmbio, surgiram as primeiras idéias para a criação de um movimento social negro de caráter nacional que pudesse aglutinar negros e negras⁴⁵ de diversas partes do país, em nome da luta contra o racismo e suas conseqüências.

No país vivia-se um momento de grande efervescência dos movimentos populares decorrente da lutas pela reconquista dos direitos civis cassados por atos institucionais decretados pelo governo militar que cerceavam e/ou

⁴⁴ - Para mais detalhe sobre o período ver HABERT, Nadine. A Década de 70 - Apogeu e crise da ditadura militar brasileira. Coleção Princípio. São Paulo: Ed. Ática, 2006, que apresenta ricas reflexões sobre o período.

⁴⁵ - É fundamental incorporar a essa reflexão a insurgência e ações no período do Movimento de Mulheres Negras; na transversalidade entre o Movimento Negro e o Movimento Feminista ele veio a público problematizar questões subsumidas nestes dois grandes movimentos sociais, visto no Movimento Negro, em geral, a questão de gênero não era reconhecida e tratada e no Movimento Feminista, o pertencimento racial estava totalmente invisibilizado sob o signo da “Mulher”. Tal situação deixava no campo do desconhecimento as desigualdades que solapavam as mulheres negras, colocando-as em condições mais desiguais em relação às mulheres brancas. Tratou-se, portanto, de um movimento que soube promover rupturas nos discursos hegemônicos de raça e gênero, reivindicando das agendas e estratégias políticas, medidas específicas para este segmento: o das mulheres negras. Para ampliar o assunto sugerimos a leitura de ROLAND, E. “O movimento de mulheres negras: desafios e perspectivas” e SOARES, V. “O verso e reverso da construção da cidadania feminina, branca, e negra no Brasil”. Ambos em GUIMARÃES; HUNTLEY (2008); e ainda, RODRIGUES, C.S. As fronteiras entre raça e gênero na cena pública brasileira: um estudo da construção da identidade coletiva do movimento de mulheres negras. 2006. Dissertação de Mestrado – FAFICH, UFMG. 2006.

limitavam as liberdades individuais de todos (as) os (as) brasileiros (as). Neste cenário de reivindicações é que algumas lideranças de grupos e entidades que desenvolviam trabalhos junto à população negra, mesmo que de forma às vezes clandestina, encontraram as bases para a criação de uma entidade nacional que fizesse frente ao racismo estrutural do país, organizando e mobilizando a população negra. Assim, em 1978 foi criado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial - MUCDR. A primeira atuação do MUCDR, que se tornou conhecido posteriormente como MNU, foi um ato público contra o racismo realizado em 07 de Julho de 1978 na cidade de São Paulo, onde foram denunciadas diversas práticas racistas. Este evento contou com a participação de militantes negros (as) de várias regiões do país, tendo o MNU se consolidado como uma das maiores representações nacionais referente a questão racial, e, a partir deste reconhecimento, o MNU pôde lançar luzes sobre uma questão que se encontrava obscurecida e ignorada por diversos setores sociais, além de ter fomentado diversas iniciativas anti-racistas espalhadas pelo país, dando novo fôlego ao Movimento Social Negro.

A forma como o Movimento Negro⁴⁶ nacional passou a se organizar, a partir de então, merece especial atenção, pois, foi exatamente neste período que começaram a se delinear demandas, pautas e moldes de ação bastante específicos.

Se uma nova agenda democrática estava sendo redigida no país, como exposto, tratava, então, de excelente oportunidade para se apontar as desigualdades a que os (as) negros (as) estavam submetidos, bem como os desdobramentos das mesmas. A assunção deste debate foi concebida como condição fundamental para a consolidação real da democracia no país, como entendiam os (as) militantes e estudiosos (as) da questão.

Uma das linhas de ação do Movimento Negro no período foi reiterar o que autores de relevância, como Florestan Fernandes, já haviam apresentado na década de 50⁴⁷, ou seja, o Movimento se propôs a denunciar as mazelas

⁴⁶ - Ver SANTOS, Joel Rufino. O movimento negro e a crise brasileira. Política e Administração. Rio de Janeiro, 2, nº. 2, 1985.

⁴⁷ - Para nos referirmos à produção acadêmica surgida no país a partir da década de 50, necessário se faz se reportar ao Projeto Unesco. Este projeto idealizado por essa agência internacional patrocinou estudos no país a respeito de sua singular formação racial, entendida à época, como harmônica. O propósito destes estudos era “encontrar a chave para a superação das mazelas raciais vividas em diversos contextos internacionais” (MAIO, 1999). Entretanto, o que as pesquisas desenvolvidas apontaram foi que havia no

que acometiam a população negra brasileira, bem como o lugar de subalternização que lhe era reservado e as condições desiguais de acessos a bens materiais e simbólicos. As denúncias apontavam que as desigualdades educacionais e ocupacionais estruturavam e sustentavam as desigualdades sociais, políticas e econômicas, sendo, portanto, uma conseqüência direta do racismo nacional, secularmente estruturado. Neste momento, o Movimento Negro lutava pela construção de uma identidade nacional que reconhecesse as diferenças que a compunham, revelando a ferida da hierarquização por critério de cor. Assumindo pela primeira vez uma postura racista, o Movimento Negro passou a buscar o desenvolvimento de uma identidade negra; isso a partir de duas frentes: o combate ao racismo e o desenvolvimento da consciência negra.

A produção acadêmica serviu para demonstrar como o pertencimento racial operava como critério diferencial para brancos (as) e negros (as), promovendo conseqüências implacáveis para estes últimos. Se no início dos anos 30 a discussão principal era sobre como universalizar direitos, tendo-se como resposta a proposta de Gilberto Freyre, com a democracia racial que rechaçava qualquer conflito existente no interior da sociedade por apontar a harmonia entre os povos fundantes da nação brasileira, tendo esse discurso científico se transformado em discurso político, nos anos 50 com Florestan Fernandes houve a denúncia do mito enunciado por Freyre. As obras de Fernandes abalaram a idéia de que o Brasil se constituiria num país racialmente harmônico, livre de tensões e desigualdades. Este autor, e seus interlocutores e colaboradores da escola paulista de sociologia, apontaram os índices de diferença entre brancos e negros nos primórdios da sociedade capitalista, e, como negros(as) eram marcados por graves desvantagens. Revistar a obra de Fernandes forneceu à militância negra do período

Brasil um modelo diferenciado de preconceito; um modelo não declarado, mas que impactava os índices sócio-econômicos e de mobilidade social da população negra. Estes pesquisadores creditavam à modernização do país a reversão deste quadro, entendendo que a manutenção deste *status quo* se dava em função das desvantagens econômicas que afetavam o grupo negro, escravizado por mais de dois séculos. Se integrados às lógicas industriais capitalistas, este grupo deixaria esta posição; era o que se defendia. Vale reconhecer, que apesar dos equívocos da previsão, estes estudos inauguraram a produção sistemática a respeito da conformação social e racial brasileira, solidificando as ciências sociais, como um todo. Florestan Fernandes, Otávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Thales de Azevedo, dentre outros, tomados hoje como referências fundamentais para o estudo das relações raciais, iniciaram propriamente suas carreiras acadêmicas, direta ou indiretamente, em decorrência do Projeto Unesco.

elementos de suma importância para o estabelecimento do debate sobre as relações raciais.

Outro fator digno de nota é que nesta década uma nova geração de pesquisadores estadunidenses trouxe a público seus trabalhos. Thomas Skidmore e Carl Degler lançaram seus livros nos EUA, que em seguida foram traduzidos, com sucesso, para o português. Em 1979, foi também traduzida a tese de Carlos Hasenbalg, defendida nos EUA, que veio a se tornar um marco na literatura de relações raciais no Brasil. Entre outras inovações teóricas, Hasenbalg (numa releitura crítica de Florestan Fernandes) apresentava a materialização da discriminação racial através de mecanismos institucionais e de estatísticas, contrapondo à noção de que o racismo experienciado no país seria apenas um resquício da escravidão, conforme proposto por Fernandes e seus contemporâneos.

Estes e outros textos foram amplamente divulgados e estudados, quase que à exaustão, pela militância negra que se viu subsidiada de informações consistentes para travar debates e lutas políticas contra o racismo no Brasil. Diante da contundência das análises, não mais se poderia tão dissimuladamente invisibilizar as práticas racistas nacionais.

Estudos quantitativos que começavam a ser formulados no país tiveram o mérito de substanciar ainda mais o debate a respeito das desigualdades existentes, forjando a idéia de um país multirracial e não mestiço como se tentou fazer acreditar e demonstrando que políticas universalistas não tinham sido suficientes para melhorar os índices econômicos e sociais que atingiam a população negra brasileira, existindo uma grande distância entre os índices desta população e os da população branca⁴⁸. É neste quadro de desigualdades e de efervescência de informações e diálogos que surgem as propostas de políticas de ações afirmativas.

Neste momento de rearticulação, o Movimento Negro e seus aliados(as) se lançaram a denunciar as desigualdades e discriminações que se abatiam sobre a população negra brasileira, propondo, mesmo que de forma pouco precisa, políticas públicas que tivessem como escopo a construção de

⁴⁸ - Citamos como referência para uma leitura mais detida sobre o tema: HASENBALG, C. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. RJ: Graal, 1979, e HASENBALG, C; SILVA, N do V. Relações raciais no Brasil. RJ: Ed. Rio Fundo, 1992.

oportunidades igualitárias entre brancos (as) e negros (as), numa tentativa de superação deste quadro de exclusão e assujeitamento.

Restabelecida a democracia em 1985, uma política de caráter neoliberal foi sendo instalada, e, com ela, a pretensão de que o Estado se fizesse pouco presente nos desígnios da nação (GUIMARÃES, 2008b). Com o fim do sistema de governo antidemocrático, atores provenientes da sociedade civil, sindicatos, de setores da igreja e mais especificamente os movimentos sociais puderam ter ação destacada no campo das reivindicações sociais, econômicas, culturais e políticas.

Paralelamente ao protagonismo dos movimentos sociais que ressurgiram, houve um crescente florescimento de Organizações Não-Governamentais - ONGs no cenário nacional. Assim, quando estes movimentos sociais se puseram a denunciar de forma mais contundente as mazelas vividas por diversos segmentos da sociedade, as ONGs e diversas outras iniciativas privadas foram fortalecidas pelos governos para que pudessem encampar as demandas da sociedade (op. cit, 2008b) dando-lhes o devido encaminhamento em termos de serviços. Resposta bem adequada à orientação ideológica neoliberal.

A partir da década de 90, o governo federal assumiu uma postura explicitamente liberal (GUIMARÃES, 2005), reforçando ainda mais as parcerias estabelecidas com entidades privadas e ONGs, para que estas gerissem as questões sociais. Mesmo assim, esta foi a década em que surgiram as primeiras propostas concretas de ação afirmativa, com possibilidades políticas reais de efetivação.

Em 1996 o Grupo de Trabalho Interministerial da População Negra criado pelo governo em 95 com o propósito de formular políticas voltadas para este público, apresentou o que veio a ser a primeira definição oficial brasileira do termo ações afirmativas:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado e/ou iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e a marginalização por motivos

raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (GTI/População Negra apud BERNARDINO, 2004) ⁴⁹.

Ainda 1996, o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso – FHC, pressionado pelo movimento social negro (GUIMARÃES, 2008a) determina a promoção de um seminário que abordasse as questões raciais brasileiras. Na abertura do seminário “Multiculturalismo e Racismo”⁵⁰, FHC reconhece publicamente que o Brasil era um país racista⁵¹. A partir da plataforma dos Direitos Humanos este governo propôs o desenvolvimento de medidas que promovessem o acesso dos negros a cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta. Entretanto, o que causaria maior celeuma e surpresa foi a assunção do compromisso de desenvolver políticas compensatórias que promovessem social e economicamente a comunidade negra (PNDH, 1996). Com tais ações, parecia que pela primeira vez na história o povo negro deixaria de ser assunto apenas do Ministério da Cultura, e passaria a integrar o rol de preocupações de outros Ministérios, principalmente do Ministério do Trabalho.

Ao mesmo tempo em que essas medidas foram tomadas no plano Executivo, o Legislativo, com os então senadores Benedita da Silva e Abdias do Nascimento, apresentava projetos decisivos para o desenvolvimento do debate racial no Brasil.

⁴⁹ - Pelo conteúdo do texto apresentado, percebe-se que os componentes do GTI lançaram mão do conhecimento e da experiência acumulada por seus predecessores em relação ao tema; corroborando nosso argumento de que as políticas de ações afirmativas no Brasil possuem longa trajetória, escudadas que estão nas lutas e resistências levadas a efeito secularmente pela população negra. Elas adquiriram este formato – AA – pela conjuntura nacional e transnacional de discussões referentes às formas de enfrentamento do racismo na contemporaneidade.

⁵⁰ - Julgamos importante citar o comentário que Guimarães (2008b) faz a respeito deste seminário: “quando as ações afirmativas entraram na agenda política, o presidente [FHC] pessoalmente tratou de escolher a academia como fórum privilegiado em que tais políticas deveriam ser discutidas e uma solução verdadeiramente nacional encontrada. FHC abriu o debate com um seminário de *expets* em Brasília, deixando como espectadores boa parte dos ativistas negros do país.” Tal citação nos leva a crer que FHC com esta medida pretendia ao encerrar a discussão na academia, mantê-la sob controle por estar longe das massas populares e da imprensa.

⁵¹ - Lembremo-nos que o presidente Fernando Henrique Cardoso é Doutor em Sociologia, tendo desenvolvido seus estudos nas décadas de 60 e 70 no campo das relações raciais brasileiras, sendo um dos representantes da Escola Paulista de Sociologia. Dentre as suas obras mais citadas estão: “Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional”. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962, e, em parceria com Octavio Ianni, “Cor e mobilidade social em Florianópolis: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil Meridional”. São Paulo: Editora Nacional, 1960. Portanto, podemos inferir que era um presidente academicamente informado sobre o quadro que estava sendo apresentado pelos (as) militantes do Movimento Negro.

A senadora Benedita da Silva, em 1995, apresentou o Projeto de Lei n.º 14 que dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores etno-raciais, socialmente discriminados, em instituições de ensino superior”. O artigo 1.º diz: Fica instituída a cota mínima de 10% (dez por cento) de vagas existentes para os setores etnoraciais socialmente discriminados em instituições de ensino superior públicas e particulares, federal, estadual e municipal. (Benedita da Silva, 1997). A justificativa que a senadora apresentou a este Projeto de Lei, que estipulava um número de vagas não representativo da população, foi a de que a garantia da cota mínima não resolveria o problema estrutural, mas criaria um precedente para minimizar a injustiça e a exclusão social. (BERNARDINO, 2002).

Abdias do Nascimento em seu Projeto de Lei n.º 75, de 1997, propunha a adoção de políticas compensatórias no mercado de trabalho à luz do princípio da isonomia social do(a) negro(a).

Oportunamente, tanto o seminário “Multiculturalismo e Racismo” e a divulgação do Plano Nacional dos Direitos Humanos, no âmbito do Governo Executivo, bem como a apresentação dos dois supracitados Projetos de Lei foram passos decisivos para a apresentação das políticas de ação afirmativa; mais especificamente a reserva de vagas para negros(as) em diversos segmentos sociais. Alie-se a isto, as experiências estadunidenses, vistas como exitosas, que eram recorrentemente utilizadas para justificarem a implementação de tais políticas no cenário nacional (BERNARDINO, 2002).

Em 1997 a Organização das Nações Unidas - ONU convocou a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, a ser realizada na cidade de Durban na África do Sul em 2001, solicitando que os países participantes elaborassem propostas concretas para o evento. Muitas instituições e lideranças do Movimento Negro brasileiro se dispuseram, então, a se preparar para o encontro. Várias conferências pré-regionais foram organizadas no intuito de se conseguir formular um documento oficial que apresentasse tanto a situação de desigualdade vivida por negros(as) no país, como proposições possíveis para o equacionamento da situação. Deste calendário de preparação para a conferência muito foi formulado sobre o tema, tendo o governo federal, através de seus representantes, levado para Durban uma carta que continha, dentre demais proposições, a reserva de cotas para negros(as) na universidade; uma linha, uma frase apenas, colocada quando da finalização do referido documento sem maiores discussões internas, conforme relatado por aqueles que ativamente participaram deste processo.

Eu não sei quantas páginas o relatório tem, mas tem essa linha, “cotas para negros nas universidades”, que entrou no último minuto. (...) Quando o governo brasileiro tornou público o relatório para a mídia, tudo o que a mídia queria era falar sobre cotas para negro na universidade. (ALBERTI, 2006).

O que se pode perceber é que mesmo não havendo uma reflexão aprofundada especificamente a respeito da implementação das cotas, tal formulação foi possível graças ao acúmulo significativo de experiências pelos(as) formuladores (as) desta política ao longo de suas trajetórias, visto que estes (as) possuíam tradição intelectual a respeito da questão racial, devida há anos de estudo e militância. Ainda há que se ressaltar o ingresso de diversas lideranças do Movimento em espaços formais de poder municipal, estadual e federal. Estes fatores nos possibilitam dizer que era há muito latente na gramática que estava sendo redigida pelo Movimento Negro, a intenção de implementar políticas de caráter propositivo como as cotas, o que naquele momento pôde se concretizar.

Mesmo que as elites, a academia e altos escalões governamentais continuassem a defender as idéias atinentes a uma democracia racial, não era mais possível ignorar a discussão, uma vez que ela ganhou diferentemente das outras proposições, a dimensão popular. Ao se falar em cotas, expressão que dentre as políticas de AA mais se popularizou, tornou-se possível materializar a discriminação racial e os prejuízos dela conseqüentes, mesmo em uma sociedade informada ideologicamente pelo paradigma da igualdade. Talvez pela primeira vez, tornaram-se palpáveis às classes populares as reivindicações e denúncias do Movimento Negro.

Em 2003, instala-se no país um governo que buscava atender de forma mais ou menos harmônica tanto interesses de grandes grupos econômicos nacionais e internacionais quanto às reivindicações sociais populares.

No que se refere às discussões sobre as AA, Guimarães (2008a) nos afirma que desde a introdução de cotas para negros (as) em algumas universidades federais⁵² e a discussão no congresso Nacional do Estatuto da

⁵² - Em FERREIRA, Renato. O mapa das ações afirmativas na Educação Superior (2008) temos um amplo espectro das instituições de ensino superior que adotaram alguma forma de política de ação afirmativa. Publicado em Mar08 no portal www.politicasdacor.net. Acrescento à listagem de instituições citadas no artigo, a UFMG que em 15Mai08, aprovou, através de seu Conselho Universitário, o critério de bônus no vestibular para o ingresso de alunos (as); sendo 10% para os (as) que possuem no mínimo 07 anos de estudo em escolas públicas, e 15% para aqueles que além deste critério se declararem negros (as). A adoção desta política compõe o cenário de uma árdua e antiga luta conduzida por um grupo de

Igualdade Racial já não havia mais unidade na luta anti-racista que se travava até então como luta contra as discriminações e as desigualdades raciais. Estava então explicitada a tensão e os embates que a discussão suscitou por visibilizar e pautar o debate/disputas no campo do poder. A linha de raciocínio deste autor vai no sentido de que até o advento da efetivação das políticas de AA, com seu apelo às cotas, o debate sobre a negritude brasileira circundava questões teóricas sobre a existência ou não do racismo, e, em seguida, teorizações a respeito da formação étnica do povo brasileiro, na perspectiva do reconhecimento de suas três matrizes culturais. Nestes parâmetros, por mais que houvesse discordâncias, essas não chegavam a problematizar de fato as relações de poder estabelecidas. Entretanto, agora, diante desta possibilidade real de re-organização de espaços de poder, intelectuais, políticos, ativistas, autoridades diversas e representantes da classe artística se dividiram em dois blocos: opositores e defensores de tais medidas; ambos com maior ou menor alarido passaram a vir a público, de tempos em tempos, apresentar suas posições⁵³.

Para além desta celeuma, uma série de iniciativas foram sendo tomadas pelo país afora, de forma bastante propositiva, no intuito de promover a inclusão da população negra no ensino superior. Segundo Heringer⁵⁴ (2006), uma das mais dedicadas e respeitadas pesquisadoras deste tema,

Estamos assistindo no Brasil apenas o alvorecer de um processo que provavelmente levará décadas e (...) [que] terá como desdobramento a adoção de políticas cada vez mais eficazes e sensíveis na busca de maior inclusão social e racial no país. (HERINGUER, 2006).

Em 1999 a Universidade Federal de Brasília - UnB, através de seus professores Rita Segato e José Jorge de Carvalho formularam a primeira proposta de cotas para uma universidade pública, que após superar grandes

professores (as) que reconhecem a universidade como uma instituição que deve ser realmente pública e democrática. Neste sentido, empreendem várias batalhas para verem efetivadas nesta instituição especificamente as políticas de ações afirmativas.

⁵³ - Exemplo mais expressivo do que citamos foi a redação de dois manifestos entregues ao congresso Nacional; um pelos opositores e outro, pelos defensores das políticas de cotas, especificamente. Os dois podem ser acessados em: www.1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml.

⁵⁴ - Rosana Heringer, além de outros trabalhos e pesquisas, coordenou a pesquisa "Monitoramento e avaliação de políticas de ação afirmativa no Brasil" realizada pelo Afro-Rio Século XXI: Modernidade, agência afro-descendente e anti-racista no Rio de Janeiro, 2003.

resistências, foi aprovada em 2003 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), reservando de 20% das vagas do vestibular para negros (as). (STEIL, 2006). Ainda em 2003 a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, e a Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF, também aprovaram o sistema de cotas para negros (as) e oriundos (as) de escolas públicas⁵⁵.

Superando as resistências ferrenhas e surpreendendo muitas expectativas, houve, num período relativamente curto, uma ampliação do número de universidades que passaram a praticar alguma forma de política de ação afirmativa; de modo que em 2004 foi contabilizado que quinze universidades públicas (sendo cinco federais) já tinham aprovado a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas ou estudantes vindo de escolas públicas. (HERINGUER, 2006).

De maneira geral as universidades que implementaram modalidades de AA optaram por conciliar critérios sociais, considerando anos de estudos em escolas públicas, e, raciais, pela via da auto-declaração segundo os critérios de definição do IBGE.

Outra questão polêmica que se coloca ao lado da questão do acesso dos (as) alunos (as) negros (as) ao ensino superior na atualidade, diz sobre a permanência qualificada destes estudantes beneficiados por iniciativas de AA. Re-invocando a discussão do mérito, esta questão tem provocado amplos debates.

É ponto pacífico entre defensores (as) das AA que não basta apenas criar mecanismos de entrada na universidade; para que elas se consolidem apresentando os resultados que delas se esperam, necessário se faz implementar ações que possam equacionar os déficits educacionais e culturais trazidos pelos (as) alunos (as) que constituem o público alvo das AA.

O que os (as) pesquisadores (as) apresentam neste mister, é que a atenção dispensada a este quesito tem sido muito pequena, o que pode vir a

⁵⁵ - os casos da UnB e UERJ são paradigmáticos neste processo de implementação das AA nos país. Pela importância de ambos e suas conseqüências sociais e políticas, sugerimos a leitura de Steil (2006) para o caso UnB, bem como a leitura de um estudo disponibilizado pela UERJ: “Acesso à universidade por meio de ações afirmativas - Estudo da situação dos estudantes com matrícula em 2003 e 2004”, disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0824.pdf>. No primeiro caso, um vigoroso debate foi travado por intelectuais de peso, tanto detratores e quanto defensores das AA; já o estudo citado, apresenta uma sistematização de dados e uma análise sobre os vestibulares de 2003 e 2004 na referida instituição.

comprometer seriamente as AA, quando de sua avaliação. Assim, suportes financeiros, como a concessão de bolsas, isenções, ajudas de custo diversas e auxílios, bem como, suportes pedagógicos, na qualidade de formação complementar em línguas, metodologias e etc., se apresentam como de fundamental importância para a adoção das AA, além disso, e, de fundamental importância, é necessário que a própria universidade se re-organize e se transforme à luz de parâmetros mais democráticos para que possa efetivamente lidar com a diversidade de seu alunado em termos concretos e simbólicos.

Em síntese podemos dizer que em terras nacionais a discussão sobre as AA se caracteriza pelo dissenso. Entretanto, esse dissenso não tem impedido que iniciativas esparsas, mas nem por isso menos importantes, de adoção de políticas afirmativas aconteçam ao longo do país.

Apresentamos um quadro⁵⁶ que bem demonstra ao que acabamos de dizer:

UNIVERSIDADES NO BRASIL COM AÇÕES AFIRMATIVAS⁵⁷

Universidades	Site	Competência
REGIÃO SUDESTE		
ESTADO DO RIO DE JANEIRO		
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro	www.uerj.br	Estadual
UENF- Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	www.uenf.br	
UEZO - Centro Universitário da Zona Oeste do Rio de Janeiro	www.faetec.rj.gov.br/uezo	
FAETEC RJ - Fundação de Apoio a Escola Técnica do RJ	www.faetec.rj.gov.br	Federal
UFF - Universidade Federal Fluminense	www.uff.br	Federal
ESTADO DE MINAS GERAIS		
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	www.ufmg.br	Federal
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais	www.uemg.br	Estadual
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros	www.unimontes.br	
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	www.ufjf.br	Federal
UFU - Universidade Federal de Uberlândia	www.ufu.br	Federal
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto	www.ufop.br	Federal
ESTADO DE SÃO PAULO		
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo	www.unifesp.br	Federal
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas	www.unicamp.br	Estadual

⁵⁶ - Quando da apresentação desta pesquisa este quadro provavelmente estará defasado, visto que existem instituições em franco processo de adoção das AA, mas, que no momento, não temos informações precisas sobre para que possamos já citá-las.

⁵⁷ - As políticas de AA adotadas são várias (preferenciais e/ou cotas), e, contemplam, em alguns lugares, ações de voltadas para acesso e permanência dos (as) estudantes.

FAMERP - Faculdade de Medicina S. J. Rio Preto	www.famerp.br	
USP - Universidade do Estado de São Paulo	www.usp.br	Estadual
UFABC - Universidade Federal do ABC	www.ufabc.edu.br	Federal
FATEC SP - Faculdade de Tecnologia de São Paulo	www.fatecsp.br	Estadual
FACEF - Centro Universitário de Franca	www.facef.br	Municipal
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos	www.ufscar.br	Federal
ESTADO DO ESPIRITO SANTO		
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	www.ufes.br	Federal
REGIÃO NORTE		
ESTADO DO AMAZONAS		
UEA - Universidade do Estado do Amazonas	www.uea.edu.br	Estadual
ESTADO DO PARÁ		
UFPA - Universidade Federal do Pará	www.ufpa.br	Federal
UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia	www.ufra.edu.br	Federal
ESTADO DO TOCANTINS		
UFT - Universidade Federal do Tocantins	www.uft.edu.br	Federal
REGIÃO CENTRO-OESTE		
DISTRITO FEDERAL		
UNB - Universidade de Brasília	www.unb.br	Federal
ESCS - Escola Superior de Ciências da Saúde	www.escs.edu.br	Federal
ESTADO DE GOIAS		
UEG - Universidade do Estado de Goiás	www.ueg.br	Estadual
FESG - Fundação de Ensino Superior de Goiatuba	www.fafich.org.br	Municipal
FIMES - Faculdades Integradas de Mineiros	www.fimes.edu.br	Municipal
ESTADO DO MATO GROSSO		
UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso	www.unemat.br	Estadual
ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL		
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	www.uems.br	Estadual
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados	www.ufgd.edu.br	Federal
REGIÃO NORDESTE		
ESTADO DE ALAGOAS		
UFAL - Universidade Federal do Alagoas	www.ufal.br	Federal
ESTADO DA BAHIA		
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana	www.uefs.br	Estadual
UFBA - Universidade Federal da Bahia	www.ufba.br	Federal
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo Baiano	www.ufrb.edu.br	
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz	www.uesc.br	Estadual
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia ⁵⁸	www.uesb.br	Estadual
UNEB - Universidade Estadual da Bahia	www.uneb.br	Estadual
CEFET - Centro Federal de Educ. Tecnológica da Bahia	www.cefetba.br	Federal
ESTADO DO MARANHÃO		
UFMA - Universidade Federal do Maranhão	www.ufma.br	Federal
ESTADO DA PARAÍBA		

⁵⁸ - Aprovado em 15Jul08 conforme disponível em http://www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/exibir_noticias.asp?codnoticias=28367

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba	www.uepb.edu.br	Estadual
ESTADO DE PERNAMBUCO		
UPE - Universidade de Pernambuco	www.upe.br	Estadual
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	www.ufpe.br	Federal
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco	www.ufrpe.br	Federal
CEFET - Centro Federal de Educ. Tecnológica de PE	www.cefetpe.br	Federal
ESTADO DA RIO GRANDE DO NORTE		
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte	www.ufrn.br	Federal
CEFET - Centro Federal de Educ. Tecnológica do RN	www.cefetrn.br	Federal
UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	www.uern.br	Estadual
IFESP - Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy	www.ifesp.rn.gov.br	Estadual
ESTADO DO PIAUÍ		
UFPI - Universidade Federal do Piauí	www.ufpi.br	Federal
ESTADO DO SERGIPE		
CEFET - Centro Federal de Educ. Tecnológica do Sergipe	www.cefetse.edu.br	Federal
ESTADO DO CEARÁ		
UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú	www.uvanet.br	Estadual
REGIÃO SUL		
ESTADO DO PARANÁ		
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná	www.utfpr.edu.br	Federal
UFPR - Universidade Federal do Paraná	www.ufpr.br	Federal
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa	www.uepg.br	Estadual
UEL - Universidade Estadual de Londrina	www.uel.br	Estadual
UEM - Universidade Estadual de Maringá	www.uem.br	Estadual
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná	www.unioeste.br	Estadual
UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná		Estadual
UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná		Estadual
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste	www.unicentro.br	Estadual
EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná	www.embap.br	Estadual
FAP - Faculdade de Artes do Paraná	www.fapr.br	Estadual
FECEA - Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana	www.fecea.br	Estadual
FALM - Fundação Faculdade Luiz Meneghel	www.ffalm.edu.br	Estadual
FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão	www.fecilcam.br	Estadual
FAFICP - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio	www.faficp.br	Estadual
FAFIJA - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho	www.fafija.br	Estadual
FAEFIJA - Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho	www.faefija.br	Estadual
FUNDINOPI - Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro de Jacarezinho	www.fundinop.br	Estadual
FAFIPA - Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavai	www.fafipa.br	Estadual
FAFIPAR - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá	www.fafipar.br	Estadual

FAFI - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória	www.fafiu.br	Estadual
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL		
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	www.uergs.edu.br	Estadual
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	www.ufrgs.br	Federal
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria	www.ufsm.br	Federal
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa	www.unipampa.edu.br	
ESTADO DE SANTA CATARINA		
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	www.ufsc.br	Federal
USJ - Centro Universitário de São José	www.usj.edu.br	Municipal

Fonte: <http://www.politicasdacor.net/>. Acessado em 21Jul08

A retórica dos(as) detratores(as) das AA encontra poderoso discurso oponente em seus defensores que, em nome da descolonização do pensamento científico-acadêmico, e, entendendo a formação universitária como possibilidade real de enfrentamento e superação de desigualdades sociais e intolerâncias seculares que assolam o país, buscam empreender os maiores esforços para que as AA se tornem uma realidade nacional enquanto política pública de estado.

Enfim, do panorama que vimos delineando até aqui, pudemos perceber que desde o período da escravatura, múltiplas foram as estratégias de luta e mobilização adotadas em nome da sobrevivência, do reconhecimento da cidadania do (a) negro (a) e da preservação e valorização de suas tradições culturais de matriz africana.

O movimento social negro, surgido deste esforço, assumiu desde sempre a responsabilidade de promover diversas formas de combate às práticas excludentes e suas conseqüências, além de gestar e articular políticas que, para além de critérios redistributivos de bens materiais, atendessem à população negra naquilo que se referia ao acesso real a bens simbólicos, compreendidos como fator de re-significação positiva da identidade do grupo.

Se no período pós-abolição até a década de 30 as ações anti-racistas visavam integrar a população negra à sociedade industrial que se estabelecia, já na década de 70 outros valores e *modus operandi* serão apresentados e desenvolvidos.

Através de ações de caráter cultural, religioso e/ou político-institucional, o Movimento passou a adotar um modelo mais reivindicatório e contestador de ação, denunciando de forma expressiva à nação brasileira índices da

desigualdade que separavam negros(as) e brancos(as). Pela primeira vez o mito da democracia racial, até então hegemônico, foi fissurado. No esteio de políticas afirmativas implementadas pelo globo, mormente nos EUA, começou a se pensar para o país uma forma de construção de identidade e de reparação que pudesse, de forma efetiva, promover a população afro-brasileira a níveis reais de cidadania.

É desta trama que surge a idéia de reserva de vagas raciais para a população negra nas universidades públicas. Medida que já quando de sua apresentação causou intensa comoção em diversos setores da sociedade. Surgida concretamente em um momento específico da política do país e sem maiores discussões intra-movimento esta proposição teve o mérito de possibilitar que o debate sobre as relações raciais atingisse âmbito verdadeiramente nacional e popular; fazendo com que a sociedade brasileira repensasse as representações que tem de si mesma.

Internamente ao Movimento as políticas de ações afirmativas tiveram o alcance de se afirmar uma bandeira forte, tornando-se ponto de convergência entre as mais diversas lideranças e grupos.

Germe de polêmicas e discussões emocionais, extremamente defendidas e também combatidas, as políticas de ações afirmativas, mais especificamente, a reserva de vagas raciais para estudantes negros (as) no ensino público superior, proporcionaram uma ruptura na história das relações raciais brasileiras. Elas, inequivocamente, têm a virtude de terem publicizado uma tensão social escamoteada sistematicamente até então, e, convidado ao debate setores que se mantiveram, ao longo dos anos, silenciosos e inertes em suas posições; posições, desnecessário dizer, hegemônicas e garantidoras privilégios naturalizados ideologicamente.

Inserir-se hoje no debate sobre as políticas de ações afirmativas exige, pelo menos, certa elaboração cognitiva e a assunção de posturas; algo de extremo valor na arena política.

Enfim, para além dos ganhos imediatos, concretos e simbólicos, que as políticas de ações afirmativas propõem, elas decididamente convocaram esta nação, que insistia em “dormir em berço esplêndido” no que se refere às suas desigualdades internas, a assumir um debate de forma pública e ampla, rompendo de vez com a tradição que considerava as desigualdades raciais

brasileiras como “problemas dos negros”. Brancos (as), pretos (as) e pardos (as), amarelos (as) e indígenas com o advento principalmente das cotas, foram e são obrigados a se repensar enquanto atores/atrizes sociais que o são na concepção de nação desenvolvida e os encadeamentos das posições assumidas. Talvez por isso essas ações incomodem tanto, uma vez que vão na contramão do comodismo, omissão, pseudo-neutralismo e passividade, características tão marcantes de nossa sociedade.

3.2 – Processos identitários enquanto categoria analítica

Neste trabalho, ao tomarmos os processos identitários como categoria de análise partimos da premissa que discutir Identidade é discutir transformação, uma vez que comungamos com a idéia de que não há como pensar em uma identidade definitiva, estável, ou seja, aquilo que é. Em nossa visão, identidade é ação tratando-se de um processo dinâmico, histórico e político; um constante constituir-se, um organizar-se em relação às experiências imediatas. Em detrimento daquilo que é, concebemos Identidade como aquilo que *está*.

A definição apresentada pode causar certo estranhamento, uma vez que recorrentemente ao pensarmos em “identidade” quase que imediatamente associamos estabilidade ao termo por concebê-lo como um termo que apresenta – portanto, de maneira estável e definitiva – alguém, alguma coisa ou situação. Dizer que a identidade é processo em constante transformação, provoca uma mudança radical de concepção daquilo que nos apresenta, ou mesmo, daquilo que dizemos que somos nós. Esse caráter de mutabilidade, de metamorfose da identidade entreabre novas formas de concepção dos sujeitos e convoca à cena diversos elementos que participam deste processo, agregando também, todo o temor e insegurança que nos envolve por abriremos mão da forma substantivada como somos educados(as) a nos perceber, nos apresentar e travar nossas relações cotidianas.

Se alinhar às correntes do pensamento social que defendem a identidade enquanto metamorfose⁵⁹ exige uma re-apropriação do conceito que,

⁵⁹ Para ampliar, ver CIAMPA, A C. A história do Severino e a história da Severina. Um ensaio de Psicologia Social. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2005

a partir da inter-relação indivíduo/sociedade se re-configura remodelando-se em seu caráter de transitoriedade e revelando a articulação da diferença e da igualdade. Mais que tomar a identidade como um dado, um fato autônomo, uma fixação plena, o que se busca nesta pesquisa a partir dos referenciais teóricos escolhidos, é abordá-la enquanto processo de produção de sujeitos representantes de si mesmos e de seu tempo. (CIAMPA, 2005).

A categoria identidade da forma com aqui a concebemos, está constituída a partir do rompimento com teorizações que a definem a partir de uma compreensão essencialista e definitiva. A identidade substantiva cede lugar à identidade verbal, aquela que se faz na ação, nas práticas humanas: aquilo que nos tornamos pelas inserções, interações e ações que desenvolvemos ao longo de nossas vidas, ou seja, a concebemos sem características estáticas de permanência.

Identidade é história; ela se constrói em determinado contexto e em determinado tempo. É socialmente demarcada, e, portanto, somente se estabelece na relação com o outro (outros). Nesta inter-relação, a partir do reconhecimento do outro é que pode se conceber a representação do que seja o eu. A articulação entre diferença e igualdade está na base da compreensão do conceito de identidade.

Desde o nascimento, aos seres humanos vão sendo atribuídos, pelos grupos de sua inserção, uma série de características e marcações que serão internalizadas, em maior ou em menor grau (podendo algumas delas, inclusive, serem rejeitadas em certos momentos). Este processo chamado de socialização primária oferece os primeiros elementos de identificação do sujeito (ser homem, mulher, brasileiro, italiano, pobre, rico, filho de e etc). Em que pese a necessidade destas primeiras identificações, por sua oferta de referenciais sociais e históricos pré-existentes aos sujeitos e básicos ao estabelecimento de vínculos, não podemos deixar de observar que elas também é que primeiro tratarão a identidade como um dado; descaracterizando todo a sua lógica de processo.

Ao longo da sua existência o sujeito estará exposto a uma série de representações a respeito de si, dos outros e do mundo, a partir de seu trânsito e acesso a diversos grupos e discursos sociais que compõem a sociedade mais ampla em que vive. A apreensão que o sujeito faz de si será

mediada pela representação que o outro lhe tem; portanto, é a partir desta interpenetração de sentidos que se pode conceber o processo de identificação⁶⁰. As condições concretas de existência deste indivíduo poderão confirmar ou não as representações formuladas, fazendo com que estas sejam assimiladas e vividas de maneira mais ou menos conflituosa.

Temos então, que a identidade trata-se de um contínuo processo de identificação; uma produção contingente surgida da imbricação entre objeto e representação do objeto, numa reposição constante da representação que se tem do próprio objeto (o sujeito).

Nesta perspectiva a categoria identidade adquire um “caráter analítico fundamental, já que elementos como a historicidade da ação humana e a racionalidade dos tempos históricos constituem as fontes para compreensão dos significados produzidos pelos diferentes grupos sociais”. (Prado; Souza, 2002). A análise da forma como se constituem estes sujeitos “plásticos” sócio-político e historicamente, plurais em suas formações identitárias, complexo em suas possibilidades, e, organizados subjetivamente, sempre, dentro de lógicas sócio-políticas podem nos oferecer importantes elementos sobre os contornos de nossas micro e macro-relações sociais.

Se a pós-modernidade desconstruiu a possibilidade de uma identidade real e concreta, de um Eu consciente e total e de uma sociedade transparente, e ainda apontou que estes adjetivos funcionariam apenas ideologicamente, a identidade só poderá ser compreendida como um processo político⁶¹. A pergunta “quem somos nós?” tornou-se crucial em face da derrocada das hierarquias sociais estáveis que organizaram a sociedade ocidental até a idade média. A busca de compreensão e interpretação da realidade da vida humana passa pelo delineamento mínimo desta resposta.

O advento da idéia do “indivíduo” com sua conseqüente autenticidade tipicamente moderna, decorrência direta das reformulações da organização social, vêm fazer coro e reforçar a questão do “quem somos nós?”,

⁶⁰ - Pelo exposto, processo de identificação ou identitários são termos que melhor caracterizam o raciocínio que temos até aqui desenvolvido, visto que o termo *identidade*, tende a reforçar a fixação do conceito. Entretanto, para efeito de facilitação de leitura, continuaremos a utilizar – identidade – deixando claro que o estamos sinonimizando com processos de identificação.

⁶¹ - O termo político tem, neste contexto, definição ampliada; para além da concepção institucional o termo é tomado como espaço de negociação, relacional e próximo do cotidiano. Diz de um poder difuso que está em todos os lugares, no cerne das relações cotidianas. (Prado e Souza, 2002).

particularizada no “quem sou eu?”. Somente haverá um nós (ou Eu) na existência da relação com um eles (ou ele, o Outro), o que desbanca qualquer concepção “material” da identidade em virtude de seu caráter absolutamente relacional. Desta forma, nos cabe investigar os pontos de fixação dos sujeitos contemporâneos em suas contingências; pontos estes que se oferecem como caminho adequado de compreensão das possíveis articulações entre o particular (individual) e o universal no processo de construção de identidades.

A concepção apresentada de Identidade se ancora no legado de G. H. Mead. Filósofo estadunidense, Mead propôs uma teoria em que as condutas humanas seriam resultado de um processo histórico de socialização (que envolveria aspectos relacionais, de significação e interpretativos), possibilitado, especialmente, pela emergência e pelo desenvolvimento da linguagem. Para Mead a sociedade é anterior ao indivíduo, este só podendo ser explicado em termos de sociedade, sendo, indivíduo e sociedade, indissociáveis. Distinguindo as atividades cooperativas dos animais das atividades dos humanos, por excelência, sociais, Mead ressaltou a fundamentalidade da comunicação para o processo de interação; este se constituindo como o diferencial distintivo máximo da sociedade humana. Segundo este autor, somente pela comunicação e interação social o homem, pode se “hominizar”, ao voltar-se sobre si, traçar seu futuro, e, interagir e influenciar nos destinos sociais.

Esta teoria⁶² se debruça sobre as interações inter-individuais, a negociação individual e reação do outro, como chaves de interpretação de determinadas situações e interações entre as pessoas; desta forma permite conhecer o significado consciente da experiência vivida pelos indivíduos, considerando que um fenômeno tem sempre um significado que é produto da interação social; significado, portanto, mutável.

Mead foi o autor que desenvolveu de forma mais elaborada e pioneira análises a respeito da relevância do "outro" nas interações sociais apresentando um modelo de desenvolvimento da identidade, no qual demonstra que processos de socialização e individuação são duas dimensões correspondentes que juntas tornam possível o desenvolvimento da identidade

⁶² - posteriormente nomeada por Herbert Blumer como Intencionismo Simbólico. Blumer, H. Symbolic interactionism perspective and method. Califórnia: Prentice-Hall; 1969.

(HURRELMANN, 1986, apud GRIOROWITSCHS, 2008). Suas premissas básicas podem ser enunciadas da seguinte forma: as pessoas não têm consciência de si diretamente; para saberem de si, precisam levar em consideração a visão que os outros possuem delas próprias. Então, o Eu somente se constituiria ao se tornar objeto de reflexão, através, do contato com o Outro, visto que as pessoas desenvolveriam primeiramente a consciência sobre os outros e somente depois desenvolveriam a consciência de si própria.

À essa consciência de si Mead chamou de self⁶³. O self (si mesmo) seria uma dimensão construída simbolicamente através das interações entre experiência individual e processos sociais, tendo como principal característica o fato do Eu ser objeto e sujeito de si mesmo (aspecto de reflexividade). O Self seria um processo criado e recriado continuamente em cada situação social da qual o indivíduo participa; a internalização⁶⁴ das experiências sociais de caráter eminentemente cognitivo, processo que se daria pela interação com o Outro Generalizado⁶⁵. Segundo Mead, dois elementos são fundamentais para o desenvolvimento do self, o " Eu" e o " Me⁶⁶". O Eu seria o self enquanto sujeito (FERREIRA, 1999) que reage às atitudes dos outros; seria o lugar da espontaneidade e da criatividade que será sempre obstado pelo Me. O Eu recorrentemente é como aquilo que é único no indivíduo, sua biografia (GRIOROWITSCHS, 2008). O Me do self seria a imagem que se tem de como o Eu é visto pelos outros; um tipo de memória das ações do Eu. O Me funciona como uma dimensão valorativa para a estruturação dos impulsos espontâneos provenientes do Eu. "Quanto mais o indivíduo se relaciona com os outros, mais Me's diferentes adquire, que por sua vez procuram ser sintetizados em uma auto-imagem unificada" (JOAS apud HURRELMANN,

⁶³ - Segundo Griorowitschs (2008) Self é a nomenclatura utilizada por Mead para designar a " identidade" que se desenvolve em cada indivíduo singular. Entretanto, há autores como Sass que discordam desta proposição. Para este o Self está voltado para uma ação que não foi consumada; que está voltada para o futuro, diferentemente, em seu entendimento da identidade que seria retrospectiva, sobre o que foi posto. Sass. O. (2004). Crítica da razão solitária. A psicologia social segundo G. H. Mead. Bragança paulista: Editora Universitária São Francisco.

⁶⁴ - Segundo Sass, se ancorando em Habermas, "internalizar" requer um sentido pessoal na organização das estruturas externas para além da interiorização mecânica das estruturas internas tal como se apresentam na experiência.

⁶⁵ - Elemento de mediação entre indivíduo e sociedade; forma concreta como a sociedade opera sobre o indivíduo possibilitando a organização do seu self. Berger e Luckmann (1973). A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento. Trad. Floriano Fernandes. 2ª ed. Petrópolis:Vozes. foram autores que desenvolveram importantes trabalhos recorrendo à esta noção meadiana.

⁶⁶ - Ou mim, encontrado em vários textos.

1991, apud, GRIOROWITSCHS, 2008). O Me possui vínculo intrínseco com aspectos internalizados da cultura, sendo expresso na pertença da mesma pessoa a diferentes e muitas vezes incompatíveis grupos de pertencimento. Enquanto o Eu (identidade pessoal) garante uma continuidade do indivíduo ante as diversas condições da história de vida, o Me (identidade social) permite a unidade dos diferentes sistemas de papéis que precisam ser desempenhados simultaneamente. A identidade individual e mundo social estabelecem uma relação de interdependência e referencialidade mútua (idem, 2008).

Este referencial teórico possibilita o entendimento do significado adquirido pelos mais variados fenômenos da vida social, e, como através do processo de interpretação, esses significados podem ser transformados.

O processo de interpretação será sempre fruto da interação social. Os significados são usados, revisados, checados e reagrupados à luz das situações imediatas. Podemos assim dizer, que o processo interpretativo, através da interação, leva a uma re-significação do vivido, em que os valores individuais interferem no significado que os fenômenos têm para a pessoa. Nenhum fenômeno terá significado fora da interação entre os seres humanos, podendo os significados destes fenômenos, serem continuamente modificados.

O self será compreendido como um arranjo interindividual que está fundado em processos de interpretação ativos; é uma identidade unificada tendo em vista uma auto-avaliação e orientações do agir flexíveis. O self enquanto uma compreensão intersubjetiva sobre o agir, é individual na interação e comunicação com coisas e pessoas. Essas "identidades unificadas" individuais, o "meu self" e o "self dos outros", interagem constantemente, comunicando e ao mesmo tempo interpretando aquilo que foi comunicado pelos outros; portanto, é o self que entra em comunicação com "o outro", e não a identidade social ou a identidade pessoal sozinhas. (idem, 2008).

Se para Mead o ser humano é um ator e não um reator (Panobianco, 2002), a interação social necessariamente diz de atores se comunicando e interpretando um ao outro; e, nesta medida, se construindo e se reconstruindo a cada ato. Cada um representa aquilo que o representa, numa constante reposição (re-afirmação) de traços identitários que o constituem, mas, não concebem a totalidade do processo de identificação, que será sempre mutável, dada à sua temporalidade e contextualidade na relação eu-Outro.

Assim, não nos é possível “dissociar o estudo da identidade do indivíduo do da sociedade. As possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social” (CIAMPA, 1997).

É ainda Ciampa (1997) que nos apresenta a tarefa de consecução de um projeto político, concitando a todos (as) a um engajamento em projetos de coexistência humana que

Possibilitem um sentido da história como realização de um porvir a ser feito com os outros. Projetos que não definam aprioristicamente por um modelo de sociedade e de homem, que todos deveriam sofrer totalitariamente (e identicamente), mas projetos que possam tender, convergir ou concorrer para a transformação real de nossas condições de existência, de modo que o verdadeiro sujeito humano venha à existência. Qualquer tendência, convergência ou concorrência que se arvore em Verdade, em ação, em expressão definitiva e acabada de um único projeto de transformação, absolutiza-se, tornando-se antidialética, anti-histórica, anti-humana.

Nestas bases, nossa pesquisa caminhará no sentido de investigar quais os significados os ex-bolsistas do programa Ações Afirmativas na UFMG construíram sobre si, durante sua inserção e seus processos de interação física e simbólica. Ou, em outros termos, quais os processo identitários decorrentes desta participação? O que se pode dizer a respeito de sua pertença racial? Dada a mutabilidade da identidade, que elementos foram re-postos ou não neste processo?

3.3 - Uma discussão sobre o Reconhecimento

A concepção de identidade que apresentamos, com seu caráter transitório, histórico e contingencial se ampara em contribuições teóricas que concebem as identificações constituídas como um discurso eminentemente sócio-histórico e político. Recorremos a autores de diversas áreas das ciências sociais, e, cada um à sua maneira, retomou trabalhos de Hegel para ressaltar a importância do reconhecimento em sua dimensão relacional e sua fundamentalidade na construção da identidade dos sujeitos; compreendendo a identidade como única possibilidade de auto-realização desses sujeitos. (MENDONÇA, 2007).

Nos deteremos nas contribuições de Charles Taylor e Axel Honneth⁶⁷, herdeiros dessa tradição, para desenvolvermos nosso raciocínio sobre reconhecimento.

Para uma melhor compreensão do legado destes autores, necessário se faz contextualizar suas premissas a partir da leitura crítica que fazem da modernidade.

Taylor, em seus estudos, procura examinar a pertinência do uso da noção de reconhecimento da diversidade cultural em sociedades democráticas modernas. Apesar de pontualidade de sua contribuição, restrita a um só texto⁶⁸, a teoria do reconhecimento apresentada por ele é em vários pontos similar àquela desenvolvida por Axel Honneth - filósofo alemão que deu um tratamento mais sistemático ao tema.

Segundo Taylor o reconhecimento trata-se de uma necessidade vital humana. Compreendendo o sujeito como uma construção dialógica; ele argumenta que somente por meio das interações é que ele pode se tornar um ente da sociedade, experimentando sua autonomia.

Em sua concepção sociológica do homem, ele estava interessado na constituição da identidade humana por uma via em que a auto-interpretação dos sujeitos é tomada como elemento constitutivo desta identidade; sendo que, essa auto-interpretação possibilitaria certas configurações que permitiriam ao sujeito situar-se na trama social e orientar-se. (idem, 2007).

De acordo com o autor estas configurações fabricadas pelos sujeitos tenderiam a ser naturalizadas no cotidiano, servindo-lhes de guia moral, e, ao incorporar um conjunto de distinções qualitativas, tais configurações acabariam por forjar a sensação de que alguma ação ou modo de vida ou modo de sentir é incomparavelmente superior aos outros. (TAYLOR, 1997, apud MENDOÇA, 2007). “A identidade [vai se fazer, portanto] inextricavelmente ligada a concepções de bem que norteiam a vida dos sujeitos, garantindo-lhes o fundamento para juízos, intuições ou reações morais”. (idem, 2007).

⁶⁷ - Charles Taylor e Axel Honneth, são os principais autores que procuram retrabalhar, cada um a seu modo, o tema do reconhecimento como sendo central para uma teoria crítica da sociedade contemporânea. (MATOS, 2006).

⁶⁸ - TAYLOR, Charles. El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1992.

É justamente na negociação constante das identidades e na reinvenção e re-significação de diferentes modos de vida e de configurações que se dariam as lutas pelo reconhecimento. Reconhecimento este que, se positivo, garante a valorização da identidade e sua constante reafirmação.

Para Taylor (PRADO; SOUZA, 2002) dado o declínio das hierarquias medievais, na modernidade a noção de dignidade prevalece sobre a noção de honra. Se a idéia de honra concebia a marca da exclusividade distintiva como credencial do indivíduo para seu reconhecimento social, a idéia de dignidade, ao contrário, passa a pressupor o reconhecimento universal entre iguais; calcada que ela está em um dos pilares da modernidade: a igualdade. Complementar a este raciocínio é a idéia de autenticidade do sujeito, também inaugurada pela modernidade; ambas - autenticidade e dignidade do sujeito - vão fazer com que os discursos sobre a identidade, perpassados pela discussão do reconhecimento, sirvam como escopo para as investigações de fenômenos tanto psicológicos quanto sociais na contemporaneidade.

A pergunta 'quem somos nós' que cada vez mais tem se colocado com notoriedade, vem dando margem a um sem número de interpretações que buscam encontrar certa coerência entre ato e significado para compreensão dos fenômenos da humanidade. (idem, 2002).

Retomando Axel Honneth temos que suas proposições também ressaltam que é por meio do reconhecimento intersubjetivo que os sujeitos podem garantir a plena realização de suas capacidades e uma auto-relação marcada pela integridade. Para este autor,

Os sujeitos são forjados em suas interações, sendo que eles só conseguirão formar uma auto-relação positiva caso se vejam reconhecidos por seus parceiros de interação. (MENDONÇA, 2007).

Rompendo com alguns pressupostos marxistas, legado que também orienta muito de sua produção, Honneth vê na origem dos conflitos sociais modernos as experiências de desrespeito e violação de uma igualdade prometida; tais experiências motivariam a busca pelo reconhecimento. Sendo assim, o reconhecimento se constitui num processo simultâneo e intersubjetivo

em que os sujeitos seriam agentes de mudanças sobre o entendimento que possuem de si, e assim buscariam o reconhecimento do outro. Nesta perspectiva, o conflito seria o cerne de uma evolução social e histórica que levaria a uma mudança social acerca do desrespeito humano, sendo central para as interações e estruturante da subjetividade dos sujeitos; uma proposição francamente hegeliana⁶⁹.

Em sua construção teórica Honneth busca também em Hegel sua concepção de reconhecimento; em seus termos, nossa existência só é validada no posicionamento diante do outro, o que concorda também com a concepção tayloriana que propõe que o reconhecimento é vital para a experiência humana, como dito acima. A aprovação ou a rejeição daqueles que nos são caros e próximos, fornecem meios para que construamos um senso de valor sobre nós mesmos; sendo isso possível através da interação, do diálogo e da negociação. A socialização humana se baseia, então, no vínculo social estabelecido a partir de comportamentos praticados intersubjetivamente, de modo a fornecer uma base sólida para o exercício de uma liberdade ampliada.

A partir destas leituras e almejando estabelecer bases empíricas de compreensão das lutas por reconhecimento⁷⁰, Honneth vai em G. H. Mead buscar formulações que lhe permitissem explicar a conformação das lutas por reconhecimento constituídas na intersubjetividade. Esse encontro permitiu que, partindo da distinção de padrões de reconhecimento formulada por Mead (social e jurídico), ele pudesse traçar uma co-relação entre esses padrões de reconhecimento e os efeitos deletérios ou positivos obtidos mediante a realização ou não do reconhecimento. Além disso, em sua formulação teórica, ele acrescentou uma terceira forma de reconhecimento que apontava para a valoração das individualidades. Podemos dizer que a autonomia subjetiva do indivíduo seria decorrente do reconhecimento recíproco experimentado pelo

⁶⁹ - Para Hegel reconhecimento (Anerkennen) seria o “ato de confrontação de duas autoconsciências no processo de se tornarem propriamente humanas. Elas se reconhecem, para si mesmas e para a outra, ao transformarem em verdade objetiva o que era uma simples certeza subjetiva. Só há Eu verdadeiramente humano na relação com o outro...” (Garcia-Roza, 1996).

⁷⁰ - Segundo Honneth (2003) Hegel teria deixado sua elaboração sobre as lutas por reconhecimento inacabada. Em seu projeto de uma “filosófica da consciência” Hegel teria relegado a segundo plano as formas de interação e de comunicação, fundamentais ao reconhecimento intersubjetivo; além disso, teria renunciado às características individualizantes dos sujeitos. Desta forma ele vê em Mead elementos empíricos que poderiam de fato revelar como se davam as lutas por reconhecimento no cotidiano.

sujeito; bem como, que seus prejuízos intersubjetivos estariam conectados à denegação de reconhecimento. Nestas bases, este autor nos apresenta sua tipologia tripartite do reconhecimento: íntima ou pessoal, jurídico-legal e social.

O primeiro tipo corresponde ao amor e ao afeto dispensados à pessoa por aqueles que lhe são próximos - parentes amigos e amantes -, aqueles que George Herbert Mead chamou de “*significant others*”. Para o autor, esse é um tipo de reconhecimento emocional por se calcar em relações afetivas fortes entre poucas pessoas, derivadas das relações primárias entre pais e filhos, e funciona como pré-requisito psicológico para o desenvolvimento do respeito próprio⁷¹.

O segundo tipo ocorre por meio da igualdade de direitos legalmente constituídos em uma comunidade política. Nesse plano, as pessoas se reconhecem umas às outras como sujeitos morais autônomos, portadores dos mesmos direitos e responsabilidades⁷². Para Honneth, tal relação de igualdade proporciona o florescimento do respeito próprio. Temos, portanto, um tipo de reconhecimento que está ligado à dinâmica política e histórica das sociedades, sendo que, somente será alcançada a compressão dos direitos de um “nós” ao se conhecer os deveres, que lhes são correlatos, perante os “outros”⁷³.

O meio para se reconhecer direitos é a lei; inclusive como forma de garantir sua realização como objeto de transformação e luta por sua expansão. Primeiramente essa garantia se faria por meio da juridificação das relações sociais (as relações sociais são juridificadas, aumentando o rol de situações onde as pessoas podem apelar para a lei para garantir seus direitos concretos), e, após, por meio da inclusão de novos setores sociais dentro do Estado de direito. Se no direito tradicional havia a proteção de direitos de acordo com o status e a função social dos indivíduos, com o direito moderno as leis adquirem caráter universal, em tese, sem exceções e privilégios; portanto, não subordinadas à estima social que se tem. Os direitos devem ser aplicados a todos, indistintamente; de maneira universal devem gerar um respeito moral que deve ser exercido de maneira recíproca. O respeito, base do direito, está

⁷¹ - Para Honneth (2003) a autoconfiança propiciada pela experiência do amor será a base do desenvolvimento de todas as outras atitudes de auto-respeito que o indivíduo desenvolve durante sua vida.

⁷² - Cabe salientar que Honneth pressupunha o estabelecimento e legitimação das regras sendo realizado por indivíduos que em pé de igualdade pudessem estabelecer um acordo racional que beneficiasse legalmente a universalidade.

⁷³ - Nos dizeres de Mead: “outro generalizado”.

completamente desvinculado da estima tradicionalmente adquirida. Assim, a luta por reconhecimento se lança na ampliação dos direitos a fim de se alcançar àqueles até então excluídos por experiências de desrespeito. A construção intersubjetiva de auto-respeito, bem como o respeito cognitivo e a integridade social dos indivíduos são tributárias do reconhecimento no âmbito legal, o que proporciona a possibilidade de reivindicação de direitos negados⁷⁴.

Por fim, temos a terceira forma de reconhecimento, que nos primeiros textos de Honneth era definida como a aprovação coletiva de estilos de vida particulares, alcançada por meio da solidariedade social. Em sua formulação mais atual, o autor redefine essa forma de reconhecimento como sendo a estima social pela contribuição de cada um na forma de trabalho, o que na prática corresponde à distribuição de recompensas materiais (salário e renda) e prestígio mediante mecanismos institucionalizados que determinam a divisão de trabalho: mercado e aparelho regulador do Estado. Significa reconhecer as diferenças individuais, na medida em que este valor estará naquilo que promove a distinção biográfica das pessoas.

Nesta forma de reconhecimento há certa avaliação daquilo que é específico dos indivíduos que pode contribuir de alguma maneira para o alcance de objetivos sociais comuns. Funcionando também de forma intersubjetiva (o outro que me reconhece e que eu reconheço) busca identificar as capacidades e atributos individuais que contribuem para a coletividade; em outros termos, seu valor está em reconhecer as diferenças entre os indivíduos e ainda assim concebê-los como membros de determinada sociedade.

Honneth alerta para a possibilidade da cristalização de determinados valores que em determinados contextos seriam garantidores da estima social. O que a luta por reconhecimento, na dimensão da estima social, vai propiciar, então, é justamente a eleição de novos valores ou mesmo a re-significação dos valores existentes, de modo que se possa gerar um outro entendimento simbólico compartilhado a respeito de determinadas situações, grupos e/ou realidades.

⁷⁴ - Para o autor é apenas a partir da negação do direito em seu âmbito legal que se torna possível perceber a real distribuição deste tipo de reconhecimento na sociedade.

O que percebemos é que Honneth, de forma original, associa o reconhecimento intersubjetivo a diversas formas de desrespeito (individual e social) e ao desenvolvimento da identidade individual.

Na dimensão do amor, o não reconhecimento pode causar subalternizações, dependências, falta de controle do próprio corpo, prejuízos na autoconfiança e vergonha social, fruto do desrespeito à integridade física e emocional dos indivíduos.

Na dimensão do direito os sujeitos podem perder a capacidade de se perceberem alvos de direitos, tendo minada sua noção de auto-respeito por desconsiderados que foram como parceiros de interação de igual valor e em igual posição, numa nítida negação de seus direitos jurídicos.

Na dimensão da estima social, a desvalorização proveniente do não reconhecimento pode se tornar a marca de sujeitos excluídos, sendo, então, compelidos a desenvolverem uma auto-referência negativa de si, decorrente da ofensa ou desvalorização de seus modos de vida. Para Honneth todas estas formas de desrespeito obstam a realização do indivíduo em sua integridade.

Mas esse autor vai além, com sua teoria ele se põe a explicar como este mesmo não reconhecimento, esta experiência de desrespeito, pode funcionar como vetor da luta contra injustiças e para a promoção de mudanças sociais. Pela via de ações coletivas, o sofrimento advindo da exclusão pode impulsionar atores até então desrespeitados individual ou coletivamente, e paralisados, a lutar pela desconstrução e renegociação de códigos e sistemas, de modo a pluralizar, ampliar e incluir a diversidade constituinte do todo social.

Esse é o ponto defendido por Honneth, quando, recorrendo a Dewey, afirma que os obstáculos que surgem ao longo das atividades dos sujeitos podem se converter em indignação e sentimentos que permitiriam um deslocamento da atenção dos atores para a própria ação, para o contexto em que ela ocorre e para as expectativas ali presentes. Disso poderiam advir impulsos para um conflito, desde que o ambiente político e cultural fosse propício para tanto. A idéia é que "toda reação emocional negativa que vai de par com a experiência de um desrespeito de pretensões de reconhecimento contém novamente em si a possibilidade de que a injustiça infligida ao sujeito se lhe revele em termos cognitivos e se torne o motivo da resistência política. (HONNETH, 2003). (MENDONÇA, 2007).

Mesmo sendo alvo de críticas pertinentes, como as formuladas por Nancy Fraser⁷⁵, nos é possível perceber a riqueza da contribuição de Honneth, e como ela pode lançar luzes a nossos propósitos de pesquisa, uma vez que, nos permitirá interpretar as experiências relatadas pelos (as) jovens do programa Ações Afirmativas de maneira ampliada, por contemplar dimensões individuais, sociais e legais do reconhecimento e seus desdobramentos nestes diferentes âmbitos.

Ter clareza sobre o conceito de reconhecimento, a partir de sua perspectiva relacional, como um processo engendrado no interior das relações sociais estabelecidas nos possibilitará investigar como ele pode impactar as biografias individuais em contexto de assimetrias e hierarquizações culturais e econômicas. Nos permitirá ainda argumentar que não basta ser negro (a) (fenotipicamente falando) para se ter uma identidade negra. Para isso, o indivíduo precisa desenvolver laços de pertença que sejam traduzidos na produção de contextos, histórias e, principalmente, objetivos em comum. É neste movimento que será forjada a possibilidade de reconstrução de modos de vida e de sujeitos, fruto da negociação constante dos sentidos da realidade.

A concepção da identidade entrelaçada com a idéia de reconhecimento coloca em foco a intersubjetividade na constituição dos indivíduos; assim como, estabelece a relação direta entre os prejuízos da falta de reconhecimento e a fragilização da subjetividade; raciocínio válido para indivíduos e grupos.

A teoria do reconhecimento honnethiana, em sua perspectiva relacional, assinala a dinâmica intersubjetiva de constituição das identidades; estas estando em constantes mudanças, o que nos é muito caro no desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, ao dar destaque ao papel dos conflitos na dinâmica social possibilita um outro olhar e uma outra forma de ação que requer para além de consensos estanques, um tipo de interação e inserção que

⁷⁵ - Para Nancy Fraser as proposições de Taylor e Honneth podem conduzir a essencializações identitárias e sectarismos, se a concepção de reconhecimento não estiver complementada com a noção de redistribuição na promoção real de justiça social. Para a autora o campo da economia é de fundamental importância na construção de conflitos emancipatórios. Diferentemente de Taylor, que não trata do problema, e de Honneth (2003), que defende que a redistribuição faz parte do reconhecimento, Fraser aponta que essas lutas têm lógicas muito distintas, ainda que surjam quase sempre imbricadas. A redistribuição buscaria o fim do fator de diferenciação grupal, enquanto o reconhecimento estaria calcado naquilo que é particular a um grupo. Este debate está muito bem colocado, inclusive com a resposta de Honneth às críticas de Fraser em Mendonça (2006), em Matos (2004), ou mais especificamente em: HONNETH, A; FRASER, N. Redistribution or recognition – a political philosophical exchange. London. New York: Verso, 2003.

privilegie processos constantes de construção e desconstrução de acordos e regras, em face da constante incorporação de novas dimensões à vida social. Esta teoria permite imprimir, portanto, um horizonte que contempla diferenças e especificidades, bem como a igualdade, em sua perspectiva universal.

Enfim, trata-se de um referencial teórico que, por meio da interação intersubjetiva, engendra a constituição individual dos sujeitos, dos grupos, bem como suas formas (mesmo que potenciais) de participação política, dizendo de uma luta que interpenetra e reconfigura as histórias de vida.

Olhando para nosso problema de pesquisa vemos o quanto este marco teórico poderá facilitar nosso percurso de análise e compreensão destas trajetórias humanas que estão se perfazendo sob o apanágio desta luta: a luta pelo reconhecimento.

CAPÍTULO 4 – DIÁLOGOS: TRADUÇÕES POSSÍVEIS ENTRE EXPERIÊNCIAS E TEORIAS

Faça perguntas sem medo
não te convenças sozinho
mas veja com teus olhos.
Se não descobriu por si
na verdade não descobriu.

Confere tudo ponto
por ponto - afinal
você faz parte de tudo,
também vai no barco,
"vai pagar o pato, vai
pegar no leme um dia".

Bertold Brecht
Precisamos de você

Pretendemos aqui uma análise que permita que a narrativa dos sujeitos desta pesquisa oriente de maneira determinante nossos caminhos de elaboração teórica; são elas, as mulheres entrevistadas, que traduzirão os constructos teóricos que lançamos mão para a compreensão dos processos identitários permeados pelas relações raciais.

Referendando nossas análises na obra de Antônio Ciampa e suas reflexões sobre os processos identitários, guiamo-nos pelo percurso biográfico das experiências destas mulheres. A partir destas, buscamos conhecer e explorar suas metamorfoses pessoais, sínteses de processos coletivos mais amplos. Procuramos desenvolver uma pesquisa que contemplasse a complexidade da condição humana em suas especificidades psicossociais e políticas, valendo-nos de um método discursivo e não definidor de essências e atendo-nos aos processos de construção e desconstrução dos discursos, estes tomados como práticas instituintes dos sujeitos.

Esse é um percurso que considera o caráter inconcluso e circular da compreensão de fenômenos psicossociais, visto que, a referência fundamental do direcionamento do trabalho é o sujeito: sua narrativa, sua história e sua verdade. Nesta medida, o que conta é a sua experiência e a construção desta. Experiência vivida no corpo e na alma. Uma experiência que não é considerada nem como interna, nem como externa ao sujeito, ela o constitui; a experiência não adquire significados: ela não aconteceria fora de significados.

Dialogando com Joan Scott (1999) entendemos que não basta descrever e atestar a experiência dos indivíduos como ponto originário de explicação. Tal ação esvazia toda e qualquer experiência de sua base histórica e política conjuntural, e, desta forma, reafirma sistemas ideológicos de dominação estabelecidos. Para além, há que se debruçar sobre os processos de constituição destas experiências investigando suas dinâmicas, suas condições de produção e de produção dos sujeitos. Não basta ver, ouvir e/ou saber de determinadas experiências; há que problematizá-las! Scott assim escreve:

Tornar visível a experiência de um grupo diferente expõe a existência de mecanismos repressores, mas não seu funcionamento interno ou sua lógica; sabemos que a diferença existe, mas não a entendemos como constituída relacionalmente. Para tanto precisamos dar conta dos processos históricos que, através do discurso, posicionam

sujeitos e produzem experiências. Não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência. A experiência, de acordo com essa definição, torna-se, não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento. Pensar a experiência desta forma é historicizá-la, assim como as identidades que ela produz. (Op. cit, 1999).

Esse tipo de abordagem se constitui em um encontro entre pesquisador/a e pesquisado/a dialógico, sendo que seu propósito fundamental é estimular uma reflexão sobre a vida cotidiana e sobre os processos políticos e sociais numa relação de reciprocidade e intimidade no estímulo à análise crítica e à mudança. A fala é tomada como conteúdo e como processo. A palavra é ato; neste sentido ela atualiza-se em um processo de percepção e elaboração de vivências, provocado pela presença do outro – o interlocutor ou receptor. (BARDIN, 1977 apud LOUREIRO, 2004).

E, foi a palavra dita, ouvida e problematizada – enfim, encarnada – que amparou nossos estudos de caso⁷⁶. Um estudo alicerçado em encontros e diálogos em que se pretendeu viabilizar as melhores e mais amplas condições de emergência dos sujeitos e de suas histórias.

São duas histórias iguais e diferentes. São histórias que guardam similitudes nos processos de constituição de sujeitos sociais perpassados pela experiência do assujeitamento, da negação, da dor e da invisibilização; mas também, são histórias que encontraram caminhos singulares em seus movimentos de reconstrução e ressignificação de valores, crenças e de suas personagens. Prenhes de fatos marcantes e de reflexividade estas histórias evidenciam processos de constituição de sujeitos humanos que se dão, efetivamente, no interior e a partir da experiência inter-relacional.

Josemeire e Shirley ao nos apresentar seus desafios, suas dificuldades, angústias, desejos, sonhos e expectativas, enfim, suas condições de sociabilidade e existência, antes, durante e após a participação no programa Ações Afirmativas nos conduziram a um processo de imersão crítica e de

⁷⁶ - Compartilhamos da perspectiva na qual “o estudo de caso pode ser tomado como uma unidade significativa do todo, e, por isto, ser suficiente para fundamentar um julgamento fidedigno e/ou propor uma intervenção. Em uma dada situação, o estudo pode tanto retratar uma realidade quanto revelar a multiplicidade de seus aspectos globais, por ser também considerado como um marco de referência das condições sócio-culturais complexas que envolvem uma determinada situação. (CHIZZOTTI, 1991 apud REIS FILHO, 1995)

questionamento do modelo de sociedade que estamos construindo, e, conseqüentemente, dos sujeitos humanos que, dentro destas condições, temos nos tornado.

Alguns teóricos como Bauman⁷⁷, Jameson⁷⁸, Baudrillard⁷⁹, Santos⁸⁰ ao nos apresentar suas análises sobre a sociedade atual traçam perspectivas bastante inquietantes (EBERT, 2008). Para eles, de maneira geral, vivemos o fim das grandes utopias e das certezas. A radicalização do individualismo tornou quase impossível a convivência coletiva; o que sobrou foi apenas o indivíduo, e este, enquanto consumidor. A liberdade, ideário da modernidade, teria se reduzido à escolha entre um ou outro produto por parte do indivíduo. A mídia, adquirindo relevância significativa, conforma comportamentos e pensamentos reforçando e reproduzindo a famigerada “massa”.

O modelo tradicional de fazer política, apático e agonizante, cada vez mais transmuta a defesa da diferença e da pluralidade num modelo de homogeneidade que camufla injustiças e desigualdades sociais. A sociedade do espetáculo e do consumo dissemina a superficialidade e a encenação descabida de uma realidade cada vez mais ficcional. A miséria se alastra; imensas populações vivem abaixo ou muito próximas da linha de pobreza e miséria sub-existindo ignorada por nichos sociais de privilégio e riqueza.

Neste cenário, temos, como anunciou Baudrillard (1991), “rostos sem sujeitos”. O sujeito teria morrido totalmente imerso e manipulado pela simulação, pelo simulacro (imagem falsa e enganadora que impede o acesso à realidade e extermina o sentido das coisas). Mergulhado no universo onipresente do vídeo, das informações, do eletrônico, o humano vai assumindo a forma de um puro código, um sujeito sem corpo, sem substância, ou uma peça de um enorme espetáculo. Narcisista, o sujeito só enxerga a própria imagem, eclética, feita de pedaços de objetos informatizados, flutuante, sem consistência, presa fácil da apatia, da ansiedade, da depressão. Publicidade,

⁷⁷ - BAUMAN, Zygmunt. “Modernidade líquida”. Rio de Janeiro: Zahar, 2001; e, “O mal-estar da pós-modernidade. Turistas e Vagabundos: os heróis e as vítimas da pós-modernidade”. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

⁷⁸ - JAMESON, Frederic. Pós-modernismo - a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: ed. Ática, 1997.

⁷⁹ - BRAUDRILLARD, Jean. Simulacros e Simulação. Lisboa: ed. Relógio D’Água, 1991.

⁸⁰ - SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006.

marketing, design, embalagem, micro, TV, internet, forjam o cérebro e o comportamento. Temos em franca ascensão o *homo digitalis* ou o *homo videns* (SARTORI, 2001).

Boaventura de Sousa Santos mesmo concordando com a maioria destas críticas apresenta um quadro com outras cores na medida em que vê a possibilidade de alternativas contra-hegemônicas que se contraponham ao modelo dominante do capitalismo de mercado e ao neoliberalismo e seu modelo de democracia representativa. Ele propõe uma contra-hegemonia que se organiza no local, mas que se articula ao nível global. Para este autor, pensar a globalização requer considerar fatores culturais, políticos e sociais para além de fatores econômicos. Nesta perspectiva, seria possível a construção de uma democracia de fato, possibilitadora de relações e indivíduos mais solidários, mais cidadãos (*latu sensu*). Insta-se aqui uma renovada reflexão sobre as condições de subjetividades dos sujeitos.

Foram estas condições de subjetividades que nos interessaram. As histórias apresentadas materializaram de maneira especial e inequívoca, dinâmicas universais através de recortes de nossa realidade e de nosso tempo (CIAMPA, 2005) e seus agenciamentos. As falas despreziosas, mas, que, nem por isso, desprovidas de seu caráter analítico, colocaram em cheque nossa sociedade arranjada desigualmente e marcada por ideologias de dominação entranhadas em seus mais profundos veios.

Buscamos seguir as pistas discursivas destas guias privilegiadas; elas que, com seus percursos tão gentilmente compartilhados conosco, nos possibilitaram encontrar algumas chaves de compreensão e de equacionamento de fenômenos pessoais, políticos e históricos, no que se refere às articulações psicossociais realizadas em contextos de desigualdade e igualdade racial; propiciando, ainda, certo desvelamento das possibilidades de produção de sujeitos reais nas condições acima citadas.

4. 1 – Elas e seus contextos

Nome completo: Josemeire Alves Pereira

Raça/cor: negra

Formação acadêmica: sou graduada em História pela UFMG

Nome completo: Shirley Pereira Raimundo

Raça/cor: negra

Formação acadêmica: sou graduada em pedagogia pela UFMG

Realizamos entrevistas semi-estruturadas com Shirley e Josemeire sendo mapeados alguns temas a serem explorados nestas entrevistas visando assegurar os tópicos que seriam abordados nesta pesquisa. Estes temas sofreram um trabalho de análise, em um processo de diálogo com os referenciais teóricos que orientaram nossa investigação.

4.1.1 – Aspectos da vida familiar, social e acadêmica, anteriores à entrada na UFMG

Josemeire: *bom, é... eu sou a filha mais velha de uma família com quatro filhos; eu sou a única filha mulher; meus pais vieram da região de Araçuaí, de um município chamado Carai e o outro Itapogi; e minha mãe veio pra trabalhar; e ela trabalha como doméstica e tá na primeira casa até hoje que ela começou a trabalhar; e é... depois o meu pai veio; e o resto da família também veio. Da parte da minha mãe mais ou menos pelos mesmos motivos, ou pra tratamento de saúde, ou pra procurar emprego mesmo. A situação de vida lá era muito difícil, muito difícil... (...) É... bom, tem um monte de coisa nessa história aí, mas a questão é que eu moro no aglomerado Santa Lúcia, que é a maior favela de Belo Horizonte, na zona sul, morro do Papagaio; mas eu não nasci lá; a gente foi pra lá há cerca de vinte anos, mais de vinte anos; é numa época que tava muito difícil também conseguir moradia em outro bairro da cidade; (...) A gente morou um tempo na casa da minha avó, moramos em vários lugares nessa época até a gente vir pro morro.*

Shirley: *Ó, é... eu sou de Belo Horizonte mesmo; meus pais não são de Belo Horizonte; eu tenho dois irmãos; meu pai é falecido; meu pai é de Pára de Minas, minha mãe é de Poté; mas tem muito tempo que eles vieram pra Belo Horizonte. (...) Meu pai, minha mãe, tem até quarta série; minha mãe, tipo assim, ela lê e não sabe escrever... algumas palavras. O meu pai ele lia e escrevia. Acredito que a formação dele foi até a quarta série. Ele foi funcionário público, né, motorista; aposentou nessa profissão; na secretaria de obras do estado.*

Shirley e Josimeire ao apresentarem suas famílias, descrevem um modelo que apresenta quase que maciçamente a trajetória das famílias negras brasileiras: pais semi-alfabetizados ou analfabetos, subempregados que

tendem a migrar de cidades do interior para tentarem alguma forma de mobilidade social em cidades mais desenvolvidas socioeconomicamente⁸¹.

Em 1981 Nelson do Valle Silva publicou o primeiro estudo sobre a mobilidade social dos negros no Brasil com base em dados obtidos na Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio - PNAD de 1976; pesquisa em que o quesito cor fora utilizado após estar por um longo período ausente dos levantamentos oficiais⁸². Este estudo confirmou dados já apresentados nas décadas de 40 e 50 que atestavam que a população negra estava concentrada nas camadas inferiores da sociedade em termos de renda, educação, ocupações exercidas e ramo de atividade econômica que se realizava no trabalho. Além disso, os negros eram proporcionalmente mais representados nas regiões de menor desenvolvimento socioeconômico do país. (OSÓRIO, 2004). Este estudo complexo e sofisticado chegou a conclusões gerais que

Havia, na sociedade brasileira, barreiras raciais veladas nos processos de mobilidade social inter e intrageracional que produziam o confinamento dos negros nos estratos socioeconômicos inferiores. A constatação destas barreiras colocava em xeque a tese ideológica da democracia racial e denunciava, mais uma vez, a importância meramente residual do passado escravo na determinação do status coletivo inferior dos negros. Além disso, embora houvesse indícios de discriminação salarial no mercado de trabalho, os resultados da análise também permitiam concluir que era especialmente na transmissão intergeracional de status e nos processos de realização educacional que o peso da cor prejudicava mais os negros, selando seus destinos. (OSÓRIO, 2004)

A migração dos pais de Shirley e Josimeire demonstra o que os estudos de mobilidade concluíam: mesmo no período de grande desenvolvimento

⁸¹ - Um aspecto importante a se destacar é que no âmbito das discussões das desigualdades raciais a variável gênero nem sempre é contemplada, ficando invisibilizada pelo discurso mais geral da raça. Entretanto, o que as pesquisas demonstram é que sobre as mulheres pretas e pardas incide dupla discriminação: de raça e de gênero (sem desconsiderar outras discriminações como de classe e geração). A disparidade de gênero no que se refere aos índices sócio-econômicos entre os negros e as negras é marcante e duradoura. Para citar um exemplo, embora as mulheres estejam em número superior ao dos homens no mercado de trabalho, sua taxa de participação é inferior. As mulheres de cor preta ou parda são as que apresentam a menor taxa de participação (47,91%) e a maior taxa de desocupação (14,47%). Na educação, elemento fundamental para a realização de análises comparativas, temos que as mulheres de uma forma geral, apresentam uma situação melhor no que tange a escolarização formal; no entanto, existe um abismo quando inserimos a variável raça, uma vez que constatamos a dificuldade de acesso desse segmento ao ensino superior (ROSEMBERG, 1990 apud LABOURNE, 2006). Ou seja, há uma sobre-representação da pobreza e da baixa escolaridade entre a população negra; entretanto, a mulher negra, neste grupo, está em pior situação. Fonte: PNAD/IBGE 2003.

⁸² - Segundo Osório (2004) uma pesquisa nacional que considerasse o quesito cor foi realizada anteriormente á esta data somente no Censo de 1960.

econômico do pós-guerra, se comparados negros e brancos no Brasil, os primeiros continuavam em larga desvantagem, numa constante reprodução de um status coletivo subalterno.

A precariedade da escolarização, a vinculação a subempregos ou a empregos no âmbito familiar, como empregados domésticos, caracteriza ainda hoje, de maneira impar, o percurso da população negra seja no meio urbano ou rural. Como nos diz Hélio Santos (2001), o que se observa para a população negra no que se refere à sua inserção no mercado de trabalho no pós-abolição é a transformação da figura do escravo-trabalhador para a de trabalhador-escravo. Nesta perspectiva, o fato de se conseguir um emprego, independente de que emprego fosse, por si só, já se constituía num ato meritório que ensejava, dadas as condições de miserabilidade que o circundavam, sua defesa e manutenção postergando para as gerações posteriores a possibilidade de uma “vida melhor⁸³”.

GONÇALVES & GONÇALVES E SILVA alertam que a necessidade de trabalhar afastou, desde sempre, homens e mulheres negras da escola; fato que jamais recebeu a atenção devida por parte do Estado brasileiro que, com essa atitude, reproduzia a situação posta permitindo que este contingente da população retro-alimentasse constantemente o binômio baixa/nula escolarização - subemprego ou desemprego (e vice-versa), constituindo um círculo aprisionador da população negra.

As duas entrevistadas nasceram em meados da década de 70, ou seja, a história que descrevem de sua origem familiar está tipicamente representada na pesquisa realizada por Valle Silva a partir da PNAD de 1976. Elas encarnam uma lógica muito complexa e até hoje pouco desvelada, mas nem por isso não dolorosa. Trata-se de histórias que revelam a existência das barreiras sociais associadas às barreiras raciais fundantes dos sujeitos a elas expostos; estes sujeitos serão forjados a partir deste contexto e não de outro. É a partir destas delimitações que eles se constituirão e se apresentarão no e ao mundo. E ainda, é a partir deste contexto que poderão ou não interrogar nossas formas de sociabilidade e de organização da realidade.

⁸³ - Termo colocado entre aspas devido as várias interpretações possíveis. No caso específico, ele se refere a uma vida mais confortável economicamente, de menos carestia, com mais oportunidades de educação, trabalho, saúde e lazer conforme nossas entrevistadas insinuaram.

Neste ponto, será interessante invocarmos as contribuições de Souza (2003) para aprofundarmos nossa análise. Segundo este autor a população negra desenvolveu certos esquemas cognitivos e avaliativos pré-reflexivos que ele chamou de *habitus*⁸⁴, esquemas estes que impossibilitavam seu sucesso no ambiente de industrialização do país.

Sob todos os aspectos a família desorganizada era a base dos desequilíbrios e da desorganização da vida em todas as suas dimensões. A não-socialização adequada de nenhum dos papéis familiares, a incerteza e insegurança social que faziam expulsar de casa "as filhas que se perdiam", por exemplo, tudo militava no sentido de que a família [negra] não só não fosse uma base segura para a vida numa sociedade competitiva, mas também se transformasse na causa dos mais variados obstáculos. A vida familiar desorganizada, aliada à pobreza, era responsável por um tipo de individuação ultra-egoísta e predatória. (SOUZA, 2003)

Esses esquemas diziam de um desajuste profundo entre as famílias negras e os valores da sociedade capitalista moderna (Souza, 2003 apud Feres Júnior, 2006c). A este quadro Souza chamou de "*habitus precário*", atribuindo-lhe a causa principal da inadaptação e marginalização do grupo negro. Esse descompasso entre a estrutura da família negra e os valores da sociedade moderna nos remete a algumas considerações.

Como citado acima, as estatísticas nacionais evidenciam as condições de pobreza, exclusão e subalternidade da população negra com respeito aos índices sociais, educacionais e econômicos neste país. Entretanto, dizer que a família negra "não chega a se constituir como uma unidade capaz de exercer as suas virtualidades principais de modelação da personalidade básica e controle de comportamentos egoísticos" (op. cit., 2006c), requisitados pela nova ordem capitalista, exige que levemos em consideração os referenciais valorativos que sustentam essa premissa, e ainda, a influência de agentes externos para a construção deste tipo de agenciamento social, considerando os padrões culturais e relações de poder que engendram e sustentam discursos e formas sociais de organização. Não podemos jamais perder de vista os

⁸⁴ - Em Bourdieu "o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar "a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade", ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente". (WACQUANT, 2007).

domínios, alcances e determinações destes padrões normativos na viabilidade social de existência de grupos e sujeitos.

Acordar que a brutalidade e a desarticulação da vida da família negra têm bases endógenas, sendo este o fator central do aprisionamento da família, e, da população negra, por consequência, em estratos inferiores da pirâmide social, reintroduz a idéia de que as causas da precariedade da situação social dos (as) negros (as), bem como da discriminação que sofrem são exclusivamente de sua responsabilidade; ou seja, é o próprio grupo que cria suas condições de sub-existência, ali permanecendo. Por isso, a necessidade de uma leitura acurada da situação, para que não haja a re-vitimização deste grupo.

Como Feres Júnior (2006c), acreditamos que não se pode reduzir a persistência de formas de preconceito e racismo à desestruturação da família negra, bem como de seus membros. Para uma análise mais adequada julgamos ser importante identificar as variáveis sociais exógenas que interferem neste processo, considerando-se os brancos e os não-brancos. Como já exposto, partilhamos da noção de que “o reconhecimento é uma relação dialógica e recíproca, e sua negação deve ser entendida pela identificação dos mecanismos que impedem essa reciprocidade, de ambos os lados da relação social mediada pela percepção racial. Caso contrário, corremos o risco de “culpar a vítima” (FERES JUNIOR, 2006), pelas suas desventuras e fracassos.

Nesta conjuntura, instiga-nos observar os movimentos que as famílias negras fazem para, a seu modo, conseguirem sub-existir e resistir às tamanhas formas de opressão que lhe acometem; e ainda, quais os desdobramentos subjetivos individuais encadeados por esta lógica de resistência.

Shirley e Josimeire nos dizem que estas essas famílias tendem a permanecer reunidas, mantendo fortes relações afetivas apesar das contradições e clima conturbado. E são estas famílias que Shirley e Josimeire nos apresentam:

Shirley: *A relação com a família é uma relação boa; embora tenha nossos conflitos, né; mas eu percebo, assim, que a minha família, é uma família unida que se reúne ainda no natal; a gente não costuma ir pra lugar nenhum... de passar o natal junto. É a gente tem aquela coisa de, por mais que a gente tenha nossos problemas, a gente é unido de certa forma (ri); não pode falar um do outro; a gente tá sempre se defendendo, né; a mãe defende, nós*

defendemos... e é aquela coisa mesmo. E o interessante é que a minha família, no fundo da minha casa, tinha três tias; uma faleceu, e elas são irmãs do meu pai, então, elas moram no fundo. Então a minha família, além de eu ter a minha mãe, ainda tenho duas tias, no fundo da minha casa (rimos); então é assim; no natal a gente faz junto; temos o almoço conjunto; é então nós temos uma proximidade muito grande.

Josimeire: *Porque eu tava vivendo um monte de coisa na minha vida com a minha família, né, eu tinha perdido um irmão, é... isso é uma história a parte. Essas coisas que a gente abre parênteses pra contar: eu tenho três irmãos que tiveram problemas muito sérios; é... lidar com o fato deles terem saído muito cedo pra rua; morado na rua; (...) morar na rua; a gente tinha pai e mãe, né, e não é necessariamente por morar na favela que eles tinham que ir pra rua; hoje eu vejo que tem outros fatores aí que, além disso, contribuíra. Minha mãe saía pra trabalhar, meu pai também e aí... (...); então assim, era uma coisa muito difícil. Eles iam pra escola, mas pulavam o muro pra ir pra rua; chegavam só tarde em casa; começaram a usar droga; então hoje eu tenho dois irmãos já falecidos, um depois de mim e o caçula; tem um que tá preso; isso foi muito forte, foi uma coisa que me marcou demais então assim teve uma época que eu tava assim "não acredito", sabe...?*

O relato de Josimeire aponta para a importância das variáveis sociais na conformação dos ambientes familiares, referendando a constituição e representação que os sujeitos têm de si mesmos. É neste primeiro momento de socialização que os referenciais de vida dos indivíduos serão adquiridos; daí tamanha importância do cuidado com estas relações. A família, via de regra, é quem faz a primeira inserção da criança no mundo social objetivo à medida que lhe oferece o aprendizado de elementos culturais, tais como, linguagem, hábitos, usos, costumes, valores, normas, padrões comportamentais e de atitudes, e, principalmente, promove a formação das estruturas básicas de sua identidade.

É justamente sobre estas experiências que essas duas mulheres seguem falando. De forma intensa compartilham conosco como vivenciaram este período, mas, agora, no que se refere especificamente a seus primeiros contatos com a escola:

Shirley: *Na escola, acho que foi o lugar que eu mais sofri o preconceito, sabe; o preconceito, a humilhação... É... eu estudei numa escola, a Polimig, e lá eu era a "macaca chita"; eu ficava muito triste porque... o demônio...então assim, eu era sempre a feia, a macaca, o demônio de cabelo arrepiado, que quando chovia eu ia pra cima da laje pra atrair os raios; então eu era muito humilhada nessa escola; (...) porque eu era, sempre fui grande, mas teve uma época que eu era muito boba... eu uma menina de seis anos, as outras iam e pegavam a pasta, debaixo do meu braço e pisava na pasta (representa corporalmente); elas eram cruéis! Acho que a infância, na escola assim, é, é, muito cruel; hoje eu observo assim, a gente tem que cuidar; se não a criança vai ter uma trajetória muito cruel na vida...*

Josimeire: *Eu percebi que as pessoas, não chamavam, não falavam que o cabelo delas era ruim, mas o meu cabelo era ruim, a minha mãe até achou ruim um dia: ela chegou do trabalho eu tava com o cabelo trançado; ela era meio explosiva assim, "ah! porque foi fulano que trançou..." e acho que ela destrançou depois, não sei porque, mas aí assim foi a primeira vez que veio esse choque, olha você é uma pessoa diferente. Na escola, eu te contei a história da professora do pré-primário que falava com a gente que não podia usar muito sabão, porque*

senão a mão da gente ficava preta; aí eu olhei pra minha mão e a palma da minha mão não era tão escura quanto a da minha mãe era; aí eu lembrava que a minha mãe nem tinha estudado direito quando ela era criança e ela vivia numa miséria danada que ela provavelmente nem tinha sabonete; então como que a mão dela ficou preta? Como é que é? Tinha meu avô que era negro, negro de pele escura, escura mesmo, cabelo crespo e que ele sabia que era negro desde sempre. Mas eu não me identificava com ele, até então; aí essa coisa do sabonete e mais essa experiência da escola, por mais que eu não conseguisse elaborar muitas coisas, foi a partir daí eu comecei a pensar, prestar atenção em como que as pessoas diferentes eram tratadas...

O que estas falas confirmam é o que os estudos sobre a população negra e educação têm denunciado, ou seja, que “após ingressar na escola, realizando, em parte, o sonho de suas famílias, à criança negra se apresenta uma árdua tarefa: o convívio com o processo de desvalorização da raça negra”. (SILVA, 1995). A escola têm se mostrado como um espaço de reprodução, geralmente sem véus, da estrutura de preconceito e discriminação racial que grassa na sociedade; é ali que se intensificam os conflitos advindos dos primeiros contatos inter-étnicos.

Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos. (...) É de onde emergem as diferenças e se torna possível pensar um “nós” – criança e família negra – em oposição aos “outros” – colegas e professores/as brancos. (GOMES, 2002)

Em decorrência disso as crianças negras têm sérias dificuldades de inserção e permanência neste espaço que lhe oferece um tipo de interação marcadamente conflitivo e virulento.

Compartilhamos ainda com Gomes (2002) quando ela diz que

Na instituição escolar, assim como na sociedade, nós comunicamo-nos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história. (...) O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo.

Shirley e Josimeire nos traduzem o exposto a partir do relato que fazem de como eram percebidas, nomeadas e maltratadas em função da representação que se tem de seus corpos.

As diferentes crenças e sentimentos, que constituem o fundamento da vida social, são aplicadas ao corpo. Temos, então, no corpo, a junção e a sobreposição do mundo das representações ao da natureza e da materialidade. (op. cit., 2002).

É sobre este corpo que incidirão as representações produzidas sobre os sujeitos, sendo este corpo receptáculo e constituinte de operações políticas que visibilizam e/ou ocultam formas de se estar no mundo. O discurso constitui e conforma os corpos; ou seja, trata-se de um corpo que só existe pela atribuição de significantes que se expressam em uma relação de remetimentos. (RODRIGUES, 2005). Nesta medida, temos que há uma “compulsão cultural” (BUTLER, 2003) que tratará de exaltar e legitimar ou não determinados atributos, comportamentos e ações, ditando “normas em relação ao corpo, às quais o indivíduo tenderá a conformar-se à custa de castigos e recompensas, até o ponto de estes padrões de comportamento apresentarem-se tão naturais quanto o desenvolvimento dos seres vivos ou o pôr-do-sol” (Rodrigues, 1986, apud GOMES, 2002).

Se considerarmos a escola como importante “instituição formadora não só de saberes escolares como, também, sociais e culturais” (op. cit., 2002), e, portanto, exercendo influência decisiva no processo de construção das identidades dos indivíduos em seu processo de humanização, necessariamente, devemos nos deter nas falas que Josimeire e Shirley nos apresentam. Havemos de investigar o espaço simbólico da escola, enfocando as relações, transmissões e reproduções que ali ocorrem.

Elas nos descrevem um contexto de humilhações e discriminações. À diferença que elas representavam era atribuída a marca da inferioridade, da menos valia e da insignificância. Essas mulheres narram a vivências de uma situação de opressão, fruto de um discurso normativo que confere a seu grupo de pertença, o lugar da subalternidade e da desqualificação. Em decorrência, experienciam a manifestação explícita de um movimento de submissão de seus corpos; um movimento que re-invoca a leitura oficial de um período da história brasileira – período escravagista – em que o corpo negro é apresentado como um corpo dominado, rendido e adestrado, à força, ao trabalho, sendo invisibilizada sua marca de resistência e de contestação, expressa pelos

adornos, cultos, danças e mesmo as formas de cura encontradas para os açoites sofridos.

O que Josimeire e Shirley nos revelam é que seus corpos são vistos por estas lentes: da dominação e da desqualificação. Esse olhar passará a informar e a promover uma auto-significação de si negativa, dada a violência com que essas mulheres foram tratadas em virtude dos significados sociais que lhes foram atribuídos.

O que elas denunciam é que será a partir de seu ingresso na escola que estes conflitos se iniciam; ou seja, a sua diferença começa a significar desigualdade à medida que a escola impõe padrões de comportamentos e de estética, classificando e hierarquizando os mesmos. Nesta lógica, padrões de comportamento e estética negros são radicalmente subalternizados. Gomes (2002) nos descreve de forma bastante apropriada o que se dá neste momento:

Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas.

Shirley viveu essa experiência, e, no limite, ela nos relata como buscou encontrar uma alternativa para conseguir si ver livre desta situação de rejeição e humilhação pública; situação desumanizante para a qual ela não tivera qualquer preparo dentro ou fora da família, que, como constatou Silva (1995), superprotege as crianças, não trabalhando com elas suas diferenças sociais:

Shirley: *Então, eu era muito humilhada nessa escola; eu fiquei dois anos. Na quinta série eu fui reprovada; eu fiz questão de ser reprovada mesmo, por desinteresse mesmo pra ver se minha mãe me tirava daquela escola; eu tinha bolsa integral, de quinta a oitava; de primeira a oitava, mas eu entrei na quarta e fiquei dois anos; mas eu não dei conta de tanto que eu era humilhada, ofendida, sabe... e lá a gente tinha muito aquilo, de a gente não poder se defender porque os meninos eram muito cheios de coisinha, né...Foi diferente quando eu entrei na escola pública: mexia comigo, eu batia, né... (ri)*

Os impactos subjetivos deste tipo de exposição são conhecidos, como nos ensinou Jurandir Costa (1990): trata-se de uma ferida narcísica⁸⁵ profunda

⁸⁵ - O termo Narcisismo surge na sua plenitude na obra freudiana em 1914 em virtude da necessidade de possibilitar a inclusão das manifestações psicóticas no campo psicanalítico e, a teoria da libido

que enseja uma “relação persecutória com o corpo que expõe o sujeito a uma tensão mental cujo desfecho, como seria previsível, é a tentativa de eliminar o epicentro do conflito”. Nesta medida, o sujeito negro se engaja na busca de tentar se aproximar o máximo possível daquilo que é desejável socialmente, a saber, a representação da brancura.

Com suas práticas de legitimação da superioridade branca a escola tem contribuído para a introjeção de padrões de comportamentos e sentimentos de subalternização, e para o desrespeito da identidade cultural do grupo que compõe a população negra.

A escola representada pelos alunos negros é como o teatro dividido entre atores e coadjuvantes. (...) O esquema estrutural de dominação existente entre brancos e negros se reproduz no universo da escola e (...) possivelmente, o desempenho escolar dos não-brancos, ou seja, a repetência, as dificuldades de aprendizado e a exclusão do sistema de ensino possam estar relacionadas diretamente às relações interétnicas neste universo. (SILVA, 1995)

Josemeire: *Porque nos primeiros meses era sempre assim, eu passava de ano, então eram professores diferentes, não conheciam... então nos primeiros meses, era como se eu não existisse na sala.*

O despreparo e a insensibilidade dos (as) professores (as) para com o tema das relações raciais também é patente. O fato de grande parcela do professorado do país ser distinta etnicamente de seus alunos pode ser um dos fatores que os levam a reproduzir estereótipos raciais depreciativos à população negra fazendo com que se silenciem e se ceguem diante das práticas discriminatórias que presenciam ou têm notícia. (SILVA, 1995). Mas,

desenvolvida até então não permitia essa reflexão. Mas, a definição do Narcisismo na verdade não só ampliou a psicopatologia, como também criou impasses para o corpo teórico da psicanálise. Narcisismo é definido como o complemento libidinal do egoísmo da pulsão de autoconservação, ou seja, essa pulsão recebe um quantum a mais advindo da pulsão sexual, tendo esta última então o eu do sujeito como objeto. Para Freud, existe uma fase narcísica no desenvolvimento do ser humano, precedida pela fase de autoerotismo e anterior à escolha de objeto (Freud, 1914). O Narcisismo pode então ser compreendido como um destino possível para a libido. A definição corresponderia ao chamado narcisismo primário, uma concentração de libido dentro do eu. Posteriormente, na vida do sujeito, quando a libido antes dirigida para os objetos externos se retrai para o ego (então já constituído), fala-se em narcisismo secundário. Desse modo, o conceito de Narcisismo reformula o conceito de objeto em psicanálise: a idéia de que só haverá objeto após a fase de escolha objetual deixa de ter sentido, já que há escolha de objeto na fase narcísica, o objeto é o próprio eu, o objeto da fase subsequente será um objeto externo, escolha que se dará com a dissolução do Complexo de Édipo. As afecções psicóticas agora podem ser abarcadas, já que também se definem pela inexistência de contato com os objetos externos. (BENTO, 1999)

para além desta possibilidade, acreditamos que o vigor com que a ideologia da democracia racial ainda se apresenta neste segmento pode estar sustentando estas práticas opressoras e impedindo que estes atores re-vejam seus pressupostos de ensino e posturas pessoais; ação, desnecessário dizer, extremamente danosa para o processo de construção de uma sociedade realmente igualitária, dado o destaque que a educação tem neste sentido.

Outro fator digno de nota é que a experiência traumatizante dos primeiros anos de escolarização é vivida, na maioria das vezes, solitariamente pelas crianças. As famílias, as congregações religiosas e outros espaços de sua socialização não oferecem suportes que possam encampar este tipo de discussão e problematização do social. O imperativo do silenciamento está sempre presente: as informações sobre o tema quando existentes são mínimas, distorcidas e/ou informadas por ideologias que negam a existência do racismo em nossa sociedade. As formas de enfrentamento são esquálidas, desarticuladas e tímidas. Estas características vão fazer com que o engajamento pessoal nas lutas anti-racistas ocorra, via de regra, a partir da juventude (SILVA, 2001), visto que as famílias negras brasileiras, diferentemente dos EUA, por exemplo, não contemplam na “pauta” de formação e educação dos (as) filhos (as) a discussão sobre as relações raciais.

Josimeire - *Mas assim, eu falei isso tudo pra dizer que não foi alguma coisa que tava clara pra mim desde a minha infância, sou negra que bacana! Que legal que eu sou negra! não era isso, os valores não eram esses. (...) Na verdade não havia essa coisa, esse espaços de discussão sobre, noh, porque ser negro é ruim...declaradamente assim. (...) Eu passei a entender isso na adolescência; mas havia outras instâncias em que esse discurso perpassava inclusive também nos silêncios. (...) Eu nunca parei lá em casa pra falar sobre esse assunto, porque era... as poucas vezes que eu tentei foi muito hostil, assim, minha mãe: “ah, isso foi coisa que colocaram na sua cabeça”...*

Shirley: *[se ela falava sobre as violências que sofria na escola pelo seu pertencimento racial] falava, falava... eu chegava e contava pra minha mãe, que, que... minha mãe falava: “vai lá e bate nos meninos”... (ri) o que a mãe fazia era isso, né?! Meus irmãos, quando eu tava no pré também, as meninas pegavam minha pasta e pisavam; meu irmão estudava na mesma escola, o quê que ele fazia: ia lá xingava as meninas, e ai elas paravam de pisar; porque eu era, sempre fui grande, mas teve uma época que eu era muito boba... .*

As formas de enfrentamento apresentadas não colocavam em questão as origens das violências sofridas, ou seja, o fator de risco “raça” não era invocado. Como saídas, era oferecido o estímulo à violência física com o escamoteamento da questão.

O que a literatura sobre o tema nos informa é que quanto maior é a inserção das crianças negras em espaços sociais mais amplos, como a escola, maior é sua exposição a situações de tensão advindas da demarcação de sua diferença. Nestes espaços concretizam-se os contatos com grupos sociais diferenciados; grupos estes que apresentam um tipo de organização de conceito de si e dos outros muito diferente da organização e conceitos experienciados pelas famílias e crianças negras. Este contexto terá significativa importância na constituição de recursos psíquicos de enfrentamento destas situações. Como exposto, a subjetividade destes sujeitos será profundamente marcada pela exposição à tais práticas racistas; entretanto, as estratégias pessoais desenvolvidas para lidar com o tema serão sempre muito particulares, mesmo considerando as condições sociais de produção destas estratégias. Gomes (2002) escreve que

O racismo, sendo um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais, impõe ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente. No entanto, no movimento dialético das relações sociais, a ação do racismo sobre os negros resulta em formas variadas, sutis e explícitas de reação e resistência.

O contexto discriminatório e de exclusão acima descrito não se restringe aos primeiros anos da escolarização apenas. O que nossas entrevistadas denunciam, é que se trata de um repertório de práticas que se estendem e se mantêm no ensino superior.

Josimeire: *Foi o meu choque assim, porque a perspectiva que eu tinha construído do curso de História especificamente era, é uma perspectiva assim de que fosse um ambiente em que eu pudesse dar vazão, continuar ou aprimorar mesmo até, mas continuar um pouco, as discussões que eu tinha na comunidade, nos movimentos sociais, com direitos humanos essas coisas. Eu achava que o curso tivesse uma abertura maior pra isso, assim, de imediato eu não imaginava que a forma, que a estrutura da formação acadêmica que a gente tem aqui fosse outra: uma outra linguagem, outro meio, outro universo mesmo. A relação com as pessoas era muito diferente, eu imaginei que eu fosse encontrar pessoas com mais ou menos o mesmo perfil meu, assim, não foi exatamente assim. (...) Quando eu entrei pro curso de história eu achei que eu fosse encontrar, ah, eu fiz o curso no diurno, pra mim, a gente chega cheio de esperança, né, cheguei toda animada (...) [então percebi que] era muito difícil conseguir espaço de diálogo e compartilhar experiência, cê entende? Sabe, o jeito, os interesses, os valores, eram muito diferentes dos meus; e eu nunca tive oportunidade, por exemplo, de falar (...) de determinadas coisas; eu não conseguia...*

Shirley: *Ah, eu fiquei feliz demais, sabe?! Primeiro porque meu sonho era a UFMG; por ter tentado quatro vezes... (...) Eu fiquei encantada! [se referindo a um tour que fez pelo campus assim que soube de sua aprovação]. Falei gente eu to estudando numa cidade! Isso aqui é*

uma cidade; tudo aqui é maravilhoso! Até hoje eu defendo a UFMG; ninguém pode falar disso aqui; eu sou defensora meessmo!

A trajetória escolar dos (as) negros (as) brasileiros (as) conforma um processo continuado de desinvestimento e desestímulo desta população no que se refere a seu ingresso e permanência na vida escolar e acadêmica. Subalternizada, excluída e desqualificada, essa população foi direcionada ao longo da história às ocupações que requeriam apenas o emprego da força física; pelo menos como entendiam aqueles que se encontravam nas posições de dominação, desconsiderando todas as contribuições cognitivo-intelectuais, todo o saber, que os (a)s negros (as) produziam a respeito de seu trabalho, bem como de sua cultura. A educação formal jamais se mostrara como possibilidade efetiva de inserção e/ou mobilidade social.

Algumas pesquisas indicam (Rosemberg, 1987; Barcelos, 1992; Henrique, 2001), que os (as) negros (as), via de regra, não constroem expectativas positivas a respeito da vida escolar e acadêmica. Dificuldades financeiras, a escassez de suportes culturais, aliados a práticas raciais discriminatórias, como vimos discutindo, se apresentam como fatores importantes para a análise dos índices da exclusão, bem como da evasão destes alunos (as).

Concomitante ao desinvestimento sistemático de que a população negra foi e é alvo, a universidade estruturou-se de modo a não reconhecer este contingente populacional como seu público. Desde seus primórdios a universidade esteve associada à produção e reprodução das elites, apresentando-se como um lugar inóspito àqueles que não compartilhavam dos mesmos códigos culturais destas elites.

Shirley e Josimeire nos introduzem neste universo ao relatarem suas impressões e sentimentos iniciais sobre seu ingresso no ensino superior público. Para uma houve o impacto imediato e o reconhecimento das diferenças hierarquicamente organizadas que se reproduziam neste local numa dolorosa continuidade do que experienciara nos anos anteriores de escolarização; para a outra, evidencia-se o deslumbramento, o encantamento com espaço anteriormente jamais visto, jamais adentrado, apenas sonhado. Espaço que precisava ser sondado antes da entrada oficial. Duas falas, duas

faces de uma mesma realidade: a universidade pública pertence a outro estrato da população (branco, de classe média/média alta); configurando-se, portanto, como um lócus que forja situações de estranhamento concreto e simbólico com fortes tendências e tradição de exclusão e assujeitamento daqueles que, rompendo barreiras, conseguem se fazer presentes.

As questões acima expostas suscitam reflexões que apontam, novamente, para o projeto político que se concebe para a nação; daí a importância de se investigar os caminhos seguidos por esta discussão, mais precisamente, no que se refere à universidade pública, local, por excelência de formação dos dirigentes políticos, sociais e culturais do país.

As primeiras universidades surgiram na Europa ocidental no início do Século XIII, estas entendidas como uma comunidade mais ou menos autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de determinado número de disciplinas em um nível superior. Entretanto, uma renovação dos saberes começa a se dar quando há uma crescente necessidade de se gerir os negócios, quando se apela então, para os letrados competentes. Mantinha-se ainda, apesar da renovação, a idéia de que todo saber acessível repousava em um determinado número de textos de autoridades, herdados da antiguidade.

Havia uma conjuntura social que viabilizava o florescimento das universidades; o crescimento urbano, a evolução da vida associativa, e o aumento do número de empregos para os “letrados”. Estes e outros fatores favoreceram a proliferação das escolas, algo que não era bem visto pela igreja, instância, ao lado das monarquias, organizadora da vida social no período; assim, em uma tentativa de retomar o controle, as autoridades superiores da igreja manifestaram seu apoio à solidificação da universidade com o fito de poderem estabelecer objetivos a serem perseguidos pelas instituições universitárias. A Igreja, por meio de seu papado, reconhecia à universidade uma espécie de magistério doutrinal; o que se apresentava como primeiro limite para a autonomia universitária.

A partir do século XIV há um acelerado crescimento do número de universidades, estas já fundadas sem uma relação tão fundamental de dependência com os “mestres”, como as primeiras universidades fundadas em Bolonha, Paris e Oxford. As universidades agora passavam a ter seu ato de fundação creditado a interesses políticos, sendo estes confirmados pelo

papado. Tal circunstância revela que apesar da influência oficial das instituições eclesásticas, as universidades tendiam a ser controladas e geridas pelo Estado que esperava que a formação ali proposta, gabaritasse seus cidadãos para o exercício de funções do interesse deste mesmo Estado. Neste momento a autonomia universitária se defrontava com as injunções estatais que impunham restrições ao exercício das liberdades acadêmicas, nomeação de professores e estudantes em nome de uma elaboração da ideologia nacional e monárquica que acompanhava o nascimento do Estado Moderno. Alguns incentivos tanto financeiros como propostas de carreiras no aparelho estatal foram apresentados como instrumentos de convencimento às universidades, o que fez com que ao final do século XIV as instituições universitárias fossem bastante diferentes do que haviam sido em suas origens, dada às suas práticas e objetivos.

Importante ressaltar que a maioria dos alunos das universidades provinha da incipiente “classe média” que via nelas uma possibilidade de ascensão social e também uma forma de obtenção de muitos rendimentos ou, no mínimo, serviam para galgarem posições mais seguras e mais prestigiosas junto tanto ao clero, quanto a prática privada (médicos) ou nos cargos superiores da administração e da justiça.

Na Idade Média as universidades prestavam-se mais a reproduzir um conhecimento cristalizado para seus alunos do que criar novas formas e tipos de conhecimento. Mesmo diante deste quadro, ao estudo ainda se reservava um fim socialmente legítimo, de modo que, aquele que tivesse acesso ao conhecimento, de alguma forma pudesse contribuir para a organização da sociedade. Neste sentido elas ofereciam uma boa formação básica a seus discentes, que mesmo não se titulando mestres, adquiriam uma bagagem que lhes dava destaque social. Ou seja, as universidades medievais propiciaram o aparecimento no Ocidente da figura social do “intelectual”. (CARLE; VERGER, 1996).

Apesar de muitos êxitos deste período, há que se ressaltar que as universidades ignoraram diversas e ricas formas de produção de conhecimento como aquelas afetas às expressões da língua popular, os domínios das ciências exatas e as artes mecânicas. O peso da Teologia Escolástica, baseada no recurso universal da dialética, comprometeu e muito a

emancipação da filosofia, bem como o desenvolvimento de outras formas de saber tidas como menos ou não-nobres, a ponto de sequer serem reconhecidas e legitimadas pelas universidades.

O paradigma da modernidade iniciou-se fora da universidade se fundando em princípios que pressupunham a radical separação entre sujeito e objeto; o princípio da ordem uniforme como princípio organizado, o predomínio da razão, uma visão utilitária do conhecimento, e, ainda, a valorização da produção da elite. A universidade passa, então, a vincular-se ao Estado e não mais à Igreja. É no estado moderno que vão surgir as universidades públicas estatais e as universidades privadas laicas.

Ao tomarmos como referência o paradigma da pós-modernidade não nos é difícil perceber certa incompatibilidade estrutural entre o espírito deste discurso com a proposta da universidade tal qual concebida na era moderna. Segundo o paradigma pós-moderno, espera-se que a universidade hoje compreenda o espaço teórico e prático que a formação universitária tem como horizonte de desenvolvimento do indivíduo nesta nova era como assinalam Carle & Verger.

Por mais que se espere que ela seja cada vez mais capaz de desenvolver atributos ligados a visão de conjunto, autonomia, iniciativa, flexibilidade, raciocínio crítico, habilidade para as atividades políticas, para aprender sobre culturas, sobre avanços da tecnologia e etc., rompendo com uma prática tecnicista e pouco reflexiva, o que se percebe, e, Josimeire e Shirley o expressam de forma clara, é que a universidade ainda não dá conta de lidar com sujeitos com inscrições sócio-históricas distintas, atravessados e constituídos por discursos diferenciados. A universidade pública se apresentou a Josimeire e Shirley como um lugar que não lhes pertencia, que não lhes oferecia aportes sólidos de permanência e problematização da realidade social; e que matinha, comodamente, padrões históricos de desigualdades concretas e simbólicas.

E é nestes contextos, de pobreza econômica, hostilidade escolar-acadêmica e desagregamento familiar, mas também, de intensas trocas afetivas e de criativas subversões de um cotidiano opressor e excludente que essas mulheres se constituem e reconstituem; tomam decisões, se reconfiguram, se fazem e se refazem. A partir das relações que estabelecem elas

podem se nomear, se reconhecer e ser reconhecidas pela singularidade e multiplicidade pela qual se desenham.

4. 2 – Das metamorfoses - processos identitários: a entrada na UFMG e no programa Ações Afirmativas

Josemeire: *Nunca tinha tido contato com a universidade, assim, então nem tinha entrado no espaço mesmo, sabe? Tudo era muito novo, muito novo em todos os sentidos, assim, e eu tive que aprender, eu acho a construir, uma forma de ficar aqui, que no início foi muito traumatizante, meio que até deu uma paralização... Eu me sentia muito pressionada, oprimida pela experiência assim, não pelo conteúdo, sabe, do curso, mas muito mais com a relação com as pessoas do que...; tinha uma barreira assim, que eu percebi que tava forte ali e que eu tinha que dar um jeito de resolver; lidar com ela, pra que isso não me prejudicasse no curso. Prejudicou muito; foi muito doloroso.*

Shirley: *Ah, eu já fui fazendo amizade; X foi um dos meus primeiros amigos... A turma era muito boa, sabe; eu nunca tive dificuldade de fazer amizade, embora tenha sido muito perseguida na infância, mas eu sou uma pessoa tranquila; na escola eu sou a famosa diplomata: me dou bem com todo mundo (ri); hoje eu tô sendo até indicada pra ser diretora por ter um bom relacionamento com todo mundo.*

Pelo que vimos construindo até aqui, pudemos conhecer o contexto social e familiar de Josemeire e Shirley a partir das experiências que tiveram, bem como, pela maneira como perceberam, registraram e elaboraram estas experiências. A idéia da seção anterior foi delinear um “pano de fundo” que amparasse nosso percurso de reconhecimento dos processos de identificações que estas mulheres viveriam em um outro momento de suas vidas, sem, contudo, restringir, obviamente, tais processos aos momentos que passaremos a descrever nesta seção.

Considerando que nosso foco de pesquisa incide sobre os processos identitários vividos em contextos de ação afirmativa, ou seja, processos vividos por elas durante e/ou após sua participação no programa Ações Afirmativas; e, ainda, tomando estes processos na perspectiva relacional, transitória e discursiva, nos deteremos agora em certa compreensão das metamorfoses subjetivas experienciadas por estas mulheres.

Shirley e Josemeire foram crianças que tiveram violentas experiências de discriminação racial. Estas experiências lhes informaram sobre a “menos valia” e sub-humanidade da condição da população negra na sociedade

brasileira. Neste contexto é que ambas se organizaram, sobrevivendo e garantindo sua saúde emocional diante de tão severas adversidades.

4.2.1 - Shirley: dos sonhos, persistências e diplomacias...

Shirley nos relatara sobre seus constrangimentos e sofrimentos na infância, suas reações, bem como, certa dependência de intervenções de familiares:

Shirley: *Quando eu tava no pré também as meninas pegavam minha pasta e pisavam; meu irmão estudava na mesma escola; o quê que ele fazia: ia lá xingava as meninas, e aí elas paravam de pisar; porque eu era, sempre fui grande, mas teve uma época que eu era muito boba... Eu uma menina de seis anos, as outras iam e pegavam a pasta, debaixo do meu braço e pisava na pasta (representa corporalmente); elas eram cruéis!*

Seu relato nos apresenta uma Shirley “boba”, amedrontada e submissa à crueldade de seus (suas) colegas de escola. Em um tempo em que o reconhecimento de si – constituição do Eu – é fortemente influenciado pelas vivências escolares, considerando a escola como espaço significativo no processo de socialização e constituição dos sujeitos, o que Shirley nos traz é a violência com que seus (suas) interlocutores (as) se apresentavam, estabelecendo relações ameaçadoras e cruéis com ela, calcados (as) que eles (as) estavam no poder de dominação que lhes fôra investido socialmente.

Com suas ações eles (as) reproduziam e reforçavam os estereótipos relativos à população negra, oferecendo a Shirley elementos para um reconhecimento sobre si pautado na desqualificação, visto que, sua pertença racial era o ponto chave de referência neste processo, sendo tal pertença identificada negativamente.

Se as identidades são socialmente demarcadas e produzidas na relação com o Outro, como afirmamos, Shirley nos apresenta uma identidade forjada a partir de uma interação dolorosa e violenta que propiciara o desenvolvimento de sentimentos auto-aversivos e de insegurança, tornando frágeis e instáveis os vínculos estabelecidos. Uma condição que favoreceria o afastamento de Shirley de certos espaços de convivência, fazendo dela uma menina intimidada, com muito medo, mas, também, ávida por interações mais positivas.

Shirley: *Eu tinha medo até de fazer amizade; tinha poucas amizades. Ficava pensando assim: será que as meninas vão gostar de mim? Vão me aceitar?*

Silvia: *E aí na dúvida...*

Shirley: *Eu me afastava, tinha poucos amigos...*

Entretanto, a menina “boba”, com medo e poucas amizades foi logo cedendo lugar à menina estudiosa; saída encontrada para equacionar a situação de opressão e desamparo que vivia. Esta re-configuração de seu self, agora organizado a partir de outra representação pôde ampliar seu repertório identitário, ou seja, de apresentação de si, franqueando-lhe inter-relações mais amenas:

Shirley: *Eu nunca fui uma pessoa que fui popular, né; talvez eu fui popular quando eu me tornei a melhor aluna; aí eu fui respeitada. Ninguém mexia comigo; foi o que aconteceu na escola pública; aí eu fui ser a melhor aluna.*

Shirley nos apresenta seu caminho de rompimento de seu afastamento social em direção à sua popularidade. Ela buscou ser a melhor aluna. Este percurso reforça o significativo papel que as relações estabelecidas no ambiente escolar têm nas formações identitárias. Foi na re-significação de seu papel de aluna que Shirley re-significou seu Eu, sendo recriadas, assim, novas formas de inter-relação.

As condições de estrutura e estruturação da escola, desde sempre orientada pela meritocracia, informaram a Shirley as pistas de acesso a outras maneiras de interação. Seu desejo e necessidade de reconhecimento, tanto quanto as condições do contexto em que estava inserida promoveram seu movimento de transformação. Um movimento que foi reforçado por aqueles com quem tinha contatos mais íntimos, seus outros significantes:

Shirley: *Porque é uma coisa interessante, minha mãe sempre pegou no pé; se eu perdia média, ela me colocava de castigo; então isso foi um incentivo pra mim. (...) Apesar de tudo você tem alguém que tá te empurrado pra ir pra frente e minha mãe empurrava, né; se eu distraía com um papel de carta e perdia média, eu ficava de castigo sem o papel de carta; eu tinha que estudar e recuperar a média. Então eu tinha esse incentivo; por mais que ela me castigava; tinha alguém que tava me forçando a ir pra frente. (...). Então assim, eu falo que eles me impulsionaram pra ser o que eu sou hoje; que eles cobraram; eles acreditaram tanto em mim... E o meu pai quando eu entrei na faculdade ele falava: você é minha única esperança, porque você é a pessoa que entrou na faculdade;*

Ser uma boa aluna angariou o reconhecimento positivo tanto de sua família, quanto de seus (suas) colegas de escola. A Shirley “inteligente” pôde

se tornar popular; ela pôde se fazer mais presente nos espaços coletivos visto que passou a ser percebida como alguém que partilhava de determinado código de poder – o saber; fato que, em certa medida, escamoteou sua pertença racial possibilitando-lhe novos diálogos.

O movimento de Shirley vem confirmar que o processo de interpretação de si será sempre fruto da interação social. As situações imediatas que ela vivenciava possibilitaram a revisão e reagrupamento dos significados que ela constituía sobre de si. Seus processos interpretativos destas situações de interação a conduziram a uma re-significação do vivido e a uma nova interpretação. Assim, Shirley foi se construindo; e se reconstruindo a cada ato, numa reposição de determinados traços identitários. Traços estes que mesmo não concebendo a totalidade do processo de identificação, dada à sua temporalidade e contextualidade na relação eu-Outro, acabam se substantivando no discurso dos sujeitos, passando a representá-los; a tal ponto de estarem tão assimilados que não permitem a mínima compreensão e leitura de seu caráter contingencial.

O “sempre” de Shirley revela e confirma essa afirmação:

Shirley: *Olha, é... Eu sempre gostei muito de estudar!* [perguntada se estudar lhe era um momento prazeroso] *muito! Eu gostava de estudar.*

E a Shirley boa aluna seguiu em frente, constituindo-se como uma pessoa persistente e determinada; uma pessoa que não recuava diante das dificuldades que a vida escolar lhe apresentava. O ponto de fixação firmado – ser boa aluna – funcionava como base sólida de sustentação de sua caminhada. Ela fez no ensino médio o curso de processamento de dados; o que sua fala denota é que além de aceder ao incentivo de uma professora, fazer um curso que aparentemente era muito difícil em termos técnicos e teóricos possibilitaria a manutenção daquela identidade que tantos retornos positivos lhe proporcionava. Vencer os desafios do curso por sua dedicação e persistência oferecia subsídios de sustentação de laços positivos e de um reconhecimento social valorizado. Vejamos o que ela nos diz:

Shirley: *eu falei: não! Eu quero muito ser uma programadora... Eu quero fazer processamento de dados... E fui fazer; entrei; era meu sonho... Aí dentro do curso de processamento de dados*

que também não foi fácil não... (ri) Por quê? Porque também tinha física, e tinha lógica computacional, era outra coisa que na primeira prova todos nos tiramos meio na prova (ri) e o professor dizia que era nota alta. E como eu sou muito persistente por mais que eu veja que eu, que não é minha praia...Mas como eu sou muito persistente, eu consegui.

A partir dos relacionamentos estabelecidos Shirley reforçava o entendimento que possuía de si, dado o reconhecimento do Outro; um processo simultâneo e intersubjetivo em que os sujeitos são efetivos agentes de mudanças.

Shirley seguiu seu percurso e foi “ficando boa em matemática”, se tornando “o destaque da matemática” (disciplina que já lhe havia feito repetir uma série do ensino fundamental), até ter o “sonho” de fazer ciência da computação. Entretanto, as dificuldades de se inserir neste mercado de trabalho foram fazendo este sonho desvanecer. Ressalte-se que Shirley em nenhum momento atribuiu ou associou as dificuldades que enfrentou para inserção no mundo do trabalho ao seu pertencimento racial ou social.

As identificações por ela construídas se solidificaram de maneira tão justapostas que impediram as brechas de um posicionamento crítico sobre as dimensões étnicas que pudessem estar na base da situação que experimentava. Ser a “melhor aluna” exclusivamente não lhe criou as condições satisfatórias de empregabilidade no setor para o qual se preparara. Diante desta impossibilidade, Shirley procurou novos caminhos, afinal, era “persistente” e “orgulho da família”, identificações que se mantinham.

O magistério, então, se apresentou como alternativa. Shirley foi ministrar aulas particulares de reforço, tornando-se professora:

Shirley: *E aí o que aconteceu: depois que eu formei, eu fiquei desempregada e montei uma aula particular em casa pros alunos da escola particular perto da minha casa. Eu comecei a dar aula pra aqueles meninos que não tinha condição de ser aprovado; ia ter aula comigo e eles acabavam sendo aprovados.*

Diante desta nova realidade, ela foi cursar magistério com a mesma garra e determinação já conhecidas, sagrando-se destaque também nesta empreitada.

Mais uma vez a educação se apresentou como possibilidade de re-significação positiva de Shirley. Agora, além de ser boa aluna e destaque, ela se punha a ensinar; a conduzir outras pessoas pelos caminhos que trilhava.

O incentivo vindo da família permanecia, visto que, seu pai sempre desejara que ela seguisse a carreira de professora. Como ela nos diz, exercer o magistério significava uma “volta às origens”; origens do desejo de seu pai e agora seu também, construído nesta íntima inter-relação.

Do curso de magistério, surgiu a idéia do curso superior; entretanto, matemática ou pedagogia? Era a dúvida que a consumia, e que foi solucionada pelo ingresso na Pedagogia. Após quatro tentativas no vestibular para Matemática e três para o vestibular de Pedagogia, Shirley ingressou na UFMG para realização do curso.

As opções de escolha que Shirley narra vão ao encontro do que os estudos das relações raciais afirmam: que os (as) estudantes negros (as) tendem a procurar por cursos de menor concorrência no vestibular, mormente, os cursos de licenciatura.

A história que Shirley vem nos contando evidencia a relevância da influência social e geracional nos processos de transmissão e estímulo à carreira educacional/acadêmica. A representação da figura do (a) professor (a), enquanto exercício profissional, ainda traduz certo status entre as camadas populares; além disso, trata-se de uma prática inteligível e compreensível; passível de ser vislumbrada por não ser tão distante da realidade destas pessoas, como o exercício da mecatrônica, para citar um exemplo.

Se as possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social, como nos apontou Ciampa (1997), as escolhas de Shirley remontam estas configurações.

Shirley chegou à universidade com a sensação de realização de um sonho. Ela estava feliz e empolgada com a nova jornada. Matriculada no período noturno, iniciou seu percurso de universitária.

Durante os dois primeiros períodos do curso permaneceu trabalhando em uma ONG como professora de informática durante o dia; entretanto, esta rotina começou a interferir em sua dedicação ao curso, e ela cogita a possibilidade de apenas estudar.

A estudante de pedagogia começa a “retirar energia” da professora de informática. O relato que Shirley nos faz dá a ver que ela estava vivendo um processo contínuo de desinvestimento naquilo que se constituía seu exercício profissional. A vida acadêmica começava a exercer sobre ela tal fascínio, que,

se tornava cada vez mais difícil, naquelas condições, ser professora. Seu prazer agora se volta para os momentos em que se encontrava na universidade. Ela vivenciava um momento de deslumbramento e encanto.

Como já inferido anteriormente, a forma como Shirley apreendeu, sentiu e simbolizou o campus revela o quão distante lhe era esse universo. Ela apresenta-nos um ingresso caracterizado por uma alienação das práticas excludentes reproduzidas naquele espaço. Talvez o fato de ter estudado à noite, turno que tradicionalmente recebe alunos (as) de origem popular que precisam trabalhar durante o dia, tenha contribuído para que permanecessem veladas as lógicas de assujeitamento e subalternização que incidem sobre os (as) estudantes pobres, e, duplamente sobre os (as) negros (as).

Neste contexto, Shirley se repõe como “a popular”. Como ela nos diz, nos primeiros dias já fez amizades, criando logo um círculo de amigos que foi sendo ampliado constantemente.

Shirley: *[se referindo a este período] na escola eu sou a famosa diplomata: me dou bem com todo mundo (ri); hoje eu to sendo ate indicada pra ser diretora por ter um bom relacionamento com todo mundo...*

A submissão às crenças e valores da cultura dominante e a internalização de estereótipos negativos desencadeiam processos de negação de si no sujeito negro. Em decorrência, a manutenção desta concepção pode propiciar certos comportamentos que tenham como objetivo a minimização do constrangimento e do desconforto experimentado em virtude do pertencimento racial. A tendência a certa cordialidade incondicional, a certa diplomacia pode ser decorrente desta submissão. A situação de fragilidade social da população negra é traduzida individualmente em insegurança e profunda carência de referências positivas; neste sentido, o evitamento de conflitos mostra-se como estratégia consistente de manutenção de um mínimo de equilíbrio vindo de uma aceitação tácita de inserção em espaços de hostilidade e repulsa.

Segundo Ferreira (2004), para que a angústia decorrente da demarcação da diferença, e sua condição de desigualdade permaneça em níveis baixos o individuo precisa manter uma “ficção de não terem as questões etno-raciais nenhuma relação com sua maneira de viver, mas de ser sua mobilidade social determinada, fundamentalmente, pelo esforço e pelas habilidades pessoais”. Incrementando esta análise, recorreremos a Costa

(1990) para quem o sujeito subsumido nas vivências de discriminação racial tem seu pensamento auto-restringido, delimitado que está por fronteiras mesquinhas “em virtude do bloqueio imposto pela dor de refletir sobre a própria identidade”.

Estas considerações embasam o que chamamos acima de comportamento de cordialidade desenvolvido por significativa parcela de negros em ascensão⁸⁶ que, para garantirem acesso e integração em determinados espaços, conformam-se como sujeitos silenciados pelo menos no que se refere às relações raciais; ponto nodal de conflito.

Shirley: *Olha, eu não sou uma aluna da graduação que falei muito no curso, não; eu fui mais de ouvir; eu pouco dei minha opinião.*

A Shirley “diplomata”, sociável, entrosada e falante, convive com a Shirley silenciosa, que manifesta pouco suas opiniões em sala de aula. Os diálogos eram possíveis em alguns espaços e situações apenas. Situações onde as relações de poder eram mais frouxas? Onde os vínculos identificatórios eram mais possíveis? Provavelmente, sim. Shirley nos descreve um pouco da difícil inserção do (a) estudante negro (a) no ensino superior: a situação de vulnerabilidade social, a precariedade de recursos materiais, o distanciamento ou desconhecimento de recursos simbólicos exigidos e compartilhados, a tensão vivenciada junto aos colegas, professores e funcionários das Universidades.

De forma geral, as universidades se mantêm distante, desinteressadas das questões relativas aos direitos humanos, ao diálogo entre culturas e aos direitos dos povos. (GONÇALVES e SILVA, 2003). É esta autora ainda quem vai nos dizer que as universidades brasileiras estão sendo chamadas a corrigir um erro de 500 anos para com os (as) negros (as) e indígenas, pressionadas pelo movimento social negro e agências internacionais de proteção aos direitos humanos. Mas ainda assim, as ações desenvolvidas são tímidas em relação às necessidades nacionais, e, na maioria das vezes, encampadas por grupos de professores e funcionários que desenvolvem militância sobre o tema das relações raciais.

⁸⁶ - O estudo de Souza (1990) aprofunda e demonstra de modo inequívoco o que estamos afirmando.

E na UFMG não foi diferente. O programa Ações Afirmativas, sendo uma destas iniciativas que busca qualificar a trajetória acadêmica e trabalhar aspectos da pertença racial de seus bolsistas, não se trata de um programa institucional, sobrevivendo graças aos editais que concorre. E foi neste espaço que Shirley iniciou seu percurso de discussão sobre as relações raciais estabelecidas na sociedade brasileira e mundial. Até então, a negação de sua pertença racial era patente:

Shirley: (...) Não gostava de ser negra...porque pra mim não era vantagem ser negra. (...)Morena! Mulata, né...Porque...Por que que eu vou ser negra? Eu era chamada de macaca chita, por quê? De jeito nenhum! Eu, eu negando o tempo todo... Eu fui perseguida o tempo todo pela minha cor; eu lembro uma vez que eu fiquei invocada (suspira) uma vez numa reunião que uma irmã falou: tem poucos negros nas paróquias, nas comunidades... E falou que eu era uma das negras, eu fiquei invocadíssima! né??!

A fala de Shirley confirma o que a literatura sobre o racismo apresenta como sua marca sobre a subjetividade dos (as) negros (as), ou seja, o indivíduo negro será representado como inferior, ruim, feio, primitivo, de pouca racionalidade e exótico (Santos, 1990) o que conduz este indivíduo a um movimento de negação de si e de sua pertença racial.

Apresentar-se como negro ou negra, nestes termos, seria assumir para si a inexistência/falência de valores, civilidade e humanidade, já que era assim que elementos de sua pertença racial eram considerados em seu meio social. Nogueira; Nogueira (2006) ao discutirem a teoria bourdeusiana de habitus afirmam que

A ação de cada sujeito tenderia, assim, a refletir e a naturalizar as marcas de sua posição social e as distinções estruturais que a definem, não, em primeiro lugar, por uma estratégia deliberada de distinção e/ou de dominação, mas, principalmente, porque essas marcas tornaram-se parte constitutiva de sua subjetividade.

Como saída, como possibilidade de uma significação positiva de si, o que é socialmente oferecido é a sujeição à brancura; brancura que será perseguida simbólica e concretamente. As diversas formas de se apresentar, de se nomear, escamoteando a condição de negritude assinala alguns dos passos da busca pela brancura. Ser moreno (a), mulato (a) e tantas outras

nomeações⁸⁷ existentes diz de um tipo de graduação ascendente no *continuum* de cores que constitui a variedade fenotípica brasileira em direção a brancura que se pretende alcançar.

A “morenidade” ou “mulatice” de Shirley começará a ser investigada somente a partir de sua inserção no programa Ações Afirmativas. O programa se constituiu no espaço em que ela pela primeira vez pôde cogitar a possibilidade de assumir seu pertencimento ético de uma forma re-significada positivamente. Neste momento, elementos de sua estima pessoal começaram a ser trabalhados a partir da desconstrução e re-articulação de imagens, vivências e representações do grupo negro e, conseqüentemente, de si. Mais uma vez Shirley se transforma, em seu processo de re-constituição subjetiva; só que desta vez, alicerçado no acolhimento e reconhecimento positivo.

Shirley: *A gente passa por uma transformação muito grande dentro do Ações Afirmativas; e é uma transformação muito boa. (...) É porque você, por exemplo: eu entrei negando a minha própria identidade! [pela realização das atividades do curso] cê começa a refletir na sua própria vida e você começa a transformar; primeiro que você não se sente sozinho, né... Que na escola você se sentia sozinho; você era negra mas não tinha aquele grupo de negros pra te apoiar; você tá entre pares, entre irmãos; e aí você começa a dividir as experiências com aquelas pessoas que passaram por aquela mesma situação, cê se sente fortalecido... Por que você está no meio de um grupo, de seus pares, né...*

Shirley inicia o relato sobre sua participação no programa e sua assunção de uma identidade negra a partir desta inserção. Em nosso percurso de elaboração sobre esse tema uma questão se fez presente: ao falarmos da identidade negra estamos falando de um sujeito estável e permanente, num apelo à essencialização desta categoria? De que sujeito estamos falando? Estaríamos no campo da representação a partir de que parâmetros discursivos?⁸⁸

Não podemos relegar a idéia de que vivemos em um sistema político calcado na representação, sendo ela a estratégia operacional de visibilidade e legitimação dos sujeitos políticos. Não obstante, demarcada sua importância, carece que identifiquemos sua função normativa. A representação define e

⁸⁷ - Lívio Sansone (2003) apresenta interessante estudo a este respeito. Por meio das respostas de um questionário ele fez o mapeamento do sistema de auto-classificação racial de indivíduos na Bahia. Ao todo foram empregados 36 termos diferentes para a designação de sujeitos considerados pretos ou pardos pelos pesquisadores, dentre eles, citamos alguns que nos chamaram atenção: cor-de-formiga, cabo-verde, cor-de-canela, morena-cor-de-disco, dentre outros. Para mais, ver também SANSONE, L. Nem somente preto ou negro. O sistema de classificação de cor no Brasil que muda. In: Afro-Ásia 18: 165-188.

⁸⁸ - Na condução deste debate recorreremos a discussão que Judith Butler (2003) faz ao problematizar o conceito de gênero no movimento e literatura feministas.

constitui seu público; visando reverter ou subverter determinadas condições culturais de certos grupos mal ou não-representados socialmente ela revela ou distorce o que é tomado como verdadeiro sobre a categoria que representa. Mesmo com propósitos emancipadores a representação política e lingüística estabelece critérios que regulam a vida dos indivíduos que pretendem representar. Mais que isso, nesta medida, “os sujeitos regulados por tais estruturas são formados, definidos e reproduzidos de acordo com as exigências delas”. (BUTLER, 2003). Em outras palavras:

A construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e exclusão, e essas operações políticas são efetivamente oculta[da]s e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento. (Op. cit., 2003)

A crítica apresentada vai no sentido de questionar o quanto que a necessidade de se fazer representar reproduz a lógica de assujeitamento e dominação de singularidades que escapam, inevitavelmente, à política representacional. Assim, *a priori*, existiriam critérios para o reconhecimento de determinadas identidades. Outras possibilidades identitárias estariam reprimidas em nome da busca da emancipação. A imagem do adágio popular “matar o doente pela cura” ilustra de forma bem adequada o que estamos expondo.

Esse debate nos preserva de cair na armadilha de acreditar na existência de uma ficção fundacionista do sujeito negro, à qual se poderia depositar expectativas de “redenção” e da população negra. Perseguir essa ficção seria trair na origem nossa idéia de que as identidades ou os processos de identificação se dão no interior e a partir das relações estabelecidas, das negociações, acordos e dissensos possíveis. Neste sentido, destacamos não haver linearidade do/no processo de construção identitária, qualquer que seja ela: étnica, racial ou outra. A construção das identidades é um lugar de lutas e conflitos, reafirmamos; aí é que se dá um processo de negociação, de busca de identificação e de construção da identidade racial, na dialética da negação e de afirmação.

Trata-se de relativizar os nomes e as classificações permitindo-lhes múltiplos significados para que não se engessem os indivíduos numa

prescrição normativa supostamente imune aos contextos históricos e suas revoluções.

Desconstruir a unidade da condição de negritude amplia a concepção desta política de identidade, pela via de uma “crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam” (Op. cit, 2003); a partir deste pressuposto poder-se-ia dizer de um sujeito negro pensado na radicalidade de sua constituição. Estamos dizendo de novas formas de operação política que rompem com determinadas regulações que protegem e excluem na mesma proporção; que se propõe a libertar mas promovem novas formas de aprisionamento.

A construção identitária, se é de desencontros, é de reencontros, se é de desconstrução, é de reconstrução; ela diz de determinados pontos de articulação transitórios que se sustentam ou não por e em determinados contextos.

É disso que Shirley nos diz; é desta negociação sempre constante que resgata, descarta, reagrupa, repõe e refaz que ela nos conta.

Shirley soube do programa através de um amigo, que à época, não podia participar dele. Ela motivou-se a saber mais e a concorrer à (uma única) vaga pela oportunidade de uma bolsa acadêmica e pelo desafio proposto pela coordenadora do Programa: atuar junto ao Ações seria difícil, um verdadeiro desafio visto que tratar das desigualdades raciais no Brasil é um imenso desafio.

Shirley – a persistente – não pestanejou: aceitou o desafio. Estava ali uma boa oportunidade de recolocar-se como dedicada e vitoriosa. Mesmo sem estar iniciada nas discussões, buscou o vínculo.

***Shirley:** O programa em si, nossa, era muito bom! Preparar os eventos, participar, ler... Apresentar nos congressos... Passava um aperto danado (ri) mas é muito bom; saber que tava fazendo alguma coisa, né... Estudando... A gente passa por uma transformação muito grande dentro do Ações Afirmativas; e é uma transformação muito boa.*

Mas, de que transformações Shirley nos fala? Através das atividades desenvolvidas dentro do Programa, dos vínculos de afetividade e solidariedade estabelecidos Shirley conseguiu re-significar sua pertença racial; seu corpo negro adquiriu outro sentido e uma nova relação com ele foi estabelecida através de seu reconhecimento positivo.

A vivência que até então ela tinha de sua negritude conduziram-na para uma relação persecutória com seu corpo e uma de negação simbólica de seu grupo de origem em todos os aspectos. Tomar-se como negra, até então, era uma afronta e um experiência de dor aguda dado o conteúdo extremamente desqualificado, abjeto e sub-humano atribuído a essa pertença. Como Shirley não se percebia desta forma desqualificada, ela, portanto, não era negra.

Shirley vivia intensamente a experiência da ambigüidade, característica, segundo Munanga (2004), mais importante do racismo brasileiro: ela vivia a experiência de ser uma e outra, a mesma e a diferente, nem uma, nem outra; e tudo isso não na perspectiva da mutabilidade sempre presente nos processos identificatórios subjetivos que vimos trabalhando até aqui, mas, antes, esse seu “ser e não ser” diz da experiência de expulsão de si pela hegemonia do ideal de brancura instalado em nossa sociedade, conjugado com a idéia da miscigenação que tampona a violência da submissão do povo negro.

Estar nos Ações Afirmativas na UFMG permitiu-lhe elaborar suas vivências anteriores, identificá-las enquanto práticas racistas, bem como, constituir-se como uma mulher negra instrumentalizada para pautar este debate.

Shirley: *Porque eu tava fortalecida; tava me preparando pra isso... Tinha que lê, apresentar trabalho... A gente tava bem instrumentalizada; eu me sentia fortalecida... Hoje... Até hoje eu me sinto fortalecida; na escola principalmente quando alguém vai falar...(...) Nossa! Uma transformação, assim, geral mesmo! Eu tenho um posicionamento da questão racial, né, bem embasado em estudos; eu não acho mais; eu me baseio em teoria, eu leio eu tenho argumento, eu tenho posicionamentos, é... O programa me ajudou muito na minha trajetória acadêmica, né, no desenvolvimento da minha monografia, é... a conquistar espaço que eu tentei também conquistar; apresentar trabalho...imagina eu nunca pensei que eu ia ter um artigo publicado num livro, né; e agente teve essa oportunidade, de dá autografo, né...(ri), onde já se viu isso, né...eu essa garota humilhada, macaca chita, né? [o programa] faz você acreditar no seu potencial, sabe? E minha auto-estima ela foi muito recuperada; que eu não tinha auto-estima; e hoje eu falo muito, eu brinco muito; eu falo com um psicólogo amigo meu: hoje eu sou boa naquilo que eu faço; eu sou boa mesmo e reconheço e não tenho assim, falta de humildade, não! Eu sou boa orientadora, to sendo indicada pra diretora com três anos de escola, né...As pessoas gostam do meu trabalho, eu não tenho que puxar saco de ninguém, pra provar que sou boa; eu faço meu trabalho comprometido e sério, né, tenho um compromisso com os alunos, com as famílias, com os professores, né, e...Hoje eu falo mesmo: minha auto-estima, eu não tenho problema de auto-estima; minha auto-estima é muito resolvida; eu gosto de mim mesma!*

A Shirley-que-se-gosta solapou a Shirley-humilhada; ela pôde reconhecer seus méritos profissionais, fazendo isso de uma forma mais autônoma. E será essa autonomia que a fará refletir, a questionar e se posicionar sobre condutas que ela considera normativas:

Shirley: *Por mais que eu, né, eu sou negra, eu nunca gostei, por exemplo, de vestir roupas coloridas; não é meu estilo; eu sou muito discreta. (...) Eu acho que pra pessoa que usa roupas coloridas, né, elas pra mim, elas não tem que se fantasiar; ela tem que assumir isso nos eu dia-a-dia. Eu sou negra no meu coração, na minha consciência e na minha postura política. Porque eu não uso roupa colorida, não me fantasio de afro, mas, dentro da minha escola, dentro dos meus espaços, eu me posiciono como negra; pra mim isso é importante. Não é simplesmente eu ir pra um encontro toda fantasiada, com o cabelo cheio de tererê, cheia de trança, com as roupas todas coloridas "tô indo pro encontro.."; mais aí, depois do encontro eu tô vendo... Eu ainda perguntei: quantos de vocês vão ficar usando essa roupa no seu dia-a-dia? Vão ser poucos!*

Shirley se apresenta enquanto uma mulher negra e autora de si mesma; em sua escrita a negritude assume as condições de sua particularidade. Quando questionamos se esta opção não era permeada por uma certa submissão a padrões estéticos de vestuário e beleza que exerceriam vigilância cerrada em espaços onde ela circulava, ela nos responde:

Shirley: *É, não sei se é gosto; né, porque hoje eu tenho uma consciência formada, e não tenho vontade de ter...outro dia eu até falei...talvez alguma coisa mais discreta, mas não gosto de coisa colorida igual o povo foi pro encontro.*

Quando Shirley invoca a noção de gosto, de poder escolher o que usar de maneira livre, nos remete ao que dissemos anteriormente ao descrevermos a terceira forma de reconhecimento. Segundo Honneth, quando é possível reconhecer as diferenças entre os indivíduos, e ainda assim concebê-los como membros de determinada sociedade, dizemos haver respaldo de um tipo de reconhecimento calcado na auto-estima social.

É esta forma de reconhecimento que Shirley reivindica: uma pertença que esteja para além de adscrições estéticas que em sua concepção, não passam de pantomimas impressionistas não respaldadas numa constituição genuína dos sujeitos em termos raciais.

Entretanto, imersos como estamos em um contexto de submissão a padrões culturais dominados pela branquitude, sabemos nós que é muito difícil discernir entre a autonomia dos sujeitos sobre a constituição de si e a reprodução de valores historicamente internalizados. Este tipo de racionalização é extremamente complexo de ser feito.

Entendemos que para o equacionamento desse dilema valerá sempre a palavra dita pelo sujeito em questão. Assim, acreditamos no esforço de Shirley de questionar certo padrão imposto de negritude cuja "constituição se dá

mediante a exclusão daqueles que não se conformam às exigências normativas” (Op. cit., 2003) determinadas.

Shirley na atualidade se apresenta como uma mulher negra, competente, resolvida esteticamente, segura em seus posicionamentos, que se afirma positivamente, e que leva o debate sobre as relações raciais onde quer que vai.

Se na sua infância e adolescência sua condição racial era fator de aviltamento e de humilhações fazendo com que ela negasse a si mesma e às suas origens, hoje, ser negra é o que apresenta Shirley; não em detrimento de suas outras identificações: mulher, trabalhadora, orientadora, diplomata e etc., mas assunção de sua negritude permitiu-lhe articular essas e tantas outras possibilidades de ser.

A dor da ferida narcísica pôde ser estancada pelo reconhecimento advindo de suas inserções e re-significações produzidas nas relações que passou a estabelecer. Não estamos dizendo da eliminação das praticas discriminatórias de seu cotidiano; sabemos que estas, infelizmente, estão alocadas em nossa cultura que faz perpetuar lógicas hegemônicas de dominação. Estamos dizendo apenas que Shirley hoje consegue vivenciar estas práticas de um outro lugar. Consegue se posicionar diante delas e confrontá-las. A dor não lhe é mais paralizante ou vetor exclusivo de fuga. Antes, serve-lhe de motivação para prosseguir na luta por uma sociedade mais justa, plural e ética.

4.2.2 - Josemeire: denegrecimentos...

A idéia de que os processos identitários são construídos nas inter-relações sendo, portanto, contingenciais, idiossincráticos e dinâmicos sustentam desde o início nossas linhas de investigação, e, nesta direção, optamos por apresentar a história de Shirley e Josemeire separadamente. Se não há que se falar em essências de qualquer natureza, seja de classe, raça, gênero e etc., ouvir sobre esse processo e interpretá-lo a partir daí é a atitude que se mostra mais coerente com nossa proposta de trabalho.

Josemeire nos narrou os sérios problemas familiares que teve na infância, descrevendo um relacionamento conturbado com sua mãe e um

sentimento de apreensão em relação aos irmãos mais novos que viviam, desde muito cedo, uma vida de riscos⁸⁹.

Ela nos apresentou um contexto em que de forma tácita as responsabilidades pela gestão da família eram delegadas a ela, visto que sua mãe trabalhava durante quase todos os dias da semana e seu pai pouco se manifestava.

Josemeire nos trouxe fragmentos de memória para dizer das marcas que ficaram de um tempo aparentemente esquecido, mas, que lá está para ser visto pelos olhos de hoje; e com os olhos de hoje Josemeire apresenta-nos uma infância tensa, repleta de medos e inseguranças em que ela passou a funcionar como certo ponto de equilíbrio e ordenação para uma família que vivia profundos dramas psicossociais.

Josemeire: *Eu me sentia responsável demais por tudo, pelos problemas que aconteciam com minha família que eu não dava conta de resolver, que a minha família não dava conta; mas que tinha que ser responsável... (...) Aliás, minha família sempre teve problemas grandes que me sugavam bastante também.*

Neste contexto, Josemeire se fez uma menina mais quieta e responsável. Gostava de ir para a escola para se ver livre de um contexto sócio-familiar violento e opressor; lá ela podia por alguns momentos viver sua infância, e, a partir de sua imaginação e criatividade inventar outros mundos e outras condições de ser:

Josemeire: *Diante daquela coisa toda, daquela bagunça toda também, de tanto problema e tal, estar na escola quando eu era adolescente, criança e adolescente, pra mim era, era quase como num momento de lazer, por mais estranho que possa parecer isso, mas era prazeroso, a parte bacana da vida, estar ali, poder, sei lá, viajar, poder conhecer construir conhecimento de várias formas e tal, era uma coisa muito... sempre teve essa dimensão pra mim, estudar sempre teve essa dimensão assim.*

Mesmo vivendo suas primeiras experiências de discriminação na escola, fato recorrente com as crianças negras, como exposto, ainda assim, era naquele espaço que Josemeire podia ter um pouco liberdade para experimentar sua infância e seu potencial criativo.

Assim, ela se tornou a menina inteligente encarnando o papel de a única com futuro promissor na família. Internalizando esse construído ela se sentia

⁸⁹ - Na atualidade dos três irmãos que compunham a família, além de Josemeire, um está preso e os outros dois falecidos.

na obrigação de “dar conta” dos desafios de sua realidade no que concernia à sua estrutura familiar e carreira escolar.

Mesmo com grandes dificuldades materiais e emocionais para desenvolver uma vida escolar saudável, Josemeire seguiu seus estudos, chegando até o final do ensino médio. Por influência das pessoas do colégio em que estudava ela decidiu-se por prestar o vestibular, e, pelo rendimento apresentado, ela ganhou uma bolsa para freqüentar um cursinho. Desta experiência ela constrói o desejo de fazer um curso superior.

***Josimeire** - É, pois é, surgiu [a idéia de um curso superior] a partir da experiência do lá... quando eu tava no antigo segundo grau. Assim e eu não tinha em mente um curso especificamente, um curso específico, mas houve a oportunidade de fazer um cursinho, eu tinha ganhado uma bolsa da escola lá onde eu estudava que era o noturno lá do Marista Dom Silvério; uma escola filantrópica tal. E aí eles disponibilizavam três bolsas pra alunos lá do noturno e uma dessas bolsas foi minha no fim do ano. Eles me selecionaram lá pelo rendimento e tal. E aí eu cursei um ano, fiz um ano de cursinho e ao final eu escolhi História, porque eu gostava do curso, mas assim, (...) deixei pra decidir no dia da inscrição mesmo. Essa idéia mesmo do curso superior não era uma coisa construída, que eu vinha construindo já desde adolescente sabe, porque não havia esta perspectiva...*

Sem planejamentos anteriores ela se inscreveu para o vestibular da UFMG, no curso de História, sendo aprovada na primeira tentativa.

Ela nos relata que houve grande celebração quando de sua aprovação; sua comunidade se mobilizara para comemorar seu ingresso na universidade organizando uma festa. Este fato denuncia sobre a escassez de alunos (as) provenientes das periferias que ingressam no ensino superior, e, principalmente, no ensino superior público, um espaço que “até agora, constituiu um espaço de formação de profissionais de esmagadora maioria não-negra, em uma sociedade que, historicamente, insistiu em valorizar um único componente civilizatório – simultaneamente, branco, masculino e heterossexual.” (JUNQUEIRA, 2007). Assim, ser aprovada em um vestibular de uma universidade federal, e, na primeira tentativa, se constituía num fato a ser realmente comemorado.

Os casos de sucesso escolar em meios populares, são vistos como exceções que confirmam a regra e que reafirmam a autonomia relativa do sistema escolar, alimentando a ilusão, tida como necessária, de neutralidade em seu funcionamento. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006)

A organização desta festa revela os laços de solidariedade presentes na comunidade na qual Josemeire foi criada; laços de apoio que permitiam o compartilhamento das conquistas e vitórias, bem como dos fracassos e agruras do dia-a-dia. Essa pertença e o reconhecimento de si enquanto um ente desta comunidade é que possibilitará como veremos as bases de organização psíquica e política de suporte à permanência de Josemeire no espaço universitário que, de saída, se apresentou a ela como nada acolhedor.

Como dito acima, a universidade era um espaço desconhecido pra Josemeire; esse desconhecimento fez com que ela formasse uma fantasia paradisíaca a seu respeito, acreditando que ali poderia ampliar dar vazão e construir conhecimentos de uma forma positiva. Entretanto, não foi este espaço com estas condições que ela encontrou. Antes, ela se deparou com uma linguagem árida, um meio ríspido e um perfil de estudantes bastante diferente do seu. Sua fantasia se desfez traumáticamente.

Josimeire - *Que é assim, pessoas que têm uma [origem] social, assim, origem pobre, ou que viveu... no caso eu acho que eu era a única pessoa que morava numa favela de minha turma de História, por exemplo, eu acho que de toda a FAFICH mesmo. (...) Falar que morava na favela era uma coisa assim que as pessoas não me discriminavam assim abertamente, mas tinha uma: "não, espera aí"... Tem um limite assim... "Eu sei de onde que você tá falando..." ou era o exótico, ou era então assim: "ah, a pessoa tá falando isso, coitada também ela vem de lá..."; Quando o silêncio, os olhares que também dizem pra você sobre o que as pessoas estão pensando, que não é politicamente correto você dizer exatamente algumas coisas que você pensa, então era um pouco isso, era um espaço muito hostil.*

Josemeire que já possuía um percurso em discussões sociais e raciais se apresentou como uma mulher negra à academia, porém, não só; apresentou-se como uma mulher, jovem, negra e favelada; identificações marcadas e estigmatizadas:

Josemeire: *Quando eu entrei já tinha essa construção, bom eu sou negra, me identifico como negra, e eu entendo o que significa me identificar como negra até pra além da cor da pele, Quando eu entrei aqui já tinha essa noção; aliás, eu tava num momento assim pra mim muito forte de construção desse aspecto, dessa parte da minha identidade.*

Aprendemos com Goffman (LOUREIRO, 2004) que a pessoa estigmatizada encontra-se em uma situação desconfortável de exposição quando nos contatos interpessoais se a característica estigmatizante, ou seja, aquilo visto pelo outro como indesejável, é visível aos olhos. Se assim é, vários mecanismos de discriminação passam a orientar as interações que se

estabelecem, criando uma barreira à livre movimentação do (a) estigmatizado (a). A fala de Josemeire é bastante ilustrativa a esse respeito:

Josemeire: *Eu me sentia muito pressionada, oprimida pela experiência assim... Não pelo conteúdo, sabe, do curso, mas, muito mais com a relação com as pessoas do que...Tinha uma barreira, assim, que eu percebi que tava forte ali e que eu tinha que dar um jeito de resolver; lidar com ela pra que isso não me prejudicasse no curso. Prejudicou muito... Foi muito doloroso, assim. Eu fiz uma opção por não abrir mão das referências que eu tinha antes de entrar na faculdade.*

Estar em uma universidade pública apresentando-se como um discurso que confrontava a hegemonia ideológica posta, que questionava padrões de opressão, de discriminação e de assimetrias desencadeou um processo de resistências que buscava desqualificar aquela interlocutora tão incômoda. A diferença que Josemeire fazia questão de representar provocava fortes sentimentos aversivos a ela, atraindo para ela com toda intensidade a força e o peso das estruturas de dominação:

Josemeire: *Era muito difícil conseguir espaço de diálogo e compartilhar experiência, você entende? Sabe, o jeito, os interesses, os valores eram muito diferentes dos meus e eu nunca tive oportunidade, por exemplo, de falar de determinadas coisas...*

Um aspecto digno de nota é o fato de que Josemeire estudou no período diurno em uma faculdade - a FAFICH⁹⁰ - que abriga cursos de considerado prestígio social, tais como comunicação social e psicologia. Talvez o confronto com um número maior de estudantes das classes médias da sociedade tenham tornado mais evidentes os parâmetros de desigualdade material e simbólica que estruturam nossa sociedade.

Mas Josemeire não sucumbiu:

Josemeire: *Então assim eu tive que... Abandonei; abandonei, não! Tranquei o curso. Abandonar jamais. Eu tranquei o curso algumas vezes. Eu falei que essa coisa de abandonar não é abandonar, porque eu trancava por estratégia; pra não perder mesmo. Tinha época que era difícil, mas, assim, semestre seguinte eu retornava...*

Diante das adversidades que precisava enfrentar, que “precisava dar conta” ela repôs identidades constituídas desde sua adolescência quando, através da igreja católica, começou a participar de programas e atividades sociais que invocavam o questionamento das realidades vividas pela sociedade em geral, e, especificamente, pelas pessoas com as quais convivia.

⁹⁰ - Na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG são realizados os cursos de graduação e pós-graduação de Ciências Sociais, Comunicação Social, Filosofia, História, Psicologia.

Josimeire: Desde o início [quando fomos morar no aglomerado Santa Lúcia] a gente começou a frequentar a igreja; a igreja católica. Participava de grupo de jovens e aí comecei a me no movimento social; a partir da igreja católica. A igreja católica era uma grande articuladora dos jovens. A igreja lá no morro [ela é conhecida um pouco pelo diálogo...] e por ao mesmo tempo por algo que mobiliza as pessoas em torno de direitos e cidadania na comunidade. (...) Além da igreja, nós sempre tivemos interesse em trabalho comunitário...

Nestas inserções Josimeire já havia se reconhecido negra, conseguindo, inclusive, neste período da adolescência, identificar formas de discriminação que sofrera na infância:

Josimeire - Na verdade não havia essa coisa, esse espaços de discussão sobre, noh, porque ser negro é ruim, declaradamente assim. Outras instâncias em que hoje eu percebo e eu passei a entender isso na adolescência; mas havia outras instâncias em que esse discurso perpassava inclusive também nos silêncios. Então assim, por exemplo, a experiência que eu lembro da infância que me despertou para que eu era diferente e me mostrou que eu era diferente, foi assim: eu tinha duas primas, elas têm a pele mais clara que eu; o cabelo delas é anelado, mas não é crespo como o meu sabe... Sabe o cabelo crespo que tem dificuldade de pentear, que a mãe tem dificuldade, nossa que “cabelo ruim”...

A desqualificação de seus traços, a estereotipia negativa de seu corpo, de sua presença, o distanciamento que professores (as) mantinham com ela durante a primeira infância pôde ser reconhecido e identificado como atos racista à medida que Josemeire participava de discussões que lhe apresentavam a temática das relações raciais. Discussões que além de oferecerem a ela informações sobre este tema, promoveram uma re-significação de si a partir da experiência de re-constituição em outra perspectiva.

Se na infância Josemeire fôra invisibilizada, o que consequenciara movimentos de retraimento, a partir de sua adolescência ela iniciou seu processo de re-construção assumindo seu pertencimento racial, chegando assim enegrecida à universidade:

Josemeire: Então, naquele momento quando tava, quando eu entrei na universidade, eu tava num momento em que por meio dos movimentos sociais lá, eu acho que falei já, por meio dessa discussão racial que a gente comentou ali e tal, eu participei de um grupo não sei se eu mencionei que chamava Movimento da Juventude Negra e Favelada, foi construído a partir dessa experiência lá no Santa Lúcia e tal, que foi pra além do Santa Lúcia. Então essa questão da negritude e da identidade racial que são coisas distintas, mas que comunicam e tal, eu comecei a construir ali nesse momento, quando eu cheguei aqui eu tava numa fase que, por exemplo, eu fazia questão de deixar meu cabelo crespo, e de trançar meu cabelo, de tentar encontrar um penteado que ficasse mais legal, com que eu me identificasse.

Josemeire já havia assumido seu corpo, sua pertença racial; o modo como cuidava de seu cabelo dizia de seu alinhamento ideológico. Como ela mesma nos conta mesmo sentido a hostilidade do espaço e das relações que

estabelecia na universidade ela decidiu por não abrir mão de suas origens ao negá-las ou tentar camuflá-las. Reputando a estas origens o significado de sua permanência Josemeire que desde a infância se criou e foi criada como “a responsável”, que deveria sempre “dar conta” de sobreviver às maiores adversidades encarou a hostilidade como um grande desafio que precisava enfrentar; que precisava novamente “dar conta”. E ela escolheu um caminho:

Josemeire: *Mas eu acho que a opção que eu fiz, eu não me arrependo dela. Eu acho que a minha formação até um tanto, tanto quanto, eu diria, até na minha visão um pouco mais complexa, porque eu não abri mão dessa experiência, que tem por trás do que... se eu tivesse chegado aqui e agido como se... aquela coisa da tabula rasa, começar do zero como se não houvesse outras coisas.*

O que Josemeire nos descreve revela um universo extremamente violento, excludente e intolerante no que concerne à diversidade racial, cultural e social. Porém isso não a expulsou, apenas fez com que ela procurasse uma forma de permanecer de maneira digna e auto-referenciada.

Josimeire - *E aí quando eu entrei pra faculdade, eu tomei uma decisão dolorosa (sorri), muito cara, que não foi uma coisa muito fácil de passar... (...) Enfim não deixar que aquele mundo, aquela coisa opressora, que te pedia o tempo todo: “olha esteja aqui, porque esse ambiente aqui exige uma “neutralidade”, exige uma postura...” e eu percebi assim: bom, essa não é minha postura, esse não é meu mundo, mas eu não estou disposta a abrir mão do meu mundo, porque que eu tenho que abrir mão do meu mundo, porque que eu não posso de alguma maneira conciliar os dois?*

A universidade com sua pseudo-neutralidade e bases fundacionais pretensamente universalistas reproduz no seu cotidiano lógicas de discriminação diversas. Como Josemeire nos relatou a pouca valorização do sujeito negro (e pobre), de suas opiniões, sua história e de sua forma de ver o mundo e construir conhecimento são constantes no seu dia-a-dia, permeando as relações que estes (as) alunos (as) estabelecem com seus pares e professores (as) revelando a assimetria que separa grupos de brancos(as) e negros(as), segregando-os em pólos muito específicos em nossa sociedade.

Diante das dificuldades e constrangimentos vividos na universidade Josemeire buscou se amparar em sua trajetória pessoal anterior para suportar e enfrentar o cotidiano universitário. Ser moradora de uma favela da cidade representava mais que uma mera ocupação de um determinado espaço geográfico, antes, significava se identificar e compartilhar valores e significados de vida radicalmente diferentes daqueles que estavam experimentando na UFMG.

O fato de pertencer à periferia onde era reconhecida pelos trabalhos e discussões com que se envolvia lhe oferecia um tipo de reconhecimento que Honneth chamou de estima social:

Para poderem chegar a uma auto-relação infrangível, os sujeitos humanos precisam [...] além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que lhes permita referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas. (HONNETH, 2003 apud MENDONÇA, 2007).

Sustentando sua identidade no reconhecimento social advindo de sua comunidade Josemeire assumiu que não negaria suas origens sociais e raciais em nome de um pseudo-pertencimento que não oferecia garantias de real integração.

Segundo Mendonça (2007)

É no interior de uma comunidade de valores, com seus quadros partilhados de significação, que os sujeitos podem encontrar a valorização de suas idiossincrasias. E vários conflitos buscam, exatamente, a reconfiguração de tais quadros dada a revisibilidade destes: "Nas sociedades modernas, as relações de *estima social* estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida. (HONNETH, 2003 apud MENDOÇA, 2007).

Ou seja, foi justamente ao re-pactuar com os significados de vida construídos interior de sua comunidade e ao encarná-los que Josemeire pôde assumir o conflito posto entre ela e seus contemporâneos na universidade no que se referia às origens e status sócio-políticos de ambos.

O que ela nos diz, rebate na explicação que "de certa forma, re-atualizamos, através de rituais sociais, uma identidade pressuposta, que assim é vista como algo dado (e não se dando continuamente através da re-posição) (CIAMPA, 2005). Sua situação de vida de ser a filha mais velha de uma família pobre como densos conflitos a convidaram, desde muito cedo, a assumir o papel daquela que além de não poder se alienar deveria dar conta de resolver, ou pelo menos, manter-se minimamente organizada psicologicamente diante daquele cotidiano, sem conturbá-lo ainda mais. Josemeire aceitou esse convite; e com isso se tornou "a responsável".

O caráter transitório e temporal de sua identidade estava sendo aprisionado em um momento originário “como se fosse uma revelação de algo preexistente e permanente” (Op. cit., 2005). Reconhecendo que o grau de liberdade que as pessoas têm de escolher “um personagem” esteja condicionado com as relações de poder que estabelecem, ainda assim, apostamos que, no limite, ainda há chances de se aceitar ou não determinados “convites”; ou mesmo tendo-os aceitado em determinado momento de vida, que esta posição possa ser revista noutras condições.

Queremos dizer que as identificações que assumimos ao longo de nossa história podem se conservar ou não. E estas formas e maneiras de se estruturar estes elementos caracterizam os modos de produção da identidade.

São maneiras possíveis de uma identidade se estruturar; quando a predominância de uma talvez se pudesse falar num modo predominante de produção. (...) Uma identidade nos aparece como a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo, e constituída por, uma história pessoal. Identidade é história. Isto nos permite afirmar que não há personagens fora de uma história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens. (Op. cit., 2005).

Josemeire conservou elementos bastante marcantes em sua identidade:

*- E aí aquilo foi ganhando corpo assim depois, a partir dessa coisa do cursinho e tal, uma **noção da responsabilidade**, do que significava passar no vestibular, mais do que pra minha família ou pra mim, pras outras pessoas que estavam a minha volta assim, na comunidade sabe, as pessoas depositavam uma expectativa grande, muito grande em relação a isto.*

*- Mas nesse intervalo eu perdi um irmão, uma fase muito difícil em que eu tava aqui na universidade, foi muito complicado, e independente da morte dele assim, antes, durante e depois, sempre foi um problema grande assim... Aliás, minha família sempre teve problemas grandes que me sugavam bastante também. Então, assim, eu tive que, abandonei... Abandonei não! Tranquei o curso; **abandonar jamais**. Eu tranquei o curso algumas vezes; eu falei que essa coisa de abandonar não é abandonar; porque eu trancava por estratégia, pra **não perder mesmo**. Tinha época que era difícil, mas, assim, semestre seguinte eu retornava...*

Sua noção de responsabilidade e determinação em não “perder” o curso aponta, acreditamos, para um entendimento que ela possuía sobre as dificuldades e impossibilidades que circunscrevem a realização de um curso superior por membros da população pobre e negra.

Aliando estes dados das reais circunstâncias sociais do ensino superior brasileiro a elementos de sua identidade pressuposta - a irmã mais velha

responsável - Josemeire, apesar de todos os óbices de sua trajetória, se agarrou ao que pôde – seu reconhecimento social em sua comunidade de origem – na consecução de um objetivo: a realização de um curso superior.

Entretanto, esse percurso acadêmico nas condições que vimos descrevendo conformado em relações ríspidas, na desvalorização de sua pertença racial e no seu não-reconhecimento parece ter exigido mais do que os suportes encontrados por Josemeire podiam dar conta. Seus pontos de fixação identitários - ser mulher, jovem, negra e favelada - se mostraram frágeis diante da contundência das práticas discriminatórias acontecidas dentro da universidade, tanto que a levaram a um quadro de adoecimento agudo:

Josemeire: *A sensação que eu tinha é de que era o fim da vida, assim, sabe; e era uma noção extrema, assim, sempre, aquilo pra mim era toda a realidade, assim, o centro de uma realidade; de uma coisa que eu não consegui entender direito, mas que o estado era este: era o fim da vida. Talvez se eu não conseguisse sair dali eu ficasse ali pra sempre... e eu, talvez nem distinguisse se aquilo era vida ou morte entende? Foi terrível, assim, aí depois ela [psiquiatra] falou pra mim que era uma crise ansio-depressiva. E de fato eu era muito ansiosa, a partir daí eu passei a tentar controlar um pouco, assim, mas não foi fácil não. Tem essa fase também que eu comecei a pensar assim, o quê que é isso que eu tava vivendo no curso de História que tava fazendo comigo? Assim, pra além do que tava acontecendo na minha casa e tal sabe?! Eu não podia deixar essas coisas ameaçar a minha vida desse jeito...*

Ela nos relata uma grave crise diagnosticada como ansio-depressiva que sofreu ao retomar seu curso de graduação após um período de trancamento de matrícula. Seu adoecimento psíquico parece revelar a exaustão experienciada durante seu projeto de realização de um curso superior.

As exigências sociais vivenciadas por Josemeire dão notas evidentes da violência discriminatória que assola este país. No que se refere às práticas racistas, temos que estas tratam-se de uma violência que amputa as dimensões de prazer cotidianas, pervertendo os pensamentos dos sujeitos negros, (COSTA, 1990). Ciampa (2005) também nos ajuda a tentar compreender o relatado por Josemeire:

Enquanto atores, estamos sempre em busca de nossas personagens; quando novas não são possíveis repetimos as mesmas; quando se tornam impossíveis tanto novas quanto velhas personagens, o ator caminha para a morte, simbólica ou biológica. A loucura, neste sentido, é o esforço de criação de um novo universo – louco porque singular, não compartilhado – consequentemente fuga de uma realidade: a realidade cotidiana. (CIAMPA, 2005)

Perder o curso, perder a vida, perder-se. Num cenário tão adverso e com referências positivas frágeis não é difícil compreender estes desfechos: doença, loucura e morte. Estamos falando de um nível tal de sofrimento que desorganiza, ameaça e extrai dos sujeitos seu potencial criativo, de beleza e de prazer que são capazes de produzir. Estamos falando de uma subjetividade sitiada, de comportamentos controlados, regulados, e, constantemente, punidos; no mais das vezes, com a invisibilização.

Josemeire: *Quando o silêncio, os olhares que também dizem pra você sobre o que as pessoas estão pensando... que não é politicamente correto você dizer exatamente algumas coisas que você pensa. Então era um pouco isso, era um espaço muito hostil [se referindo as relações com colegas do curso de graduação e na FAFICH, em geral].*

Da menina responsável e madura à universitária doente e exótica; tão “exótica” que por isso doente... Uma doença tomada como loucura por seus familiares e amigos mais próximos.

Josemeire: *O engraçado foi que as pessoas achavam que eu tava ficando louca, e eu não esperava que as pessoas reagissem da forma como reagiram; assim, sentiam pena de mim, assim, minha mãe preocupada, assim: “coitada”... Meus amigos... muita ansiedade...*

Repete-se o legado da culpabilização do próprio negro pelo seu fracasso; no caso, pela sua doença. Herdeira de uma tradição que remonta as origens do mito da democracia racial e da consolidação do liberalismo neste país a idéia de que individualmente podemos traçar nossas histórias, conforma as mais diferentes situações do cotidiano (para não dizer todas).

As condições de opressão, desrespeito e assujeitamento vividas por Josemeire em sua vida pessoal e acadêmica não foram problematizadas. A nomeação da loucura foi o que se apresentou como única possibilidade explicativa do que estava ocorrendo. Entretanto, esse “convite” ela não aceitou. Em seu processo, ela reuniu forças e foi buscar sustentação para sua identidade não-louca.

O mesmo discurso médico que forneceu as bases de definição da loucura lhe ofereceu subsídios de organização de seu quadro de saúde, alojando-o fora dos domínios da loucura. Tratava-se de um quadro menos preocupante, visto não ser alienante e passível de tratamento; quadro nomeado e demarcado como ansio-depressivo com gênese e sintomatologia psíquica e orgânica.

Josemeire: *Eu tinha uma noção assim, eu não via essa questão da, de ter que fazer terapia como uma coisa assim, como por exemplo, minha família vê, ainda hoje, como alguma coisa, “nossa ela tá ficando louca, é o fim do mundo”, sabe, assim, porque às vezes as pessoas vêem... Eu descobri isso no processo; então pra mim era muito natural que em função de um problema, que eu tentei entender o tempo todo...*

Eis então, que a partir da vivência de sua crise, surge uma outra Josemeire. Em função de seu desamparo e sofrimento experienciado e refletido, ela se põe a questionar suas representações de si; suas posturas e valores, enfim, reconfigura-se ou se reconstitui (seu self) no contexto das inter-relações vividas. E ela interperla-se:

Josemeire: *Comecei a pensar assim: o quê que isso que eu tava vivendo no curso de História tava fazendo comigo... Pra além do que tava acontecendo na minha casa e tal sabe?! Eu não podia deixar essas coisas ameaçarem a minha vida desse jeito, né? Até os problemas da minha casa eu passei a, sabe, assim, a indagar...*

Entreabre-se a possibilidade da composição de novas formas de identificação. Sua fala sintetiza o processo identitário em franco movimento: se a “menina responsável” que “tinha que dar conta” não estava dando conta – visto seu grave adoecimento – algo precisava ser feito.

E Josemeire fez. Ela se perguntou sobre, no interior de suas inter-relações, e pôde perceber que algo poderia e deveria ser mudado.

Josemeire: *Não posso dar conta de tudo, não posso dar conta de tudo. E ainda me cobro muito, mas, sabe, assim, (...) eu passei a prestar muita atenção em mim. (...) Porque falei, não, eu não dou conta de tratar essas coisas sozinha. O que eu estou sentindo, que é... os meus ansios, assim, e eu não quero correr outro risco...*

Neste ponto desta análise, força-se que nos detenhamos em um ponto: as inter-relações que produzem e dão marcha aos processos identitários. Como dissemos em nosso capítulo teórico: as identificações se dão em processos que se constituem através das redes sociais, históricas e políticas estabelecidas, ou seja, aquilo que nos tornamos pelas inserções, interações e ações que desenvolvemos ao longo de nossas vidas. Nesta medida, traremos à cena as inserções feitas por Josemeire, após o período citado que possibilitaram seu movimento de metamorfose.

Josemeire: *Uma das coisas que eu acho que foram importantes, assim, na minha formação e acabou acontecendo no decorrer dessa coisa de idas e vindas, foi o meu envolvimento com os programas o Conexões e o Ações; o Ações antes do Conexões. E aí foi a fase em que eu acabei te falando que no meio dessa bagunça toda [relacionamentos familiares tensos, mortes*

e seu adoecimento] eu acabei conseguindo me sustentar mesmo emocionalmente, consegui fazer o que eu queria que era vincular a formação acadêmica com a outra parte da minha trajetória de formação que não tava na academia. Foram espaços muito importantes nesse sentido e que contribuíram muito pra minha formação acadêmica, eu digo, quando eu falo a respeito de rendimento, eu avalio o rendimento mais importante que nota sabe?! Eu aprendi muita coisa, muita coisa. (...) A parte da minha formação acadêmica que pra mim que foi mais significativa foi esse período, assim, até pro curso de História mesmo; embora muitas coisas que eu fizesse não tivesse nada a ver com a história.

Sua fala demonstra a importância das dimensões do reconhecimento e da fundamentalidade do estabelecimento de inter-relações positivas para o processo de construção de uma identidade também positiva a respeito de si. Josemeire credencia à sua participação em programas de ações afirmativas a oportunidade de ter se tornado uma mulher negra instrumentalizada a respeito das relações raciais brasileiras. Mesmo não tendo sido apresentada⁹¹ a discussão pelo programa Ações Afirmativas especificamente, visto que já fazia tais discussões nos movimentos sociais pelos Direitos Humanos que participava em sua comunidade, reconhece que conseguir travar estas discussões no espaço acadêmico introduziu uma outra dimensão neste debate, tanto em níveis jurídico-institucionais como subjetivo-emocionais.

Josemeire: (...) *O Ações abria espaços; eu encontrei pessoas que tinham histórias parecidas; eu vi uma diversidade imensa. Mas tinha pessoas com o perfil muito parecido com o meu, com questões muito parecidas; porque durante um tempo eu achava que era... eu comecei a pensar que era um problema só meu mesmo, bom eu tô aqui e eu tenho que me virar porque isso é uma coisa que é pra mim mesmo...*

E ela prossegue:

Josemeire: *[Um programa] coerente na sua proposta de fomentar uma formação bem sucedida academicamente e mais do que academicamente: uma formação mesmo pra vida, porque essa discussão da temática racial, não é uma coisa mecânica; não é um conhecimento teórico só, “que estuda, estuda, estuda os livros e aí eu vou defender uma tese com isso só”. E aí é isso: eu vou lá atuar no meu curso de História e... tá, essa coisa da questão racial tá lá, não é?! Não tem nem como não ser; faz parte da minha ação, independente do que eu fizer da minha vida, profissionalmente ou sem ser profissionalmente, eu tô orientada por uma visão de mundo da qual esse conhecimento das relações raciais, sobre Ações Afirmativas, sobre o que é direito, sobre tudo o que tá envolvido nesta formação que a gente construiu por meio do Ações Afirmativas, do programa Ações Afirmativas, que vão orientar as minhas práticas. Isso pra mim é muito claro, assim, não tenho dúvida nenhuma disso; eu sinto isso, eu vivencio isso, e acho que potencializou algo pra minha formação... Nesse sentido, que já existia, talvez se não tivesse tido esse...tá eu poderia ter tido essa informação antes, mas se não tivesse seguido essa experiência como é que seria?*

⁹¹ - Em sua infância esse assunto também jamais fora tratado. Josemeire relata que a denúncia de seu pertencimento racial vinha da textura de seu cabelo – crespo. Cabelo este que era sempre alisado para literalmente disfarçar suas raízes...

Se em alguns momentos o verbo forte que marcava a trajetória de Josemeire era o verbo “perder”, seja a perda propriamente realizada ou potencial, com sua participação no programa Ações Afirmativas outro verbo se apresentou e em oposição: o verbo “encontrar”. No programa Josemeire encontrou pares, discussões nas quais se sentia à vontade e com interesse em participar, acolhimento acadêmico, político e emocional. Ali Josemeire pôde, enfim, se identificar com uma proposta em que se reconhecia e era reconhecida, fortalecendo as bases de sua pertença étnico-racial.

No programa compartilhava com outros (as) com quem se identificava seu processo sempre constante de enegrecimento; um processo rico de construções e desconstruções que contribuía para o enegrecimento da universidade também. Josemeire vivenciou no sentido pleno a experiência de coletivizar e refletir sobre os modos de estar no mundo, em suas várias possibilidades; processo que lhe franqueou constituir-se historiadora e professora, papéis que hoje representa articulando-os com outros tantos que a constituem.

O que Josemeire nos conta é que sua participação no programa Ações Afirmativas na UFMG foi de fundamental importância para o incremento de sua desenvoltura em relação ao tema das relações raciais brasileiras. Ela nos diz de um acúmulo que extrapolando o nível pessoal de re-elaboração, encampou uma re-definição de seu posicionamento político sobre a questão sem perder de vista a qualificação de seu percurso acadêmico. Sua fala é transparente e inequívoca ao descrever esta inserção como prenhe de significados positivos, o que torna extremamente necessária sua manutenção e ampliação. Em seus dizeres:

Josimeire - *Mas assim, o que se alguém me perguntar o quê que é o Ações? O que representou tal, eu destacaria primeiro que eu acho que o programa foi muito fiel; a execução do programa foi fiel à proposta, que é o que? O programa de Ações Afirmativas pra pessoas que estão na universidade, que já estão na universidade. A questão não era o acesso naquele momento, mas era olhar para aquelas pessoas que estavam aqui; e eu sou uma destas pessoas. Agora, nunca parei pra pensar desse jeito... agora depois de ter falado pra você de ter lembrado como é que foi ali e tal; porque é assim as pessoas que chegavam aqui e que tinham esse perfil social de pertencimento étnico-racial e que não entrou aqui na mesma condição de igualdade, embora todo mundo ache que aqui é um poço de democracia, mas assim, na prática não é. Então você precisa mesmo de um instrumento que favoreça a formação, permanência bem sucedida dessas pessoas aqui dentro. Ele inclui sim! (...) Essa coisa do como que o programa conseguiu fazer isso é que ele passa por aquilo que eu falei pra você, olha, tem que ter cuidado! O programa que cuidou da formação dos bolsistas, das pessoas que estavam vinculadas direta e indiretamente e teve um acréscimo não sei se um acréscimo, mas eu acho que é um acréscimo mesmo importante, assim, um aporte assim, de conhecimentos, de experiências, que trazem conhecimento e que vão construir conhecimento*

pro resto da vida. (...) Eu tô orientada por uma visão de mundo da qual esse conhecimento das relações raciais sobre Ações Afirmativas, sobre o que é direito, sobre tudo o que tá envolvido nesta formação que a gente construiu por meio do Ações Afirmativas do programa Ações Afirmativas que vão orientar as minhas práticas, isso pra mim é muito claro assim, não tenho dúvida nenhuma disso; eu sinto isso, eu vivencio isso e acho que potencializou algo pra minha formação, nesse sentido, que já existia, talvez se não tivesse tido esse...tá eu poderia ter tido essa informação antes, mas se não tivesse seguido essa experiência como é que seria?

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vi tudo que vi, entendi como pude.
Depois, como de direito,
Endureci. Agora a minha boca
Não arde tanto de sede.
As minhas mãos é que coçam -
Vontade de destilar
Depressa, antes que esfrie,
Esse caldo morno da vida.

Geração Paissandu
Paulo Henriques Britto

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, muito tem sido escrito sobre a ação afirmativa, contudo, em grande maioria, os estudos desenvolvidos concentram-se em alguns pontos específicos: 1) analisam os reflexos do modelo norte-americano, mais especificamente das políticas de cotas; 2) consideram o caráter histórico e a constituição do preconceito no Brasil, e as possibilidades de ação afirmativa nesse contexto; 3) formulam análises legais sobre sua aplicabilidade, ou 4) finalmente, analisam os programas já existentes. (VIERA, 2003)

Iniciamos estas considerações finais com esta afirmação de Vieira para apontar justamente o caminho oposto seguido por nossa investigação. Se como dito, há muitas pesquisas centradas no formato, história e avaliação das políticas públicas de ações afirmativas nosso objetivo aqui foi o de investigar e compreender essas políticas através dos indivíduos que constituem os seus públicos. Nosso propósito foi o de compreensão do alcance subjetivo, sensível, ousamos dizer, destas políticas naquilo que elas se oferecem e se apresentam enquanto lócus de constituição de sujeitos.

Entretanto, mesmo delineando este objetivo específico nossa trajetória de pesquisa permitiu a investigação de vários aspectos concernentes às políticas de ações afirmativas. Aplicadas ao redor do mundo, apesar dos diferentes formatos, observamos que elas mantêm como premissa fundamental a garantia de direitos igualitários a grupos sociais em condições de desvantagem material e simbólica.

No esteio do princípio democrático de que todos os seres humanos são iguais, estas políticas ancoradas numa aposta paradigmática juridicamente avançada propõem que a igualdade formal prescrita nos códigos de orientação e regulação das sociedades seja efetivada, dado o reconhecimento das assimetrias abissais que compõem as sociedades contemporâneas. Neste sentido, procuram apontar estratégias e possibilidades de inclusão, empoderamento e re-significação destes grupos perante a sociedade mais ampla.

No Brasil, a discussão sobre a implementação das políticas de ações afirmativas ganhou a cena e o interesse públicos através do debate racial. O momento social negro fez apresentar como uma de suas bandeiras de luta, a

reivindicação de tratamento diferenciado à população negra em diversos setores da sociedade, dentre eles, a universidade pública.

Se valendo de uma vastíssima experiência acumulada pelos séculos de luta e resistência, o Movimento Negro entendeu que no Brasil não poderia se falar em democracia e cidadania sem que a situação de subalternidade, o preconceito e o racismo que assolava a população negra fossem definitivamente reconhecidos e de pronto enfrentados. Segundo esta concepção, somente poderia haver um desenvolvimento pleno social, econômico e político do país se uma nova articulação fosse forjada sendo levada em consideração a multi-racialidade da população brasileira; desconstruindo-se, portanto, o imaginário ideologicamente construído de que somos um país mestiço e livre de tensões raciais. Somente nestas bases poderíamos dizer de uma nação efetivamente consolidada e organizada a partir dos parâmetros efetivos do Estado Democrático de Direito.

Muitas iniciativas afirmadas foram sendo desenvolvidas pelo país afora: mulheres, portadores de necessidades especiais e a população negra, foram, de maneira geral, os públicos alcançados por estas políticas. Dada a polêmica gerada e a convocação da sociedade para discutir sobre suas formas particulares de estruturação, as ações afirmativas voltadas à população negra talvez tenham se constituído como maior alvo das desqualificações e investidas contrárias quanto à sua aplicação. Afinal, esta discussão invocava e invoca a assunção do preconceito racial da população brasileira, preconceito tão ferozmente escamoteado e dissimulado, mas, constitutivo das relações interpessoais nacionais⁹².

⁹² - Para ilustrar esta afirmação citaremos alguns exemplos que demonstram como as práticas discriminatórias racistas permeiam e constituem tanto as inter-relações pessoais quanto as institucionais: 1) Jornalista é vítima de racismo (BA) – quando comprava jornal em frente à sua casa, jornalista foi preso por ter cara de ladrão, segundo sargento da PM. Não adiantou exibir os seus documentos e se identificar; agredido a pontapé e preso foi conduzido até a delegacia onde também foi destrutado. 2) Vereador é vítima de preconceito racial (SP) – Na saída de um baile em uma conceituada casa de shows de Guarulhos, um vereador foi agredido verbalmente por um senhor que bradava que ele não poderia ser o primeiro da fila de saída por ser negro sujo e nojento. Os impropérios continuaram, culminado com soco desferido contra o vereador. Na delegacia, o caso foi recusado como crime de racismo, cabendo apenas o registro do caso como crime de injúria. 3) Cantora de ópera é barrada em prédio no Flamengo (RJ) – o porteiro de um edifício localizado no bairro Flamengo impediu que a cantora utilizasse o elevador social onde ela faz aula particular de francês. Quando ela perguntou o motivo do impedimento, teve como resposta o deboche de sua condição de mulher negra. 4) Aluna acusa racismo (DF) – ao reclamar dos pontos recebidos em uma prova aluna é xingada e ameaçada de tomar uma “surra” do professor, que sempre se referia a ela como “negrinha”. O caso foi levado à diretoria da escola, mas, nenhuma atitude foi tomada. 5) Comerciante acusado de praticar racismo (GO) – Por ter cabelos crespos mulher não foi

Como dissemos acima, nosso objetivo não foi trabalhar com grandes números em um exercício de avaliação das políticas de AA em uma macro-perspectiva. Nosso intento foi desde sempre o de tentar compreender como os sujeitos eram constituídos a partir das experiências que vivenciavam dentro de um programa que trabalhava dentro do recorte de ação afirmativa para negros (as). Que experiências eram essas e quais suas condições de insurgência? Quais os processos identitários desencadeados? Quais as interpretações possíveis neste contexto? Que tipos de sujeitos eram produzidos nestas contingências?

Compreender a noção de sujeito engendrada no interior de um programa caracteristicamente de ação afirmativa racial se ofereceu como fio condutor de nossa análise. Os processos identitários vivenciados com todas as suas mutações e nuances receberam atenção especial de nossa parte por entendermos que através deles poderíamos empreender uma análise da historicidade e produção dos nossos sujeitos, para além de apenas tornar visível uma experiência sem, contudo, questionar suas lógicas de criação e sustentação. (SCOTT, 1999).

A experiência de acordo com essa definição torna-se não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento. Pensar a experiência dessa forma é

contratada para trabalhar em restaurante. O comerciante alegara que ela não serviria para o cargo devido a seu “cabelo enroladinho”, não permitindo ainda que ela deixasse seu nome anotado, como ocorreu com as outras candidatas não aprovadas de imediato. As contratadas foram todas mulheres de cabelos lisos e olhos claros. Fonte: Guimarães, 2004. O quadro apresentado no Anexo 1 desta dissertação apresenta algumas importantes características da representação dos (as) negros (as) nos livros didáticos nacionais. Com esta mínima mostra podemos perceber os lastros, representações e significações das raças no Brasil. As dimensões pessoais e institucionais imbricadas formatam um contexto de preconceito contra a população negra. Seja no mercado de trabalho, na política, no mercado afetivo, na educação e em tantos outros setores quanto queiramos citar, é notória a sub-representação e a desqualificação de indivíduos negros. O Relatório das desigualdades raciais 2007-2008 – UFRJ (ver em www.laeser.ie.ufrj.br) demonstra de maneira inequívoca o descompasso existente entre a população negra e a não-negra nas categorias acima citadas, além de outras. Por fim, não poderíamos deixar de citar, dada a profusão e influência da religiosidade em nosso país, como, via de regra, a negritude é tomada pelas religiões de matriz judaico-cristã; está na Bíblia dos (as) católicos (as) em Genesis, 9: *Sendo Noé lavrador, passou a plantar uma vinha. Bebendo do vinho, embriagou-se e se pôs nu dentro de sua tenda. Cam, pai de Canaã, viu a nudez do pai e o advertiu, fora, a seus dois irmãos. Então Sem e Jafé tomaram uma capa, puseram-na sobre os próprios ombros de ambos e, andando de costas, rostos desviados, cobriram a nudez do pai, sem que a vissem. Despertando Noé do seu vinho, soube o que lhe fizera o filho mais moço e disse: Maldito seja Canaã; seja servo dos servos a seus irmãos.* “O destino do povo africano (povo de Canaã), cumprido através dos milênios, depende de um evento único, remoto, mas irreversível: a maldição de Cam, de seu filho Canaã e de todos os seus descendentes. O povo africano será negro e será escravo: eis tudo”. In: BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

historicizá-la, assim como as identidades que ela produz. (Op. cit., 1999).

Interessava-nos então os processos de construção da subjetividade a partir do exame das relações estabelecidas numa tentativa de compreender “as operações dos complexos e mutáveis processos discursivos pelos quais identidades são atribuídas, resistidas ou abraçadas, e, quais processos são ignorados, e, de fato, conseguem seu efeito precisamente porque não são percebidos” (Ibid, 1999). A busca da compreensão e da explicação da experiência, tomada como um tipo de interpretação da realidade discursiva e constituinte dos sujeitos foi então a trilha escolhida.

O encontro com Shirley e Josemeire e o relato de suas vivências e processos subjetivos possibilitaram-nos cotejar as experiências que ambas tiveram dentro do Programa Ações Afirmativas na UFMG, franqueando-nos uma análise da produção de suas identidades a partir da interpretação que puderam fazer das experiências discriminatórias sofridas; corroborando a noção de que o social e o pessoal estão imbricados, sendo, ambos, historicamente variáveis (CIAMPA, 2005).

Essas duas mulheres nos apresentaram uma trajetória de vida marcada de forma relevante pela identificação negativa de sua pertença racial. O despreparo familiar para lidar com este tema na infância de ambas foi comum; este tema silenciado criou condições para que as então meninas Josemeire e Shirley não apresentassem nenhum tipo de repertório que pudesse identificar as formas de violência que sofriam na infância, bem com reagir a ela. A crueldade das práticas que viveram no período expõe de maneira contundente o tipo de arranjo que estrutura a sociedade brasileira, revelando o imaginário construído a respeito da população negra; imaginário que se organiza em práticas cotidianas, orientando as inter-relações.

As crianças reproduzem tudo isso sem véus: os apelidos, as escolhas diferenciadas, os distanciamentos e o mais, que, sem pudor, revelam essas práticas, informando sobre o tipo de educação e de formação sócio-familiar recebida. Crianças negras e não-negras desde muito cedo são ensinadas a saber “quem são”, “como são” e “onde devem estar” determinados grupos e pessoas dentro de nossa sociedade.

Ilustrativo do que acabamos de dizer é o comentário que Sandra Azeredo apresenta em seu texto “A questão racial na Pesquisa” (1991) sobre uma explicação dada por uma criança branca de 05 anos de idade da classe média, após assistir um programa de televisão sobre o Brasil; segunda ela o menino assim se refere à nossa estrutura de classe e de raça: “há os muito ricos, depois há os normais, como a gente, e depois há os pobres. Aí o pobre vai ficando cada vez mais pobre, vai escurecendo e vira preto”. Neste comentário está explicitado de forma incontestante o produto do esforço nacional em se constituir uma nação branca; parâmetro normativo descrito pela criança. Neste esforço o que é reservado simbólica e materialmente às populações não brancas, objetivamente, à população preta e parda, também está presente e dito pelo menino.

Shirley e Josemeire e suas famílias enredadas neste discurso também buscaram a branquitude⁹³. Suas injustas condições sócio-econômicas e a migração das gerações anteriores dizem desse movimento.

A euro-normatividade no Brasil determina o controle dos corpos, assujeitando-os a padrões físicos e comportamentais num jogo de poder “que acaba legitimando a supremacia econômica, política e social” do grupo branco (BENTO, 2007). Um padrão construído ao longo de séculos e assimilado pela população geral de forma imposta e pouco refletida na perspectiva das inter-relações.

Josemeire por ter um tom de pele claro, parece ter sido mais poupada na infância dos ataques racistas explícitos de seus contemporâneos; a textura de seu cabelo é que denunciava seu pertencimento racial, e, diante deste quadro e de sua postura quieta e intimidada era simplesmente ignorada em vários círculos que freqüentava. Já Shirley, cujo tom de pele é mais escuro, bem como apresenta traços negroides mais definidos, foi alvo de desqualificações e ataques grotescos em nível físico e simbólico dada a sua pertença racial. No período da infância não lhe foi feita nenhuma concessão,

⁹³ - Segundo Bento (2007) o termo branquitude se refere a traços da identidade racial do branco brasileiro construídos a partir da política de branqueamento empreendida no Brasil a partir do início do século XX que buscava tornar o Brasil ao longo das gerações um país efetivamente composto apenas por brancos. Através da miscigenação a raça dominante – a branca – acabaria por fazer desaparecer os elementos negros da população. Schwarcz em “O espetáculo das raças” (1993) faz importante relato sobre a política de branqueamento brasileira.

pelo contrário, lhe foram exigidas condutas reativas que mais opressão lhe causava. Nas palavras de Josemeire:

***Josemeire:** Nos primeiros meses, era como se eu não existisse na sala; aí o pessoal começou a perceber que eu era inteligente: olha que inteligente que ela é! Ninguém nunca me fez um elogio sobre a minha beleza física... [ao ver hoje uma criança negra] eu faço questão de falar, porque eu lembro o que isso foi pra mim... Porque a criança não importa se ela é inteligente; porque você vê todo mundo elogiando sua colega porque ela tem determinados atributos físicos que são próximos do padrão de beleza x que tá ali; você não tem aquilo. Não tem como você tomar banho, passar, esfregar e tirar a cor da sua pele; e por mais que você alisa seu cabelo, ele volta a crescer; e mesmo que você alise o resultado não é tão bom assim. Então, assim, era uma coisa que me angustiava muito...*

Sobrevivendo a esta infância, onde o medo e a rejeição social desenhavam os contornos de sua subjetividade, Shirley e Josemeire chegaram à adolescência marcadas pelo estigma negativo de sua pertença racial. Nestas condições, obter destaque em suas carreiras escolares apresentou-se como sendo uma rota possível, visto ser a única que lhes possibilitava alguma chance de reconhecimento positivo.

Entretanto, a inserção no universo do conhecimento e da produção acadêmica, se em princípio se ofereceu como possibilidade de re-significação positiva de si possibilitou, também, a re-edição de vivências de segregação, humilhação e assujeitamento. A escola formal desenhada a partir de padrões francamente eurocentristas criou também condições em que Shirley e Josemeire se viram novamente confrontadas por sua raça. A intimidação, a invisibilização, a desqualificação e o deslocamento é que ofereciam, no período, os elementos de constituição de sua subjetividade. Como nos disseram:

***Shirley:** eu tinha medo até de fazer amizade; tinha poucas amizades; ficava pensando assim: será que as meninas vão gostar de mim? Vão me aceitar? (...) Eu me afastava, tinha poucos amigos...*

Tentar se inserir e se adequar a um modelo de educação que não reconhecia e tampouco legitimava experiências advindas de lugares e situações que fugiam às prescrições formuladas na escola fez com estas duas jovens vivenciassem profundo sentimento de dor provocado pela violência que as solapava. Uma dor, como nos disse Costa (1990), que se torna ferida e que sangra, consumindo quase toda a vitalidade dos sujeitos que a sofrem.

Mesmo nestas condições nossas duas protagonistas prosseguiram e se refizeram, constituindo-se como boas alunas; identidade que podia lhes oferecer uma possibilidade de reconhecimento na adversidade. Tirar boas notas, e, conseqüentemente, conseguir algum destaque no interior da dinâmica escolar apresentou-se então como um caminho possível. Com o incentivo, mesmo que pontual, de alguns professores e colegas, bem como de alguns membros da família, a criança intimidada, humilhada e invisibilizada da infância de Shirley e Josemeire começou a dar espaço e a se transformar na adolescente-destaque-escolar.

Recorrendo à teoria que nos ampara temos que “a realidade é sempre movimento, é transformação” (CIAMPA, 2005). O processo de interpretação de si destas mulheres decorrente das interações sociais que experienciavam possibilitou a conformação de novos significados para suas vidas e vivências fazendo-lhes se reconstruírem dentro da dinâmica das inter-relações. Elas nos mostraram que suas identidades se definiam pela “aprendizagem de novos valores produzidos no próprio processo em que a identidade esta[va] sendo produzida” (Op. Cit., 2005). Os percursos seguidos por elas demonstram claramente que suas identidades se metamorfoseavam pelas suas vivências relacionadas ao seu pertencimento racial. De forma velada, era esta adscrição que organizava e direcionava suas possibilidades ou não de inserção à medida que seus espaços de socialização se multiplicavam.

Sabemos que além de negras elas eram crianças, pobres, do sexo feminino, com determinadas crenças religiosas, dentre tantas outras identificações possíveis; entretanto, era a negritude delas que de forma mais imediata e contundente que as apresentava; que as classificava.

Josemeire percebeu essa determinação em sua comunidade participando de grupos sociais que discutiam formas de cidadania, democracia e direitos humanos; nestas discussões pôde construir sua pertença. Neste local, pôde ser reconhecida, se reconhecer e se afirmar. Já Shirley fez essa passagem durante sua participação no Programa Ações Afirmativas na UFMG. Para ambas o programa ofereceu suportes subjetivos que alavancaram seus processos de transformação e constituição identitária.

Esta participação propiciou transformações identitárias extremamente significantes tanto para Shirley, quanto para Josemeire. Se ao longo da sua

existência o sujeito estará exposto a uma série de representações a respeito de si, dos outros e do mundo, a partir de seu trânsito e acesso a diversos grupos e discursos sociais que compõem a sociedade mais ampla em que vive (CIAMPA, 2005), como afirmamos, a apreensão que o sujeito faz de si será sempre mediada pela representação que o outro lhe tem; portanto, é a partir desta interpenetração de sentidos que se pode conceber o processo de identificação vivido por elas. Josemeire nos corrobora dizendo:

Josemeire: O Ações tinha o recorte étnico-racial, (...) então, assim, não é tão gratuito isso, assim; o efeito que isso teve na vida da gente, de quem participou, não foi só assim: ah, políticas de ações afirmativas, o recorte racial tá aí, mas a gente reproduz as mesmas práticas de pesquisa, de seleção. Fora o recorte, tinha uma coisa que era a relação que a gente estabelecia entre a gente e que não tinha uma receita pronta: ah, vamos pra cá, é de tal forma, ou vamos passar a mão na cabeça... não era de maneira alguma! O tipo de exigência em termos de produção acadêmica que a gente tinha era como em qualquer espaço da universidade, mas com o diferencial: o programa tinha isso e os bolsistas tinham essa concepção de que cuidar das relações entre a gente era importante. Eu não sei se instintivamente, não; era alguma coisa que tava lá entre a gente, mas eu sentia que fazia a diferença, eu gostava muito de estar na FaE por causa disso; porque as relações que eu via eram relações em que por mais que eu soubesse que as pessoas eram diferentes, que nem todo mundo ia ser amigo e não sei o que, mas eu confiava nas pessoas. Confiava enquanto estudante mesmo, de dividir inquietações, formas de pensar, mas, acima de tudo também as relações mesmo até afetivas de respeito à pessoa que tá ali e a história e a trajetória daquela pessoa. A gente tinha um momento pra partilhar isso também; talvez essa fosse a diferença, eram pessoas que tinham perfis parecidos e eu tava falando pra você antes que quando eu cheguei aqui na FAFICH eu me senti meio gelada, tinham poucas pessoas com o meu perfil e aí essa coisa das identidades, num primeiro momento, é legal quando você encontra alguém que tem algo semelhante a você.

Afirmamos também que as condições concretas de existência deste indivíduo poderão confirmar ou não as representações formuladas, fazendo com que estas sejam assimiladas e vividas de maneira mais ou menos conflituosa. O que nossas protagonistas nos disseram foi que apresentar-se como negra dentro da universidade, confrontando o imperativo da universalidade e reivindicando novas lógicas de inter-relações e construção da realidade foi uma tarefa extremamente penosa.

Em se tratando de Josemeire, devido a seus percursos subjetivos de problematização e recusa da lógica dominante, ela defrontou-se com condições severas de permanência; tão severas que a levaram ao adoecimento e à sensação de prenúncio de morte. Sua morte simbólica anunciada e pactuada

socialmente irrompeu um processo psicopatológico que por pouco não conduziu Josemeire ao lugar da loucura. Amparada por referenciais construídos em sua comunidade de origem, ela conseguiu resgatar elementos que propiciaram novas formas de identificação. Este momento de crise possibilitou o questionamento da situação de opressão que ela vivia, e, como saída, a reposição de elementos relacionados às suas origens fizeram-se pontes seguras rumo à sua estabilização. Ou seja, mesmo diante de uma violência simbólica tão dilacerante, Josemeire conseguiu ainda se re-afirmar, re-pondo sua identidade negra positivamente, alicerçada que estava nos laços e referências comunitárias de sua origem social.

Estar inserida em um contexto de acolhimento e significação positiva da identidade negra tratou-se mesmo de uma condição de constituição efetiva, pessoal e política destas mulheres. Experienciar diversas formas de reconhecimento – pessoal, jurídico-legal e social – provocou a construção de novas formas de significação de si e uma nova negociação de sentidos oferecendo também os pilares do empoderamento e da consolidação de formas de resistência e enfrentamento do racismo (HONNETH, 2003).

O que nossa pesquisa apontou, de forma evidente, foi a fundamentalidade da experiência de reconhecimento positivo da pertença racial, em suas três dimensões, no processo de reconstituição de sujeitos expostos à práticas sistemáticas de preconceito e discriminação racial.

Participar de iniciativas que operam neste recorte possibilita a re-significação subjetiva dos sujeitos, para além de outros ganhos simbólicos e materiais. Nesta medida, estereótipos são abandonados, abrindo a possibilidade da criação de uma outra auto-imagem; auto-culpabilizações são relativizadas frente a considerações críticas mais amplas formuladas em torno da organização da sociedade em que se está inserido (a); o aumento do conhecimento a respeito de ancestralidade negra e as efetivas contribuições desta para o desenvolvimento do país contribui também para a formação de uma nova consciência de si e de seu grupo; e, o desenvolvimento de inter-relações entre sujeitos que se identificam e se acolhem cria um espaço de troca e solidariedade extremamente importante para a criação de um lócus de mobilização em torno das questões tratadas. Há, ainda, a possibilidade de consolidação de um sentimento de auto-respeito individual e em termos de

grupo, corolário de um movimento contínuo de transformação e reposição de uma identidade constituída sobre pilares positivos de reconhecimento. Enfim, nestes espaços será possível surgir sentimentos de indignação frente à realidade discriminatória descortinada por parte de sujeitos que se reconhecem positivamente e se auto-respeitam, formando-se as bases para um esforço coletivo de luta e mudança.

Shirley e Josemeire nos permitiram observar nitidamente as transformações vividas, seus processos, construções e suas várias possibilidades de constituição ao longo de sua história, confirmando que “o humano é sempre uma porta abrindo-se em mais saídas. O humano é vir-a-ser humano”. (CIAMPA, 2005). Elas transitaram por diversos espaços e discursos fazendo-se e refazendo-se dentro destas interações. Transgredindo rótulos de menos-valia e papéis subalternos atribuídos, souberam se reinventar a partir de outras referências; reinvenção possível somente graças à ação decisiva de iniciativas e espaços em que a identificação de pares, o reconhecimento e a valorização de sua pertença racial foram trabalhados.

Acompanhando seus percursos vimos meninas “morenas-mulatas”, medrosas e intimidadas se transformarem em mulheres negras, guerreiras, articuladas, resolvidas profissional e afetivamente em termos de sua pertença racial e engajadas na luta pelo fim do racismo no Brasil. Hoje elas nos convidam a contribuir para a reinvenção de nosso futuro, catapultando as metamorfoses necessárias históricas e socialmente em um grande esforço de busca de novos significados e de invenção de novos sentidos no caminho da auto-produção dos seres e da vida! Como nos ensinou Ciampa (2005): isto define a identidade. Um processo dinâmico e contínuo de transformação de si, dos grupos e da realidade. Distante da mesmice dos substantivos, e perto da fluidez e a metamorfose dos verbos, com sua sempre possível transitoriedade.

Não podemos deixar de dizer que essa pesquisa sobre os processos que envolvem constituição identitária, noções de pertença e reconhecimento dentro da lógica das relações raciais brasileiras refletiu não somente nosso interesse acadêmico como nosso interesse de vida, uma vez que, a cada movimento investigativo fomos consolidando nossa postura política e re-assumindo determinadas negociações subjetivas.

Os processos de transformação que descrevemos a despeito dos percursos e processos subjetivos de Shirley e Josemeire marcados tanto pela vivência de violências concretas e simbólicas que produziram identidades intimidadas, acuadas, silenciadas e inseguras, quanto pelos processos de conscientização e enfrentamento práticas racistas discriminatórias, em que as bases do reconhecimento se encontravam já mais solidificadas, foram também por nós experimentados uma vez que as histórias relatadas rebatiam em nossa própria história vida. A identificação com diversos eventos narrados foi imediata; não só pela vivência muito similar de grande parte deles, mas, pelas marcas de sofrimento e assujeitamento produzidas, também muito similares.

Ouvir da dor de Shirley e Josemeire, saber de suas angústias, desencontros, humilhações, mas também, de suas reações, formas de resistência e enfrentamento nos conduziu às nossas reminiscências, mas, por um outro caminho. A identificação com estas experiências permitiu uma reflexão elaborada sobre nossos próprios processos de identificação, sobre os lugares e discursos que vimos assumindo em nossa trajetória, inclusive dentro da UFMG. Saber-se negro (a) neste espaço, promover o debate sobre a questão racial e exigir um re-dimensionamento de posturas e práticas, definitivamente nos coloca em uma posição muito singular, pois, os conseguimentos obtidos em determinados espaços e situações (consequimentos no mais das vezes, muito restritos) não oferecem suportes para uma efetiva re-configuração das lógicas que organizam ainda a produção do conhecimento. Por vezes, as dificuldades e fragilidades denunciadas são apontadas como formas de vitimização e fuga.

Vivenciar esta situação nos ofereceu um elemento a mais de confirmação da necessidade da criação e manutenção adequada de espaços – como o do programa Ações Afirmativas na UFMG – em que o processo de reconstrução e constituição de sujeitos fortalecidos em suas condições reais de existência possa acontecer de forma efetiva, contribuindo decisivamente para a re-configuração do espaço acadêmico.

Enfim, nosso trabalho vai no sentido de somar forças a favor de uma política não universalisante que respeite, e mais, que se desenhe a partir da apreensão da complexidade, contraditoriedade e constante transformação dos corpos, dos discursos e das pessoas. Uma política que se faça pela

interpretação difusa do cotidiano, pela tradução de diferentes saberes, visões e modos de vida, e ainda, pela conexão entre passado e presente, numa estreita prospecção de futuro; uma política crítica, reflexiva e sensível a sujeitos que em seu processo emancipatório se fazem e se refazem, e que, para tanto, exigem condições de igualdade.

Santos (2007) faz uma interessante citação que retomo pela apropriação com esta discussão; ele nos diz que em “A poética do Espaço” Bachelard se utiliza metaforicamente do termo casa para dizer de alguns espaços sociais e pessoais que percorremos ao longo de nossas vidas. “Por meio da dicotomia entre sótão e porão, [Bachelard] nos fala das coisas imaginadas e concebidas como recordações de uma vida, família e lugares quando se refere ao sótão, e, descreve o porão como o lugar escuro, o lugar do esquecido, do velho e do quebrado. (...) um espaço do medo e das recordações que aterrorizam os mais novos e entristecem os mais experientes”. (Op. cit. 2007). Estes dois espaços estão ligados a casa por escadas; sendo a sala, lugar da visita, espaço em que se espera por alguém para compartilhar a casa e tudo o que seja pertinente ao sótão apenas. Para Santos “a universidade é a sala na casa do saber, [ela] está repleta de escadas que conduzem a inúmeros porões e sótãos, e é neste espaço imaginário (...) que o saber é individualizado e regido pela pauta do merecimento”. É Santos ainda quem diz

Portanto, a universidade é este espaço antes imaginário aos habitantes dos porões da sociedade brasileira, que se apresenta como uma possibilidade de re-significação dos espaços do porão e do sótão dos saberes, o que, conseqüentemente, significa um refazer do ser, que pela coletividade se viu em condições de acessar ao ensino superior e agora, dentro desta casa, busca as condições de permanecer ali, sem, contudo, ser visto como um móvel, esquecido no canto da parede, individualizado e destituído do seu referencial de existir como parte de uma coletividade.

Assim, concluímos que participar do programa Ações Afirmativas na UFMG possibilita estar na sala (de aula de uma universidade pública, mais especificamente) e desfrutar dos saberes e sabores do sótão. O cuidado com os indivíduos no seu acolhimento, reconhecimento e incentivo às práticas acadêmicas caracterizam e legitimam as práticas desenvolvidas. Os (as) alunos (as) a partir desta experiência conseguem fazer o tenso movimento de

primeiramente se reconhecer no porão, e, após, angariar forças e recursos para assumirem a empreitada de seguir rumo ao sótão...

E será este percurso que poderá oferecer as bases de políticas e práticas que tanto ansiamos: políticas e práticas que respeitem a diversidade de nosso povo, que reconheçam sua história e estruturação forjadas em bases de assimetrias, e que sejam promotoras de um futuro mais digno e equânime para toda a população, numa nítida e aberta re-configuração dos padrões de relações raciais estabelecidos.

6 – ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro utilizado para as entrevista

I – Identificação

- 1) Nome, idade, sexo, raça/cor, formação acadêmica, estado civil, situação atual de empregabilidade/inserção acadêmica.

II – Aspectos da vida familiar, social e acadêmica, anteriores à entrada na UFMG

- 1) Conte-me sobre sua família. Vocês são de onde? Quantos são? O que você julga que melhor caracteriza sua relação com seus familiares?
- 2) Como foi sua infância, suas relações com amigos e vizinhos? Quais as lembranças que caracterizam esse período?
- 3) Em que escolas você estudou? Você gostava de estudar? Como era sua rotina? Seus pais e irmãos estudavam também? Como foi sua trajetória escolar neste período? Quais suas mais fortes lembranças sobre este período?
- 4) Quando surgiu a idéia da realização de um curso superior? Em que situação isso aconteceu? Você teve dificuldades quanto a essa escolha? Quais? Frequentou pré-vestibulares? Como foi?

III – A entrada na UFMG e seu significado

- 1) Conte-me sobre seu primeiro dia, ou primeira semana na UFMG. O que você sentiu? Como foi recebido? Com quem estabeleceu os primeiros contatos? Você dividiu essa experiência inicial com seus familiares e amigos? Hoje, como você se recorda desse momento?
- 2) Você sentiu muitas dificuldades em seu percurso? Quais? Como lidou com elas?
- 3) como era seu rendimento acadêmico? E sua dedicação às atividades acadêmicas?

IV - A entrada no programa Ações Afirmativas e seu significado

- 1) como você soube da existência do Programa Ações Afirmativas na UFMG?
- 2) O quê te levou a participar dele?
- 3) Houve alguma dificuldade para sua participação?
- 4) Quais suas expectativas em relação ao Programa?
- 5) A discussão sobre as relações raciais já eram presentes em sua vida? Como e por quê?
- 6) Quais as atividades você desenvolveu enquanto bolsista?
- 7) Como foram os contatos que você estabeleceu com colegas e professores (as) do Programa?
- 8) Qual seu posicionamento sobre as discussões e ideologia do Programa, antes de sua participação e após?
- 9) Apresente-me o programa.
- 10) Houve/há alguma discordância sua em relação às diretrizes e funcionamento do Programa? Como você tratou disso?

- 11) Como você avalia o impacto de sua participação no Ações Afirmativas em sua vida pessoal e acadêmica? Quais os exemplos que você pode citar que confirmem sua fala?
- 12) Você compartilhava as experiências vividas no Programa com amigos (de fora da Universidade) e familiares? Se sim, como isso acontecia, qual a visão deles (as) sobre sua participação e sobre o Programa e como isso interferia em sua experiência particular?
- 13) Em termos gerais, como você descreveria sua participação no programa Ações Afirmativas e quais os significados que você atribui à essa participação?
- 14) Há algo mais que vc queira falar?

Anexo 2 – Algumas características detectadas pelos estudos sobre representações das categorias étnico-raciais em livros didáticos brasileiros.

<p>§ Importância de personagens</p>	<p>Branco como representante da espécie, muito mais freqüente nas ilustrações, representado em quase a totalidade de posições de destaque e ilustrações de capas (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a, 1988b); negro menos freqüente nas ilustrações, prioritariamente identificado pela etnia, ao passo que o branco por nome próprio e atributos familiares (Pinto, 1987; Silva 1988a). Estudo posterior de Silva (2000, 2001a) aponta maior índice de representação de negros no centro ou em posições de destaque e aumento proporcional de número de personagens, mantendo a sub-representação de negros. Personagens negros aparecem menos freqüentemente em contexto familiar (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a, 2000, 2001a). Quando apresentada, a família é invariavelmente pobre (Triunpho, 1987). Os papéis familiares são omitidos ou menos numerosos (Silva, 1988). Personagens negros desempenham um número limitado de atividades profissionais, em geral as de menor prestígio e poder (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a, 2000, 2001a). Relata a diversificação de papéis e funções profissionais dos negros, e a representação dos mesmos com poder aquisitivo.</p>
<p>§ Crianças negras</p>	<p>Representadas em situações consideradas negativas, raramente em contexto escolar ou desempenhando atividades de lazer (Silva, 1988a, 2000, 2001a) afirma a humanização no tratamento, com menções positivas à criança negra; a utilização de nome próprio para tal criança; a presença em práticas de atividades de lazer e em situação escolar.</p>
<p>§ Tratamento estético das ilustrações</p>	<p>Apresenta o negro com traços grotescos e estereotipados (Pinto, 1987; Silva, 1987, 1988a). Silva (2000, 2001a) relata a representação positiva de características fenotípicas</p>
<p>§ Apresentação dos negros e mestiços</p>	<p>Prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como objeto da ação do outro, em contraponto com os personagens brancos, com maiores possibilidades de atuação e autonomia (Pinto, 1987, Chinellato, 1996).</p>
<p>§ Contexto sociocultural do negro</p>	<p>Omitido nos livros analisados, nos quais prevaleceram os valores da cultura européia (Triunpho, 1987; Silva, 1988a, 2000, 2001a; Chinellato, 1996; Oliveira, 2000). A complexidade das culturas africanas não foi abordada (Pinto, 1999). Livros didáticos mantiveram a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada (Oliveira, 2000).</p>
<p>§ Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos</p>	<p>Apresentaram as concepções preconceituosas compartilhadas, ou “introjetadas”, pelos personagens negros (Chinellato, 1996).</p>
<p>§ Personagens negros tratados pelas crônicas</p>	<p>São pobres ou miseráveis e desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados. Por outro lado, as narrativas das crônicas fazem uso da existência do preconceito e do ridículo a que este submete os agentes preconceituosos. Nota-se a “polifonia” dos textos, que comunicam mensagens diversas, por vezes contraditórias, por meio de recursos discursivos diversificados (Chinellato, 1996).</p>
<p>§ Predominância de perspectiva eurocêntrica da história</p>	<p>Negação de outros pontos de vista e omissão de fatos históricos que concorreriam com a visão européia (Triunpho, 1987, Negrão, 1988; Oliveira, 2000).</p>
<p>§ Oliveira (2000) e Pinto (1999) relatam que os livros didáticos assimilaram determinadas críticas que foram realizadas, passando a tratar de eventos históricos antes relegados, e iniciando a inclusão do negro como participante em processos históricos. Mas ainda encontraram-se, nos textos didáticos, afirmações restritivas e abordagens simplificadoras. Relatam a ênfase na representação do negro escravo, vinculado-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo, pouco tratada a diversidade de sua condição (Oliveira, 2000). No que se refere à resistência negra enfatizaram-se manifestações individuais em lugar de coletivas.</p>	

Fonte: Rosemberg *et al.* Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003

Anexo 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido utilizado na pesquisa

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, em uma pesquisa. Pode decidir sem pressa se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo, Silvia Adriana Silva, qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado/a de forma alguma. Se tiver dúvidas você pode entrar em contato com Silvia Adriana Silva pelo telefone ou e-mail informados abaixo.

Esclarecimentos sobre a pesquisa

Universidade Federal de Minas Gerais

Título do projeto: Processos identitários de alunos(as) participantes do programa Ações Afirmativas na UFMG

Orientador: Marco Aurélio Máximo Prado

Pesquisadora: Silvia Adriana Silva

Telefone:

E-mail: silviaxis@gmail.com

A pesquisa tem como objetivo estudar os processos identitários dos bolsistas participantes do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Queremos conhecer tais processos subjetivos relativos à participação neste programa específico. Estamos fazendo entrevistas com ex-bolsistas para que possamos desenvolver nosso trabalho de análise.

Caso decida fazer parte desta pesquisa, você deverá responder a algumas perguntas, de acordo com o roteiro elaborado pelos pesquisadores. Se sentir constrangimento ao responder alguma das perguntas pode negar-se a fazê-lo ou pode resolver terminar a entrevista. O tempo da entrevista é variável e pode ser necessário que seja feita em mais de um dia, para reduzir os desconfortos dos entrevistados. A entrevista será gravada e transcrita e o material será usado para auxiliar na elaboração de uma dissertação de mestrado. A participação nesta pesquisa não produzirá benefícios diretos ao participante.

O texto produzido a partir das informações coletadas será publicado e ficará disponível para consultas. Como parte ou toda a entrevista poderá ser usada para posterior publicação na dissertação de mestrado da pesquisadora e em artigos científicos, você poderá optar por ter ou não o seu nome revelado.

A qualquer momento da pesquisa você poderá procurar os pesquisadores responsáveis para esclarecer possíveis dúvidas através dos contatos oferecidos acima.

Durante todo o processo da pesquisa, você terá direito de optar pelo término de sua participação e poderá retirar o seu consentimento. Neste caso, não haverá nenhum prejuízo para você.

Silvia Adriana Silva

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, RG ou CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa "Processos identitários de alunos (as) participantes do Programa Ações Afirmativas na UFMG". Fui suficientemente informado(a) a respeito do que li, ou que do que foi lido para mim, descrevendo o estudo e discuti com Silvia Adriana Silva sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

PS* Você deseja ser identificada no texto da dissertação, ou prefere que seja utilizado um codinome?

- () Identificação real
- () Uso de codinome

Local e data: _____

Assinatura do sujeito: _____

Referências Bibliográficas

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. *Estudos Históricos*, nº 37. Rio de Janeiro, 2006.
- AZEREDO, Sandra; STOLKE; Verena. (Coords.) *Direitos Reprodutivos*; São Paulo: FCC/DPE, 1991
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In. *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. CARONE, Iray; BENTO, M. A. S. (Orgs.) 3ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BENTO, Mariângela. Narcisismo e desamparo: reflexões. Trabalho apresentado no seminário: Narcisismo e Identificação em 1999, publicado no jornal *Acto Falho*, São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, ano 5, nº 6, abr. 1999.
- BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, nº 2, 2002.
- _____. Levando raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). *Levando raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- CARLE, Christophe; VERGER, Jacques. *A história das universidades*. Editora da Universidade. Trad. Elcio Fernandes. Estadual Paulista. São Paulo:SP, 1996
- CARONE, Iray; BENTO, Maria aparecida Silva. *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. (orgs). 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- CARVALHO, José Jorge. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisas e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha B. G e; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.
- _____. Ações afirmativas como base para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. In: GOMES, Nilma. L; MARTINS, Aracy Alves (orgs). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- CIAMPA, Antônio da C. Identidade. In: LANE, S. M. T.; CODO, W. G. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- _____. *A história do Severino e a história da Severina. Um ensaio de Psicologia Social*. 1ª edição. 8ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- COSTA, Jurandir Freire. Pref.: Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro ou as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

- CUNHA JR, Henrique. A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). Educação e Ações Afirmativas – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2003.
- EBERT, Maristela Rempel. A sociedade e a democracia na pós-modernidade. Revista Espaço Acadêmico, nº 87, agosto de 2008. Acesso: <http://www.espacoacademico.com.br/087/87ebert.pdf>
- FERES JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: FERES JUNIOR, J; ZONINSEIN, J. (Orgs.) Ação afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- _____ ; ZONINSEIN, Jonas. (Orgs.). Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006b.
- _____ ; Aspectos semânticos da discriminação racial no Brasil: para além da teoria da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais. vol.21 nº. 61 São Paulo, 2006c.
- _____ ; ZONINSEIN, Jonas. (Orgs.). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. Afrodescendente: Identidade em construção. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- FERREIRA, Rodrigo Mendes. O modelo do Eu produzido socialmente em G. H. Mead. In: Psique – Revista Semestral de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e Letras – Unicentro Newton Paiva. BH, ano 9, nº 15, 1999.
- FONSECA, Marcus Vinícius. O Programa Ações Afirmativas na UFMG e os conflitos em torno de uma proposta de permanência de estudantes negros(as). In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana. Acesso e Permanência da população negra no ensino superior. (Orgs). Coleção Educação para Todos, v. 30. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.
- FRY, Peter. A persistência da raça. Ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. RJ: Civilização Brasileira, 2005.
- GARCIA-ROSA, Luiz Alfredo. Freud e o inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo sistema constitucional brasileiro. In: SALES, Augusto dos Santos (Org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? Revista Brasileira de Educação. Belo Horizonte, nº 21, 2002.

_____. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petronilha B. G e; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

_____; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação. Belo Horizonte, nº 15, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito e discriminação. São Paulo: Editora 34, 2ª edição, 2004.

_____. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil. Comunicação ao Seminário Internacional "Ações Afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban", organizado pelo Ministério da Educação, Câmara Federal, Brasília, 2005. Disponível em: www.fflch.usp.br/sociologia/asag.

_____. Novas inflexões ideológicas no estudo do racismo no Brasil. In: FERES JUNIOR, J; ZONINSEIN, J. (Orgs.). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. Preconceito racial: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____; HUNTLEY, Lynn. (Orgs.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GRIOROWITSCHS, Tâmara. O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. In: Revista Educação & Sociedade. Educ. Soc. v.29 n.102 Campinas, 2008.

HERINGER, Rosana. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: FERES JUNIOR, J; ZONINSEIN, J. (Orgs.) Ação afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Sérgio Repa. São Paulo: ed. 34, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Prefácio da publicação "Acesso e permanência da população negra no ensino superior". LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana. (orgs.) Brasília: MEC/SECAD: Unesco, 2007.

- LABORNE, Ana Amélia de Paula. Mobilidade Educacional: Um estudo a partir de trajetórias educacionais de mulheres negras. Anais do VII Seminário Fazendo Gênero/2006. Acesso: www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/A/Ana_Amelia_de_Paula_Laborne_23.pdf
- LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. Identidade étnica em reconstrução: a resignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista. Dissertação de Mestrado em Psicologia. FAFICH/UFMG, 2004.
- MATOS, Patrícia. O reconhecimento, entre a justiça e a identidade. Revista Lua Nova n.63 São Paulo, 2004.
- MATTOS, Wilson Roberto de. Escravos astutos - Liberdades possíveis: reivindicações de direitos, solidariedades e arranjos de resistência em Salvador (1871-1888). In: BARBOSA et al. (Org.). De preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre o negro, cultura e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- MEAD, GEORGE H. Espiritu, persona y sociedad. 3ª ed. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Reconhecimento em debate: os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado Habermasiano Rev. Sociol. Polit. n.29 Curitiba, 2007.
- MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO – 1978-1988: 10 anos de luta contra o racismo. Movimento Negro Unificado. São Paulo: Confraria do Livro, 1988
- MUNANGA. Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha B. G e; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.
- NASCIMENTO. Antonio; LARKIM-NASCIMENTO, Elisa. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARAES, A.S.A; HUNTLEY, Lynn. (Orgs.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Bourdieu & educação. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA, Eduardo. Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.
- OLIVEIRA, Ilzver de Matos Oliveira. O discurso do judiciário sobre as ações afirmativas para a população negra na Bahia. Anais do V Encontro Brasileiro de Bolsistas IFP. Educação e Diversidade. São Paulo, 2008.
- OSORIO, Rafael Guerreiro. A mobilidade social dos negros brasileiros. Texto para discussão nº 1033. Projeto BRA/01/013 – IPEA, Brasília, 2004
- PANOBIANCO, Marislei Sanches. Significado do linfedema na vida de mulheres com câncer de mama. Tese de Doutorado. Escola de Enfermagem de Ribeirão preto. USP, 2002.

- PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas e direitos humanos. Revista USP. São Paulo: USP, 2006.
- PNDH 1996 – Plano nacional de Desenvolvimento Humano – www.mj.gov.br/sedh/pndh
- PRADO, Marco Aurélio; SOUZA, Telma Regina de Paula. Problematizando discursos contemporâneos sobre as formações identitárias. In: Revista IDEA, nº 36. Fac. De Cs. Humanas – Universidade Nacional de San Luis/ Rrepública Argentina, 2002.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro, seu acesso ao ensino superior e as ações afirmativas no Brasil. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). Levando raça a sério: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- REIS FILHO, José Tiago dos. A subjetividade na história de negros e negras pobres. Dissertação de mestrado. FAFICH/UFMG, 1995.
- _____. Ninguém atravessa o arco-iris. São Paulo: Annablume, 2000.
- RODRIGUES, Carla. Butler e a desconstrução do gênero. Rev. Estud. Fem. vol.13 no.1 Florianópolis, 2005.
- SANSONE, Livio. Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Trad. Vera Ribeiro. Salvador: Edfba: Pallas, 2003.
- SANTOS, Hélio. A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: Editora SENAC, 2001
- SANTOS, José Raimundo J. As estratégias de estar e permanecer da juventude negra na universidade: Representações e percepções dos (as) estudantes da Ufal. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana. Acesso e Permanência da população negra no ensino superior. (Orgs). Coleção Educação para Todos, v. 30. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.
- SARMENTO, Daniel Antônio de Moraes. O negro e a igualdade no direito constitucional brasileiro. Discriminação de facto, teoria do impacto desproporcional e ações afirmativas. In: FERES JUNIOR, J; ZONINSEIN, J. (Orgs.). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- SARTORI, Giovanni. *Homo Videns*. Televisão e Pós-Pensamento. Bauru: EDUSC, 2001.
- SASS, Odair. Crítica da razão solitária. A Psicologia Social segundo George Herbert Mead. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil – 1870/1930. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- SILVA, Consuelo Dores. Negro, qual é o seu nome? Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

- SILVA, Maria Palmira. O anti-racismo no Brasil: considerações sobre o estatuto social baseado na consciência racial. Revista de Psicologia Política. Vol. 1, nº 01. São Paulo, 2001.
- SILVA JÚNIOR, Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: HUNTLEY, L; GUIMARÃES, A.S.A. (Orgs.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. Ação Afirmativa para negros (as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. (org.). Educação e Ações Afirmativas – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais (Org.). 1ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. In: BARBOSA, Maria Lúcia de Assunção et al (Orgs.). De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EduFSCar, 2003.
- SOUZA, Neuza Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.
- SOUZA, Jessé. (Não) reconhecimento e subcidadania ou o que é “ser gente”? Revista Lua Nova: Revista de Cultura e Política. nº.59, São Paulo, 2003.
- SOWELL, Thomas. Ação afirmativa ao redor do mundo. Estudo empírico. Trad. Joubert de Oliveira Brízida. RJ: UniverCidade Editora, 2004.
- STEIL, Carlos Alberto. (Org.). Cotas na Universidade: um debate. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- TEIXEIRA et al. Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TOURAINÉ, Alain. Crítica da modernidade. Trad. Elia Ferreira Edel. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- VIANA, Elizabeth; GOMES, Flávio. Personagens, história intelectual e relações raciais no Brasil: notas sobre pesquisas biográficas. In: BARBOSA et al. (Org.). De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos:EdUFSCar, 2003.
- VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In. SILVA, Petronilha B. G e; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.
- WACQUANT, Loic. Notas para esclarecer a noção de habitus. Trad. por José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira. 2007. Acessado em: www.cchla.ufpb.br/rbse/WacquartArt.pdf

