





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

Dissertação

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE ESTUDANTES AFRO-BRASILEIROS/AS
E SUAS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIAS EM CURSOS DE
LICENCIATURA DA UFPeL**

Cátia Simone Ribeiro Barcellos

Pelotas, 2006

Cátia Simone Ribeiro Barcellos

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE ESTUDANTES AFRO-BRASILEIROS/AS
E SUAS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICO-UNIVERSITÁRIAS EM CURSOS DE
LICENCIATURA DA UFPel**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Manuela Alves Garcia

Pelotas, 2006

Dados de catalogação na fonte:

Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

B242c Barcellos, Cátia Simone Ribeiro
“A construção da identidade de estudantes afro-brasileiros/as e suas experiências acadêmico-universitárias em cursos de licenciatura da UFPel” / Cátia Simone Ribeiro Barcellos. – Pelotas, RS, 2006.
105f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

1. Identidade étnico-racial. 2. Estudantes afro-brasileiros/as. 3. Ensino superior. I. Garcia, Maria Manuela Alves, orient. II. Título.

CDD 371.9796

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Manuela Alves Garcia
Faculdade de Educação – UFPel

Prof^a. Dra. Jacira Reis da Silva
Faculdade de Educação – UFPel

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Unilasalle – Canoas

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter-me dado a vida e, dentro dela, todas as oportunidades de crescimento.

Quero agradecer, especialmente, ao meu pai Adão e à minha mãe Sonia Maria, por todo apoio, dedicação e incentivo que sempre me deram, por estarem ao meu lado dispostos a tudo e por ter-me tornado essa pessoa que sou hoje. Também agradeço ao meu irmão Sandro, à minha cunhada Sabrina, aos meus sobrinhos Bruno, Murilo, à minha sobrinha Thaís e à minha irmã Gisele, que sempre estiveram por perto.

Agradeço, também, ao meu namorado Daniel e a todos os meus familiares pelo apoio e pela compreensão nas vezes em que os deixava, não participando de encontros e reuniões familiares, para estudar.

Aos amigos, pelo incentivo, ao grupo PET/ESEF/UFPel, que tanto me ensinou, expressando esse agradecimento na pessoa do professor Florismar e na figura dos amigos Mário, Gustavo, e da amiga Catia Carvalho.

À amiga Rejane, pela importante colaboração e à equipe diretiva da Escola Municipal Ferreira Vianna, pela compreensão, junto de todos/as os/as colegas pela ajuda que deram sem mesmo saberem, muitas vezes.

Devo agradecer às amigas/professoras Raquel e Georgina, pelas suas amizades, apoios e colaborações, quando, nas suas correrias do dia-a-dia, sempre me incentivaram, tranquilizando-me muitas vezes e, especialmente a Georgina pelas leituras que, mesmo sem tempo, contribuíram muitíssimo.

Quero agradecer a todos/as os/as colegas e professores/as do Curso de Mestrado pelos ensinamentos e pelas experiências vivenciadas, lembrando-me, em especial, do professor Jarbas por ter estimulado a autorizar-me e as colegas Mara, Simone, Lourdes, Débora, Marita e ao colega Leomar que ajudaram com as suas leituras, apoio e estímulos, quando, muitas vezes, confortávamos uns aos outros.

À professora Jacira e ao professor Gilberto, que tanto contribuíram com os caminhos sugeridos para que esse trabalho se tornasse possível.

Agradeço à orientadora, professora Maria Manuela, por ter-me aceito como orientanda, pelos ensinamentos, por toda a paciência, incentivo e pela parceria nos momentos de quase desespero durante o processo.

Gostaria de agradecer, por fim, mas de modo não menos importante, aos alunos e às alunas que fizeram parte do grupo de entrevistados/as e tornaram possível a minha pesquisa.

A todos e a todas, do fundo do meu coração, o meu muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho constituiu-se a partir de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no Curso de Mestrado em Educação. Problematizou os processos de construção da identidade étnico-racial de oito estudantes afro-brasileiros e afro-brasileiras, em quatro cursos de Licenciatura da UFPel, e buscou analisar como estes/as estudantes percebem essa identidade no interior da Universidade, na sua formação de futuros/as professores/as, nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, História, Matemática e Biologia. Para analisar como se deu a construção desta identidade e a percepção dos alunos e das alunas em relação ao fato de serem universitários/as negros/as, a principal fonte de dados utilizada foram os depoimentos orais dos/as próprios/as alunos/as, obtidos através de entrevistas com roteiros semi-estruturados, em que falaram sobre as suas trajetórias de vida familiares e escolares antes e durante seus ingressos no Ensino Superior. Além das entrevistas com os/as estudantes, foi feita uma entrevista com o Pró-Reitor de Graduação da UFPel, a fim de obter os dados de raça/etnia desta comunidade e analisar qual a relação dessa Universidade com as questões étnico-raciais, principalmente no que diz respeito à população afro-descendente; procedi, ainda, a uma análise documental nas fichas de matrícula dos/as estudantes e em dois jornais para obtenção de dados considerados relevantes. O referencial teórico adotado para dar embasamento à pesquisa teve a contribuição dos Estudos Culturais e de estudos baseados nas Teorias Críticas em Educação, em que foram utilizados autores e autoras que têm produzido sobre a temática no Brasil. O trabalho analisa o relato dos/as estudantes falando das experiências de preconceito, racismo e discriminação que influenciaram e ainda influenciam diretamente as suas identidades dentro e fora do contexto da Universidade, mostrando como são marcados ao longo das suas vidas por serem vistos como “diferentes”, devido ao fato de terem a cor da pele e a textura do cabelo de uma outra forma, que não a estabelecida como padrão na sociedade. A construção da identidade étnico-racial dos sujeitos da pesquisa enquanto afro-brasileiros/as constitui-se em meio às vivências familiares e escolares pelas quais passam antes e durante seus ingressos no Ensino Superior. A percepção destes/as alunos/as em relação a serem universitários/as negro/as, depois de terem participado do presente estudo, foi ampliada, já que, antes, percebiam-se apenas enquanto minoria e, hoje, avaliam que têm um compromisso social e político consigo mesmos e com os/as outros/as afro-brasileiros/as que ainda não ocupam o espaço da Universidade. A pesquisa teve o intuito de mostrar, através da fala dos/as próprios/as estudantes, as dificuldades que pessoas de classes populares e de etnias consideradas minoritárias têm de enfrentar para permanecerem no sistema escolar de ensino, e de dar voz a quem não tem tido a oportunidade de se expressar.

Palavras-chave: Identidade étnico-racial. Estudantes afro-brasileiros/as. Ensino Superior.

ABSTRACT

This study is the result of a research developed in the Federal University of Pelotas – RS – Brazil (UFPel) in the Master Course in Education. The study approached the problem of the processes involved in the construction of the ethnic-racial identity of 8 afro-Brazilian students originated from four different Bachelor of Education Courses of the UFPel, and tried to analyze the perception of these students towards identity inside the University during their formation as future teacher in the courses of Social Sciences, History, Mathematics and Biology. To analyze how this identity has been constructed, and the perception of the students themselves regarding the fact that they are black University students, the main source of data was an oral testimonial of the students that was obtained through semi-structured interviews in which the students spoke about their lives, both at home and at school, before and after their entrance at University. An interview with the Graduation Secretary of the UFPel was also done with the objective of collecting data about race/ethno in this community, and to analyze the relationship of this institution with the ethnic-racial subject, especially regarding the afro-descendent population. I still did a documental analysis in the enrolment forms of the students and in two newspapers to obtain data considered relevant. The research was performed having two main theoretical lines behind it, the Cultural Studies and the Critical Theories in Education, being used authors that have been studying such themes in Brazil. The study analyzes the talks of the students regarding their own experiences with prejudice, racism and discrimination that directly influenced and still influence their identities inside and outside the University environment, showing the way their lives is marked for being recognized as “different” because the color of their skin and the texture of their hair does not fit with the pattern established as standard by the society. The construction of the ethnic-racial identity of the subjects of the study as afro-Brazilians is done throughout their experiences at home and at school, before and after their entrance at University. The perception of these students about the fact that they are black University students was amplified after this study, as a result of the fact that before they would see themselves as the minority and now they understand that they have a social and political commitment with themselves and also with the other afro/Brazilians that are still not at University. This study wanted to show, using the voice of the students themselves, the difficulties that people from social classes and ethnos considered as minorities have to face not to be excluded from the school system, and also to give voice to the ones that do not have the opportunity to express themselves.

Key-words: Ethnic-racial identity. Afro-Brazilian students. University.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COCEPE	Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão
CRT	Companhia Riograndense de Telecomunicações
DRA	Departamento de Registros Acadêmicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESEF	Escola Superior de Educação Física
FaE	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICH	Instituto de Ciências Humanas
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISP	Instituto de Sociologia e Política
PET	Programa de Educação Tutorial
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

	Página
RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE ABREVIATURAS	9
SUMÁRIO	10
INTRODUÇÃO	12
1. METODOLOGIA	17
1.1 Caracterização da pesquisa	17
1.2 O local da pesquisa	20
1.3 Os sujeitos da pesquisa	23
1.4 A coleta de dados	26
1.5 Análise dos dados	33
1.5.1 Identidade, diferença e representações sociais	35
2. A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS SOBRE NEGROS E SUAS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	39
3. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA: A EXPERIÊNCIA PRÉ-UNIVERSITÁRIA	51
3.1 As influências familiares e escolares na construção da identidade étnico-racial	58
3.2 A marca da diferença	65
4. A UNIVERSIDADE E OS(A) ESTUDANTES AFRO-BRASILEIROS(A)	72
4.1 Estudantes afro-brasileiros(a) e suas experiências acadêmico-universitárias	72
4.2 As representações dos sujeitos da pesquisa acerca dos estudos e da universidade	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	99

INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata do ensino superior e das identidades de estudantes afro-brasileiros/as. A partir das percepções e das representações de um grupo de oito alunos e alunas de quatro cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), busquei entender como estes/as estudantes constroem sua identidade étnico-racial e como avaliam as experiências vividas dentro da Universidade enquanto afro-brasileiros/as, valendo-me, para isso, das suas próprias falas.

Esta pesquisa possui um caráter qualitativo e se desenvolveu em quatro cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sendo eles: Ciências Sociais, História, Matemática e Biologia. A investigação foi feita com um aluno e uma aluna do último ano de cada um desses cursos.

A metodologia utilizada para pesquisa apropriou-se de depoimentos orais de natureza biográfica, coletados através de entrevistas orientadas por roteiros semi-estruturados, por meio dos quais busquei analisar como os/as alunos/as afro-brasileiros/as constroem suas identidades étnico-raciais ao longo de suas trajetórias de vida e como se percebem dentro do espaço universitário, na sua formação de futuros/as professores/as, nos cursos de licenciatura que freqüentam. Os depoimentos orais foram utilizados para colher a fala dos/as estudantes, explorando aspectos das suas vivências até chegarem ao Ensino Superior e de suas experiências na Universidade.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos/as entrevistados/as e, como instrumento auxiliar, utilizei um diário de campo, o qual se constituiu como um recurso eficaz para falar das expressões corporais, dos silêncios, dos constrangimentos e das manifestações gestuais que tanto dizem no momento de uma entrevista, mas que não ficam gravados no aparelho de áudio.

O referencial teórico desta dissertação discute as questões relacionadas com a educação e a produção de identidades, mesclando contribuições oriundas tanto do campo dos Estudos Culturais como de estudos inspirados no marxismo e

nas Teorias Críticas em Educação. Ao explicar os processos mais gerais de constituição das identidades e da produção da diferença na cultura contemporânea, incorporo contribuições dos estudos de Hall (1997; 2003) e Costa (2001; 2002). Por outro lado, quando analiso aspectos das identidades étnico-raciais de afro-brasileiros e afro-brasileiras, recorro a autores que dialogam sobre esses temas no Brasil, como Ianni (2004), Teixeira (2003), Gomes (1994; 2003), que problematizam essas questões predominantemente a partir das Teorias Críticas.

A escolha da temática surge pelo fato de ela mexer comigo, com as minhas questões, a minha história e a minha vida enquanto mulher, professora e pesquisadora afro-brasileira. A minha relação com o tema surge a partir de algumas inquietações que se deram na Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na qual concluí minha graduação no ano de 2003. Foi como aluna dessa Escola que as questões relacionadas aos afro-brasileiros começaram a incomodar-me, quando percebi tudo o que atravessa a educação dos negros, como o racismo, o preconceito e tantas outras questões¹.

Comecei a perceber tais questões com pessoas do Movimento Negro da cidade de Pelotas, na própria Escola Superior de Educação Física (SEF), em discussões proporcionadas pelo Programa Especial de Treinamento (PET – hoje Programa de Educação Tutorial), em 2002, do qual fazia parte como bolsista. Foi ao longo dessa experiência, num evento denominado FOLAMI² que passei a ter consciência da minha identidade étnico-racial enquanto afro-brasileira.

Considerando, então, minha própria vivência, pergunto: como os alunos e as alunas afro-brasileiros e afro-brasileiras constroem sua identidade étnico-racial e como avaliam suas experiências acadêmico-universitárias, enquanto pertencentes a essa etnia, nos seus cursos de licenciatura na UFPel?

Para o estudo, considerei experiências acadêmico-universitárias o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas vivenciadas no decorrer da formação universitária dos sujeitos da pesquisa. Percebo esse conjunto de experiências como

¹ No decorrer da dissertação, adoto os termos afro-brasileiro/a e negro/a, dependendo do local e contexto da escrita. Ao utilizar o termo “afro-brasileiro”, quero enfatizar uma dimensão étnico-cultural, que resgata a ancestralidade, remetendo-nos à África, e relacionando-nos com a realidade atual: somos negros e brasileiros. Já o termo “negro” é usado com o mesmo sentido adotado pelo Movimento Social Negro e pela população em geral (inclusive os sujeitos da pesquisa) e remete-nos ao fenótipo (GOMES, 1994). O termo negro é usado com relação à raça, para tratar do racismo e da diferença cultural criada pela sociedade em relação ao branco.

² FOLAMI, significa respeite-me e honra-me, do dialeto Yurubá.

práticas e discursos que produzem significados em torno do social, do cultural, do político e que estão imbricadas no processo da construção da identidade étnico-racial destes/as alunos/as dentro da Universidade.

Investigo como os/as estudantes entrevistados/as constroem a sua identidade étnico-racial, na sua trajetória de vida, quais são os processos pelos quais passam para que se percebam pertencentes a essa etnia e o que pensam sobre o período de sua formação acadêmica no contexto da Universidade enquanto afro-brasileiros/as.

O assunto sobre as identidades étnico-raciais afro-brasileiras no Ensino Superior não tem sido privilegiado no campo dos estudos e pesquisas sobre a educação, embora, nos últimos anos, se comece a pensar e a produzir mais sobre o tema. A partir das décadas de 1970 e 1980, com as reivindicações do Movimento Social Negro por mais igualdade de oportunidades e pela extensão dos direitos civis a todos, é que assuntos como a educação dos negros começou a ganhar mais visibilidade.

Portanto, esta pesquisa trabalha com um tema relevante e atual, por tratar de um assunto que está na pauta de discussões contemporâneas. Possui como foco a construção da identidade étnico-racial de estudantes universitários/as afro-brasileiros/as e aborda questões sobre racismo, preconceito, discriminação e diferença, além de trabalhar com questões relacionadas à formação acadêmica de futuros/as professores/as.

É uma pesquisa que vem contribuir com esses estudos, no momento em que está posto um cenário de discussão sobre relações étnico-raciais. A atualidade deste tipo de debate vem fazendo com que sejam pensadas e discutidas políticas educacionais oficiais e políticas de ações afirmativas específicas para a população afro-brasileira, dando visibilidade aos problemas enfrentados por esta população quanto ao acesso e à permanência na Educação Superior.

A relevância de trabalhos como este consiste em analisar a situação de exclusão em que os/as afro-brasileiros/as se encontram dentro da Universidade, ou seja, mostra a quem tem “pertencido” secularmente esse lugar acadêmico, reafirmando a tese de que os lugares são organizados seguindo a lógica das hierarquias, das “cotas majoritárias” para brancos. Nessa direção, defendo a necessidade do desenvolvimento de políticas acadêmicas e de assistência específicas para essa população.

Acredito ser indispensável que os centros formadores, escola e universidade, considerem a existência dessa complexa realidade social e que possibilitem aos seus educandos espaços de debates e reflexões sobre a temática em questão.

A presente dissertação está organizada da seguinte forma: Num primeiro momento, trato do processo metodológico da pesquisa. Procedo à caracterização da investigação e do local onde foi realizada; do grupo de discentes que constituíram os/as entrevistados/as; falo da coleta e da análise dos dados, além de apresentar brevemente os conceitos de identidade, diferença e representações sociais, com os quais trabalho ao longo da dissertação.

Logo em seguida, faço um breve mapeamento sobre como emergiram os estudos sobre os negros e suas identidades, a fim de realizar uma contextualização do tema em questão, falando sobre como os aspectos relacionados à população afro-descendente tornam-se objeto de estudos, dentre outras questões.

Para compreender como se dá construção da identidade étnico-racial dos alunos e das alunas entrevistados e entrevistadas, trago o terceiro capítulo, falando sobre a trajetória de vida deles/as antes de chegarem à Universidade, utilizando seus depoimentos, para mostrar como foram/são marcados pela diferença ao longo de suas vivências, tentando mostrar como se constroem e se percebem enquanto afro-brasileiros/as.

Posteriormente, no capítulo quatro, elaboro uma seção referente aos estudantes e à Universidade, onde escrevo sobre as experiências acadêmico-universitárias dos sujeitos da pesquisa e sobre suas representações acerca de seus estudos. Nesta parte do trabalho, tento mostrar os processos pelos quais passam para se auto-afirmarem no espaço universitário, já que, muitas vezes, estão imbricados em relações que tentam apagar as suas identidades enquanto negros/as.

Para finalizar, faço algumas considerações finais, que não têm nenhuma intenção de esgotar o assunto, pelo contrário, busco apenas fazer algumas reflexões sobre o estudo realizado, destacando os principais aspectos abordados em relação ao que me propus com este trabalho.

DE

JE

JOS

1. METODOLOGIA

1.1 Caracterização da pesquisa

Esta é uma pesquisa que tem o intuito de investigar como estudantes universitários/as afro-brasileiros/as constroem sua identidade étnico-racial e como percebem as suas experiências no espaço acadêmico-universitário enquanto pertencentes a essa etnia. É uma pesquisa que se caracteriza como qualitativa por se preocupar com o significado que os sujeitos envolvidos atribuem às questões estudadas, por trabalhar com as representações destes sujeitos acerca da temática proposta e devido à predominância de dados descritivos (RANGEL, 1998).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a característica fundamental da pesquisa qualitativa é ter o investigador como instrumento principal. De acordo com esses autores, a investigação qualitativa é descritiva, trabalha com palavras e não com números quantitativos e a análise dos dados é feita de modo indutivo e não de modo a confirmar hipóteses levantadas antecipadamente, sendo a questão do significado de fundamental importância. As estatísticas são importantes para o enriquecimento dos dados, mas as fontes centrais deste tipo de pesquisa são as palavras, os gestos e os discursos dos próprios indivíduos, não podendo ser medidos matematicamente.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizei a metodologia de depoimentos orais de natureza biográfica com alunos e alunas de quatro cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, coletados entre o final de junho e o final de julho do ano de 2005. Além desses depoimentos, entrevistei também o Pró-Reitor de Graduação, em dezembro do mesmo ano, a fim de obter alguns dados sobre o contingente da população de afro-brasileiros/as e sua situação na comunidade da UFPel. No processo de coleta dos dados para esta pesquisa, fui levada a buscar algumas informações em documentos como jornais, fichas de matrícula dos alunos e fluxogramas dos cursos estudados.

Nesta Universidade, optei por trabalhar com os cursos de Licenciatura em História, Ciências Sociais, Matemática e Biologia, procurando contemplar diferentes áreas de conhecimento. Escolhi os cursos de licenciatura, que são em número de treze na UFPel, por pensar na importância de os/as estudantes desses cursos perceberem como as experiências acadêmico-universitárias afetam as suas identidades, já que, mais tarde, na sua futura prática docente, eles/as também irão contribuir para a formação identitária dos seus alunos e de suas alunas. A intenção desta investigação nos cursos de licenciatura efetiva-se, também, no sentido de observar qual a preocupação que esses cursos têm apresentado com relação à inclusão de assuntos étnico-raciais nos seus currículos, se incluem conteúdos dessa natureza nas disciplinas ou se promovem algum diálogo em relação às questões das minorias étnicas.

Em todos os níveis de ensino, as representações dos/as professores/as estão, muitas vezes, repletas de preconceitos e estereótipos que acabam sendo produzidos e reproduzidos durante a sua prática docente por não saberem lidar com as diferenças. Por isso, seria interessante que os centros acadêmicos da formação de professores/as assumissem um posicionamento com relação a todo e qualquer tipo de discriminação, a fim de que os/as alunos/as possam questionar e superar tais preconceitos, a partir das suas experiências dentro do espaço acadêmico na sua formação universitária.

Selecionar estudantes de cursos de licenciatura é importante, então, para que, através desta captura de sentidos, possa ser possível contribuir para uma reflexão mais crítica acerca dos processos de formação identitária, uma vez que, como professores/as, construímos valores, representações e os produzimos e reproduzimos entre os nossos alunos, as nossas alunas e colegas. As representações sociais se formam e funcionam como sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos, dando significados aos acontecimentos da realidade cotidiana (MAZZOTTI, 1994).

Embora se saiba que essas representações sociais não se restringem apenas à escola ou ao curso de formação de professores, é preciso trabalhar com elas dentro desse espaço (GOMES, 2003), pois a discussão sobre assuntos como estes, de questões étnico-raciais, não tem sido privilegiada no espaço da Universidade, como bem falaram os sujeitos desta pesquisa.

A escolha dos cursos de licenciatura para fazer parte da pesquisa deveu-se às seguintes razões: Ciências Sociais, por ser um curso que, em tese, deveria contemplar questões voltadas às diferenças étnico-raciais, dentre outras. O curso de História, por estudar os fatos relacionados à história do mundo e à constituição das nações com todos os seus percalços, guerras, (re)construções, etc. Já os cursos de Matemática e Biologia foram escolhidos para fazer um contraponto, uma vez que Matemática é um curso da área das exatas e se pergunta se é dada a devida atenção às questões que se apresentam no cotidiano escolar que, por vezes, não estão contidas de forma direta no conteúdo considerado como inerente à disciplina; e o curso de Biologia entra como Ciência Natural que, enquanto tal, deveria propiciar uma discussão bastante interessante, filosófica, acerca da diversidade, fenótipos, genótipos, sobre as discussões da diferença que transitam do biológico ao socialmente construído.

Na medida em que se foi desenvolvendo a pesquisa, pude perceber que a escolha dos cursos segundo o que pensava sobre a abordagem do tema em questão, considerando as experiências vivenciadas ou não pelos/as alunos/as, foi bastante relevante. Após a conclusão do trabalho de campo, pude analisar alguns fatos nesse sentido, os quais exponho a seguir:

- Realmente, as questões étnico-raciais são pouco discutidas no âmbito universitário. Quando tratam é muito superficial, o que não leva os/as estudantes a questionarem as diferenças, como são (re)produzidas através de diversos discursos construídos social e historicamente e, também, como essas diferenças tornam-se desigualdades.

- Pude analisar que, na área das Ciências Humanas, embora discutam pouco, ainda tratam mais do que nas outras áreas do campo acadêmico universitário, comprovando o que havia pensado quando na escolha dos cursos. Percebi que não existe a discussão mais aprofundada, de cunho teórico, epistemológico sobre o assunto, mas, mesmo assim, aparece mais nos cursos de Ciências Sociais e História do que nos cursos de Matemática e Biologia.

- Os/as alunos/as da Área das Humanas conseguem lembrar-se de algumas situações que os remetem a sua identidade étnico-racial, mesmo que de forma negativa, como através de piadas, por exemplo. Já na Área das Ciências Naturais/Biológicas e Exatas, o mesmo não acontece, ou seja, os/as alunos/as dizem não existir nenhum tipo de discussão sobre a temática de identidades e

diferenças e observam, ainda, que, talvez por esse silenciamento, não se percebem muito enquanto afro-brasileiros/as dentro dos seus cursos, e podemos entender, nessa situação, que há uma tentativa de apagamento das diferenças.

O silêncio é um tipo de discurso que produz efeitos e significados tão cruéis quanto a fala. Em nossa sociedade, existem diferentes tipos de discursos sustentados por relações de poder e saber, em meio aos quais se produzem os acontecimentos e os sujeitos. É a partir dos silenciamentos e das omissões do currículo, dentre outros aspectos, que são produzidos os sujeitos e as suas subjetividades. Devemos perguntar sistematicamente o que o discurso não fala, pois, assim, no caso da temática em questão, mantém-se os privilégios raciais. O silêncio não é neutro.

Por tudo o que foi exposto nesta caracterização, este estudo não tem a pretensão de ser generalizável e tampouco representativo de todo o universo da Universidade Federal de Pelotas, já que não foi construída uma amostra representativa da população afro-descendente dos cursos de Licenciatura da UFPel. O trabalho possui o intuito de contribuir para o campo de estudos sobre os processos de construção de identidades de estudantes negros e negras, a formação acadêmica de professores/as, e os/as leitores/as podem ter a sua interpretação dos dados de acordo com as vivências que possuem dentro do tema.

1.2 O local da pesquisa

Escolhi a Universidade Federal de Pelotas como local para desenvolver a minha pesquisa por estar localizada na minha cidade e pelo fato de ser pública, gratuita e de boa qualidade. Foi nesta Universidade que fiz a minha formação acadêmica enquanto professora de Educação Física e, por isso, possuo com ela um vínculo bastante forte, aproximando-me das suas questões.

A UFPel foi criada em 8 de agosto de 1969, conta com 8.000 alunos de graduação, 1.400 alunos de pós-graduação e 850 alunos de Ensino Médio. Possui 1.000 professores e 1.200 funcionários³, no momento da pesquisa.

³ Dados tirados do jornal Diário Popular, de 6 de agosto de 2005, matéria alusiva aos 36 anos da UFPel.

Esta Universidade situa-se no município de Pelotas, que está localizado a 271 quilômetros de Porto Alegre e possui 323.158 habitantes, dentre os quais 51.567 são afro-descendentes, incluindo pretos e pardos⁴.

A cidade de Pelotas possui uma dívida para com a população afro-descendente, pois foi nesta região que o trabalho escravo se consolidou no estado do Rio Grande do Sul. A consolidação do trabalho escravo deu-se devido ao fato de que, durante longo período, entre o final do século XVIII (1780) e final do século XIX (1888), negros escravizados produziam na cidade o charque⁵, um dos ingredientes da alimentação de escravos e escravas de quase todo o país e também de vários países do Caribe.

Em Pelotas, existiam as “charqueadas”, onde a carne era produzida a partir da exploração da mão-de-obra negra. Esta atividade foi o que possibilitou, na época, o enriquecimento de várias famílias brancas instaladas na cidade e no extremo sul do país. O Banco Pelotense, no qual charqueadores e comerciantes depositavam suas fortunas, chegou a ser um dos maiores bancos do país, por causa do dinheiro que rendia o ciclo do charque (MARIA, 2005).

Pelotas foi, assim, uma região de alta concentração de escravos/as. Hoje, no ano de 2006, alguns dos locais das antigas charqueadas são pontos turísticos da cidade. Consolidou-se o tradicional conjunto de palacetes coloniais, tombado pelo patrimônio histórico federal, estadual e municipal, como, por exemplo, o Teatro 7 de Abril, a antiga Casa da Banha e o antigo Jockey Clube de Pelotas; esses prédios foram construídos com o dinheiro obtido pela venda do charque e mão-de-obra escrava. Atualmente, quando muitos desses locais são visitados, pouco se lembra o trabalho que era desenvolvido e que gerou a opulência, cujos resquícios são hoje vislumbrados no cenário urbano de nossa cidade.

Com este mesmo dinheiro que rendia da produção e venda do charque também, a cidade começou a importar açúcar do nordeste do país para confecção de doces, que mais tarde se tornariam muito conhecidos e uma das tradições de Pelotas. Hoje em dia, o contingente da população negra da nossa cidade sofre sem emprego, é extremamente discriminado e luta por melhores condições de vida.

⁴ Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), do censo demográfico do ano 2000.

⁵ “O charque é a versão sulista da carne de sol”, pois como não havia frigoríficos, secar e salgar a carne era a opção que tinham para sua conservação (informações tiradas do jornal Irohin, de junho/julho de 2005, jornal de divulgação da imprensa negra).

Ainda que, a Universidade Federal de Pelotas, seja uma instituição localizada em uma região de forte presença da população afro-descendente, conta com um número muito reduzido de alunos/as afro-brasileiros/as com relação aos alunos/as brancos/as.

Em entrevista com o Pró-Reitor de Graduação da UFPel, foi-me dito que, no DRA (Departamento de Registros Acadêmicos), consta um levantamento, realizado por este órgão durante o período de matrículas para o ano letivo de 2005, onde está registrado o número de alunos/as que ingressaram na Universidade, divididos por gênero e etnias. Dos 1628 discentes que ingressaram na UFPel no ano de 2005, consta que 1219 se auto-declararam brancos, totalizando 74,8% dos/as ingressantes; apenas 66 se auto-declararam negros, o que constitui um universo de 4%; 6 se auto-declararam amarelos; 4 índios, e, juntando amarelos e índios, obtemos menos de 1% do número de alunos/as ingressantes. 333 alunos/as não se enquadraram em nenhuma categoria, não quiseram declarar ou não responderam, totalizando 20,4%, o que considero um número bastante expressivo (tabelas em anexo).

Os dados apresentados acima foram obtidos com a Diretora do Departamento de Registros Acadêmicos e são dados computados a partir desta gestão 2004-2008, pois antes não existiam números dessa natureza, como ainda não sabem os números relativos à permanência dos/as alunos/as na Universidade e, por esse motivo, não aparece a comunidade de estudantes da UFPel como um todo.

No momento da entrevista com o Pró-Reitor, questionei sobre as políticas de ações afirmativas e/ou programas de assistência ou integração voltados para estudantes de minorias étnico-raciais e constatei que possuem políticas e programas, criados para atender à população carente da UFPel, não tendo nenhuma iniciativa que seja especificamente para afro-brasileiros/as. São ações de distribuição de bolsas de alimentação, transporte, moradia e bolsas de apoio acadêmico, ou seja, todas as diferenças e desigualdades são reduzidas à desigualdade econômica.

No entanto, mesmo reconhecendo a importância de ações como a distribuição de bolsas para a população carente, acredito que a UFPel necessita observar mais a especificidade de cada grupo, pois cada um precisa ser tratado de acordo com a sua característica. Será que, tratando os afro-descendentes no montante da população carente, eles/as realmente estão sendo atingidos?

Na continuação da entrevista, insisti em perguntar como tem sido pensada a questão das cotas para o acesso da população afro-brasileira ao Ensino Superior, já que esta é uma das políticas de ações afirmativas dentro das universidades brasileiras voltada especificamente para essa minoria étnico-racial e para os/as alunos/as que provêm de escola pública, a fim de facilitar o seu acesso ao meio acadêmico. Neste momento, o Pró-Reitor salientou que essa discussão está “parada” por enquanto e que, primeiramente, estão a priorizar a coleta de dados, para a seguir, sabendo dos números sobre a comunidade da UFPel, possam saber como fazer e como reservar melhor estas cotas.

O Pró-Reitor disse, ainda, que esta discussão sobre as cotas está na pauta de reuniões do COCEPE (Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão) e precisa ser discutida com os Coordenadores de Colegiado dos cursos. Depois de feitos todos estes procedimentos, a Universidade Federal de Pelotas irá implementar as cotas.

Portanto, é assim que a UFPel, local onde foi feita a esta pesquisa, (não) está tratando das questões voltadas à população afro-descendente, colocando-a no montante da população carente, quando se sabe que existe uma necessidade evidente, e os números trazidos mostram isso, de que é preciso fazer políticas de ações afirmativas específicas para os afro-descendentes no Ensino Superior. Apenas recentemente, no ano de 2005, se começa a pensar nesta Universidade no assunto, qual a melhor maneira de fazer essa discussão e fazendo um banco de dados através de um levantamento sobre a sua população.

1.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são um estudante afro-brasileiro e uma estudante afro-brasileira dos cursos de Ciências Sociais, História, Matemática e Biologia, constituindo um total de oito sujeitos. Procurei contemplar estudantes dos dois sexos, masculino e feminino, para analisar se haveria diferenças com relação a suas escolhas, trajetórias e opiniões, mas acabei por perceber que estas não são significativas pelo fato de, no momento da entrevista, a identidade étnico-racial falar mais alto que a identidade de gênero.

Os sujeitos de pesquisa são concluintes dos seus cursos de licenciatura; são alunos/as que ingressaram até o ano de 2002, estando no último ano da graduação.

Escolhi estudantes que estão no final do curso pelo fato de possuírem uma trajetória dentro da Universidade e por considerar a importância de um tempo de experiências, interações e comunicações necessárias à construção de representações sobre este espaço. Sendo assim, eles/as podem perceber melhor as questões que envolvem a sua estada dentro do espaço acadêmico. Todos os sujeitos preencheram os requisitos por serem afro-brasileiros/as e por serem concluintes de seus cursos⁶.

Escolhi fazer a pesquisa com apenas dois alunos indicados como negros/as em cada um dos cursos eleitos por não ter conseguido identificar mais alunos/as nessa condição. Pensei que conseguiria obter um número razoavelmente bom de dados e essa situação se deu também, principalmente, em função do tempo que tinha para finalizar o curso de mestrado.

Inicialmente, quando comecei a pensar nas pessoas que iriam ser meus sujeitos de pesquisa, queria trabalhar com professores/as e alunos/as pertencentes à população afro-brasileira, mas isso não foi possível devido ao fato de haver raros professores com esta especificidade étnico-racial na UFPel. Eu já havia decidido que os/as docentes que participariam da pesquisa deveriam ser efetivos/as, pelo tempo que permanecem na Universidade. Entretanto, como os pouquíssimos professores/as encontrados/as eram substitutos, acabei entrevistando somente alunos/as.

Este dado sobre a falta de professores e professoras negros e negras é importante, pois seria interessante e enriquecedor para a pesquisa poder ter contado com o depoimento de docentes destes cursos, até mesmo para confrontar as falas dos/as discentes, o que traria mais elementos para a dissertação. O dado torna-se importante, também, para que possamos analisar, mais uma vez, a necessidade de os/as estudantes negros/as estarem na Universidade, pois somente assim poderá aumentar o número de professores/as negros/as, já que, como disse uma secretária de um dos Colegiados de Curso, se eu quisesse trabalhar com funcionários/as, com certeza, eu teria mais negros/as (Diário de Campo, dia 22/11/04).

Para a constituição do grupo de alunos/as, visitei os cursos de licenciatura, buscando junto aos seus Colegiados a indicação de discentes afro-brasileiros/as do último ano e, baseada nas indicações, obtive o contato com os sujeitos

⁶ Houve uma única menina já formada em Ciências Sociais – Licenciatura e cursando Bacharelado que participou da pesquisa, pois a que iria participar como estudante do sexo feminino do respectivo curso, não compareceu.

entrevistados. Há que se dizer que este foi um critério extremamente complicado, o da indicação dos/as alunos/as negros/as, “[...] considerando a complexidade que envolve a identificação e auto-identificação de quem é negro ou de quem se considera negro, no Brasil [...]”, parafraseando Silva (2000, p. 69), aspecto analisado também por Barcellos (1996) e Gomes (1994), em sua tese de doutorado e dissertação de mestrado, respectivamente.

Este processo de indicação torna-se complicado, porque, no imaginário social, ser negro é “ruim” e esta questão se torna evidente na fala de um secretário do Colegiado, de outro curso, quando pedi que me informasse sobre os/as estudantes negros/as e ele disse: “Para mim fica meio ruim indicar porque depois vais procurá-los e dizer que eu acusei eles de serem negros [...]” (Diário de campo, dia 30/11/04). Deste modo, podemos perceber, através dessa fala, que o funcionário diz **acusá-los/as** de serem negros/as, como se os/as estudantes ou ele próprio tivessem cometido algum crime.

Com relação a esta questão, das identificações, foi muito interessante, para mim, o fato de todos/as participantes da pesquisa se auto-identificarem como negros/as. No início, pensava que não aconteceria, mesmo sabendo que, caso não acontecesse, não iria descartá-los/as. Não apenas pelo fato de se autodeclararem negros/as mas, sim, porque, a princípio, eu empreguei as categorias utilizadas pelo IBGE - branco, preto, pardo, amarelo e índio - para não perguntar diretamente, e todos, sem exceção, falaram que não concordavam com a categoria pardo, dizendo que “não existe cor de pele parda, que isso é para quem tem vergonha de dizer que é negro” (pois o termo preto, nas categorias do IBGE, substituí por negro).

Um outro acontecimento que me motivou foi que, ao final das entrevistas, eles/as admitiram que, a partir daquele momento, da experiência de terem sido sujeitos entrevistados/as de uma pesquisa que trata de questões relacionadas à identidade étnico-racial, é que se tinham dado conta de várias questões que envolvem o ser negro dentro e fora do ambiente da Universidade, e foi bastante gratificante para mim, enquanto pesquisadora, ter causado esse movimento nos sujeitos a partir do meu trabalho.

Os alunos e as alunas com os quais desenvolvi a pesquisa têm idades entre 20 e 35 anos. A identificação deles/as é feita no texto através de nomes fictícios, apesar de eles/as terem dito que não se importavam em aparecer com seus nomes reais na dissertação, com exceção de um menino, mas, por uma questão ética,

preferi resguardá-los/as. Os nomes fictícios foram escolhidos utilizando a primeira letra de seus próprios nomes como referência, conforme sugestão deste mesmo entrevistado que expressou não querer aparecer com seu nome verdadeiro.

Fui muito feliz com relação à aceitação dos sujeitos em participar da pesquisa, pois, desde o primeiro contato, colocaram-se à disposição para ajudar e foram extremamente receptivos. Durante todo o processo, apenas uma menina não compareceu no dia, local e hora marcados para a entrevista e, conseqüentemente, foi substituída por outra.

No decorrer da dissertação, apresentarei os/as estudantes mais detalhadamente e, a seguir, passo a relatar como procedi à coleta de dados.

1.4 A coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizei entrevistas semi-estruturadas, com a finalidade de obter depoimentos orais de natureza biográfica dos estudantes e das estudantes; uma entrevista semi-estruturada com o Pró-Reitor de Graduação, a fim de obter os dados sobre a comunidade da UFPel e ver como estão sendo tratadas as questões das minorias étnico-raciais, principalmente com relação aos afro-descendentes, dentro dessa Universidade. As entrevistas foram gravadas e transcritas, utilizei um diário de campo e procedi a uma análise documental de algumas fichas de alunos/as, do fluxograma dos cursos e de dois jornais. As fichas dos alunos e das alunas foram analisadas nos Colegiados dos Cursos, junto aos seus/suas secretários/as para identificar os/as estudantes afro-brasileiros/as, já que continham fotos. Os fluxogramas foram utilizados para observar as disciplinas da grade curricular dos cursos estudados e dois jornais foram utilizados para obter alguns dados relevantes para a escrita.

Optei pela entrevista semi-estruturada, porque esta trabalha com níveis mais profundos de interação do que uma entrevista obtida por questionário, por exemplo, devido à liberdade oferecida às pessoas entrevistadas. Busquei as particularidades destes sujeitos para chegar ao social, já que, a partir dos discursos que foram produzidos sobre o tema proposto, com o que há de mais psicológico, individual e afetivo, quis atingir o sociológico, de acordo com as perguntas estabelecidas no roteiro das entrevistas (MICHELAT, 1985).

Os discursos produzidos no processo de entrevistas semi-estruturadas são falados espontânea e livremente, mesmo que de forma relativa, devido ao fato de os sujeitos estarem submetidos à inferência do entrevistador e de já possuírem um tema previamente definido. Na busca de que falassem sobre as questões que me interessavam, meus focos no momento das entrevistas eram a trajetória de vida dos/as alunos/as antes de chegarem ao Ensino Superior, a constituição de suas identidades étnico-raciais afro-brasileiras ao longo de suas vivências e as experiências acadêmico-universitárias que vivenciam/vivenciaram nos seus cursos de licenciatura na UFPel.

Nessa direção, busquei, entre outras questões: se estar na Universidade foi um projeto de vida pessoal ou se houve alguma influência da família e dos/as amigos/as; como se percebiam enquanto afro-brasileiros/as no espaço acadêmico; se, em algum momento dentro das disciplinas, no desenvolvimento de algum conteúdo, conversa ou de algum evento, tiveram qualquer tipo de experiência que os/as remeteu a sua identidade étnico-racial.

Procurei saber sobre as suas famílias, sobre suas escolas e o que foi significativo para eles/as nas suas trajetórias de vida. Como e quais foram os processos de constituição das suas identidades enquanto afro-brasileiros/as, explorando diversos tempos, espaços e circunstâncias vivenciadas por eles/as. Procurei sempre fazer com que nos sentíssemos à vontade, para que tivéssemos uma relação de maior confiança e cumplicidade durante a entrevista, o que era muito importante para que pudéssemos falar de suas percepções e representações sobre ser um/uma universitário/a negro/a.

Na medida em que se desenvolve uma entrevista, é preciso que haja uma afinidade entre as partes para que se consiga obter bons resultados. Segundo Meihy (1996, p.36), “esta relação de afinidade é importante porque há uma inevitável relação de poder entre as partes [...]”. O depoente tem a liberdade para expressar e revelar o que lhe for permitido pela própria consciência, tendo o poder de narrar, enquanto que o entrevistador procura ter o controle da relação, estabelecendo-se assim um jogo de poder, na busca por depoimentos com mais informações possíveis.

A questão da afinidade ocorreu de forma tão intensa em determinados casos, que, por vezes, nos percebíamos com os olhos em lágrimas, eu e o/a entrevistado/a. Foi extremamente difícil manter-me afastada das questões que

envolveram a trajetória de vida dos sujeitos de pesquisa, pois elas estão, de forma muito particular, presentes na minha história enquanto mulher, estudante, professora e pesquisadora negra.

As entrevistas tiveram caráter biográfico no mesmo sentido de que trata Queiroz (1998), buscando as relações dos sujeitos de pesquisa dentro do seu grupo. Não para considerá-los isoladamente, mas para apreender o que se passa no interior da coletividade em que estão inseridos, que no caso se configura como a coletividade étnico-racial afro-brasileira, para entender um pouco de suas vidas antes de chegarem ao Ensino Superior e por entender que não somos constituídos fora do nosso meio.

As entrevistas constituíram-se como o instrumento fundamental desta pesquisa, pois, desde o primeiro momento, decidi que trabalharia com as falas dos próprios/as alunos/as como fonte de dados. Elas aconteceram em diferentes locais, como na casa de um e de duas estudantes, na minha casa, numa escola de nossa cidade, local de trabalho de uma entrevistada e nas salas de estudo em grupo numa das bibliotecas da UFPel, no prédio onde se localizam o Instituto de Ciências Humanas (ICH), o Instituto de Sociologia e Política (ISP) e a Faculdade de Educação (FaE). Houve esta diversidade de locais, em função da facilidade do acesso para as pessoas envolvidas na pesquisa.

A entrevista é um instrumento muito importante e eficaz na coleta de dados, porque esta se configura em um momento que é mais que um simples encontro, é uma situação de relação de forças, de limites e possibilidades entre entrevistado e entrevistador, em que um está, a todo o momento, pedindo permissão ao outro e estabelecendo negociações constantes, subjetivamente. O momento de uma entrevista envolve receios e desejos que se fazem presentes tanto de um lado quanto de outro, mas que nenhum deixa transparecer inteiramente.

Neste sentido, identifiquei-me com Silveira (2002, p.119), quando a autora trata sobre o assunto da entrevista e fala da expectativa e ansiedade que envolve um momento como este:

Sala de aula vazia, num intervalo entre um turno e outro. Aproveitamento de um espaço (conveniente), de um tempo (possível). Expectativas, receios, salvaguardas. De um lado, a entrevistadora, com a apreensão inevitável de que algo 'dê errado'. [...] De outro, a entrevistada, com outros receios: que perguntas ela vai me fazer? O que ela vai dizer/ pensar/ escrever sobre mim? [...] Meia hora depois, findo o encontro, com os agradecimentos e

saudações de praxe, entrevistadora e entrevistada se separam. O registro sonoro da conversa, então, se torna o documento, o registro fiel, a fonte de dados, o material a ser descrito, analisado, categorizado. [...] Enfim, ali está, para dissecação acadêmica, a entrevista! (grifos da autora).

Acredito que este trecho expresse muito dos sentimentos implicados em uma entrevista, que tem como função registrar as representações e os significados dos sujeitos envolvidos com o tema estudado, sobre a construção de identidades étnico-raciais de alunos/as afro-brasileiros/as universitários/as e suas vivências dentro do espaço acadêmico, formando assim o *corpus* dos dados da pesquisa. Não para dissecação acadêmica, como diz a autora, pois falar deste modo me parece que objetifica os sujeitos mas, sim, para empregar as falas de modo que as pessoas entrevistadas sejam atores e também autores desta dissertação.

Assim, utilizei a entrevista semi-estruturada por considerar o fato de ela possuir um tipo de interação muito particular entre entrevistado e entrevistador, pois, a partir do momento em que a pessoa fala, ela transmite sua experiência colocando os aspectos de que deseja falar. Então, o pesquisador vai conduzindo a entrevista, de forma que o narrador vá ao encontro do seu interesse com as informações de que dispõe.

As entrevistas possibilitaram-me o recolhimento de depoimentos orais, os quais escolhi por pensar que as pessoas que vivenciam as situações no seu cotidiano, podem elucidar melhor a questão em pauta na qual estão envolvidas. Os depoimentos orais, relatos pessoais ou ainda a história oral servem para registrar a experiência de um ou mais indivíduos pertencentes a uma mesma coletividade (QUEIROZ, 1998).

De acordo com Meihy (1996), é por meio da história oral que movimentos de minorias culturais e discriminadas encontram espaço para abrigar suas palavras, dando voz às experiências vividas em diferentes circunstâncias e dando-lhes um sentido social. Neste caso, utilizei os depoimentos orais, pois ninguém melhor do que os/as estudantes afro-brasileiros/as para falar sobre as suas vivências, os seus conflitos, os seus desejos, os seus amores e desamores durante as suas trajetórias de vida, dentro e fora do contexto acadêmico.

O depoimento oral envolve uma forma específica de agir do pesquisador, pois é ele que conduz, com maior ou menor sutileza, a direção da entrevista, cortando o supérfluo e desnecessário (Queiroz, 1998). Porém, hoje, depois de

concluso todo o procedimento de coleta e análise dos dados, percebo que este processo aconteceu com dificuldades para mim, na medida em que me envolvia no depoimento da trajetória de vida de cada um e de cada uma. Durante as falas, havia acontecimentos muito semelhantes à minha trajetória de vida e, conseqüentemente, acabava envolvendo-me e deixando que falassem.

Algumas vezes, dava-me conta de que a entrevista estava se alongando demais com aspectos que não eram tão importantes, ou melhor, eram importantes só que não tão relevantes para o momento, mas, como estava muito envolvida, ficava com vontade de ouvir o que tinham a dizer. Também aconteceu de eu perceber o fato de que todos/as tinham uma necessidade explícita muito grande de falar sobre as suas questões. Ao final de cada entrevista, fazendo o memorando do que se passou no diário de campo, anotava que havia tido um envolvimento maior em determinadas questões, o que me ajudou posteriormente, no momento da transcrição dos dados, a lembrar-me dos sentimentos, emoções e entonações que fizeram parte de cada encontro.

O diário de campo constituiu-se como um lugar onde ficaram registradas as expressões, os olhares, os silêncios, os desconfortos; onde coloquei as observações sobre o andamento da pesquisa, os eventuais incidentes, que foram pouquíssimos, as impressões, idéias e ligações que foram sendo feitas na medida do possível, para não perder o detalhamento do processo. O diário foi de extrema importância na coleta e análise dos dados, pois o/a entrevistado/a seleciona as informações a serem relatadas e omite ou esquece outras, e o/a pesquisador/a deve estar atento/a, pois este é um subtexto presente nas entrevistas que deve ser incorporado ao relato como um todo. No diário, anotava alguns acontecimentos para lembrar-me posteriormente.

No diário de campo, segui as orientações de Meihy (1996), quando este diz que ele é usado tanto para colocar as informações das entrevistas especificamente, quanto para relatar o andamento da pesquisa. O caderno que utilizei para tal tarefa acompanhou-me desde quando comecei a articular-me para ir a campo, fazendo os registros dos contatos iniciais até a transcrição da última entrevista. Nele escrevia as observações, as impressões e as idéias que surgiam de acordo com o contexto das entrevistas, quando anotava nas folhas do roteiro códigos, como um **(S)**, por exemplo, ao lado de uma questão para, no momento da transcrição, saber que naquela resposta houvera algum tipo de silêncio.

O roteiro das entrevistas foi pensado em blocos e num crescendo com relação às perguntas que seriam feitas, de acordo com os focos da pesquisa. Após ter elaborado o roteiro, com o intuito de encontrar a maneira mais adequada de formular as questões para obter uma maior receptividade dos/as entrevistados/as, fiz um teste do roteiro da entrevista com uma aluna do penúltimo ano do curso de Licenciatura em Ciências Sociais (Rangel, 1998). Expus a minha pesquisa, colocando quais eram os meus objetivos; fizemos a entrevista, filmei e depois conversamos sobre as dúvidas ou as dificuldades de compreensão de questões, mas a estudante falou que foi tudo tranquilo, com exceção de uma questão, a qual reformulamos juntas e, a partir daí, confirmamos a formulação das demais questões. O vídeo auxiliou-me a analisar a minha postura e o meu comportamento enquanto pesquisadora, fato que me foi bastante proveitoso.

No momento das entrevistas propriamente ditas, procurei não seguir à risca o roteiro e, sim, fui deixando que as pessoas falassem e, de acordo com o andamento, eu ia introduzindo as questões, fazendo relações com as demais e aproveitando, quando possível, as respostas para formular outras perguntas quando necessário. Na medida em que as perguntas eram respondidas, na ordem que se estabelecia “naturalmente”, eu marcava as questões para não repeti-las ou esquecê-las.

No momento do encontro, antes de começar as entrevistas, apresentava-me e falava sobre a pesquisa, sobre os meus objetivos, combinava com os/as alunos/as sobre como gostariam de aparecer quando fossem usadas as suas falas no relatório final, dizia da importância deles/as para pesquisa e colocava a palavra à disposição para o que quisessem falar ou perguntar. Esperava e, então, pedia permissão para gravar a entrevista.

Nenhum/a se opôs à gravação. Porém, ao final de uma entrevista, houve uma menina que disse não ter falado nada no começo, pois, quando eu comecei a gravar, ela não gostou muito, por ser tímida. Realmente, eu havia percebido algo estranho no início, só que não sabia o que era e, então, ela disse que, depois, lá pela quinta questão, após terem passado os dados pessoais, ela foi ficando à vontade, salientando o fato de que eu soube conduzir a entrevista muito bem, para que ela pudesse se sentir assim, gratificando-me com suas palavras.

No término do roteiro de entrevista, havia colocado a oportunidade para comentários sobre o tema que pensassem não terem sido contemplados ou

comentários sobre a pesquisa. Todos, sem exceção, falaram sobre o movimento de deslocamento que a pesquisa produziu neles/as, para que pudessem enxergar algumas questões em que ainda não haviam pensado como, por exemplo, questões do tipo não se perceberem como negros/as dentro da Universidade; ou sobre situações de preconceito, racismo e discriminação, pelas quais passaram durante toda a vida sem terem sido percebidas.

Neste momento, nesta redação muito emocionada, percebo que este movimento de deslocamento, de devir, de sentir que tiraram o chão, aconteceu comigo também, talvez de forma muito mais intensa do que com os/as entrevistados/as. De várias maneiras, em diferentes momentos, com as histórias de cada um/a, pude perceber e entender como fui marcada ao longo da minha trajetória sem ter conhecimento sobre estes acontecimentos que agora vieram à tona.

Por isso, nesse sentido, a pesquisa foi extremamente enriquecedora para mim e acredito que para os/as estudantes que dela fizeram parte, pois se constituiu como um processo de conhecimento mútuo. Ao final das entrevistas, eu agradecia novamente pela participação, falando da importância de cada um e de cada uma durante a pesquisa e colocava-me à disposição deixando contatos de e-mail e telefones, comprometendo-me a mandar, se quisessem, minha dissertação.

Todas as funções exercidas ao longo do processo, como a confecção do roteiro, o pré-teste, as entrevistas, a transcrição e a análise dos dados, foram feitas pela própria pesquisadora. Recorri ao trabalho de uma auxiliar, que transcreveu três entrevistas, em função do tempo, mas realizei a conferência de transcrição de cada uma.

O tempo utilizado na coleta de dados foi de sete meses, contados a partir da primeira visita ao campus universitário quando comecei a buscar os sujeitos e seus respectivos contatos. Depois disso, com os telefones em mãos, fiz o primeiro contato identificando-me, explicando o trabalho e perguntando se concordavam em serem entrevistados/as. Já nesse primeiro momento, obtive êxito, pois todos foram bastante receptivos concordando em participar da pesquisa.

Retornei a ligar para os/as alunos/as após ter confeccionado o meu roteiro para as entrevistas e marcamos nossos encontros, que foram em número de oito, cada um com mais ou menos duas horas de duração, totalizando oito encontros e aproximadamente dezesseis horas de entrevistas.

1.5 A análise dos dados

O material que constituiu o *corpus* dos dados desta pesquisa para análise foi a transcrição dos depoimentos obtidos através das entrevistas e as notas do diário de campo. As notas de campo consistiram nas minhas impressões enquanto pesquisadora durante todo o desenvolvimento da pesquisa, os memorandos que eram feitos após cada ida a campo (visitas aos Colegiados dos Cursos, entrevistas) e algumas relações que pude fazer a partir da bibliografia estudada ao longo desse processo.

Após terem sido feitas e transcritas todas as entrevistas, realizei a leitura de cada uma delas e registrei os temas que mais se assemelhavam e se repetiam nas falas dos/as estudantes. Com isso, fui recortando as falas e, baseada na bibliografia estudada, a fim de analisar o conteúdo das mensagens, procedi, assim, a uma *análise de conteúdo* (BARDIN, 1979; BERELSON, 1971; D'URUNG, 1974; HOLSTI, 1969; KRIPPENDORF, 1980; VALA, 1989 apud RANGEL, 1998).

Depois de ter procedido a mais de uma leitura dos dados, os temas mais semelhantes que foram recortados, tornaram-se as “unidades de registros ou categorias de codificação”, as quais foram posteriormente organizadas em seis categorias de análise, com subcategorias cada uma (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Após ter sido feita a categorização, realizei as aproximações que observei possíveis naquele momento, coloquei junto delas as falas dos sujeitos da pesquisa e, a partir de então, surgiu a estrutura da presente dissertação.

O trabalho de leitura e categorização dos dados, para mim, foi uma experiência de trabalho inestimável, já que me permitiu um enriquecimento muito interessante com relação às questões envolvidas. Este trabalho me fez questionar, a todo o momento, o processo da pesquisa, colocando em questão o referencial teórico escolhido, a própria forma como foi feita a pesquisa e os posicionamentos teóricos e políticos que assumi durante todo o processo.

No momento em que lia, relia e me impregnava dos dados, eu pensava em alguns pontos trazidos por Costa (2002) num texto muito pertinente intitulado “Uma agenda para jovens pesquisadores”, quando a autora fala, dentre outras questões, sobre a “verdade total e definitiva” e a “realidade objetiva”. Não devemos ter a pretensão de contar a verdade com as nossas pesquisas, pois o mundo não é de um

único jeito e os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que irá estudá-los.

A autora citada acima diz, ainda, termos de desconfiar de todos os discursos que afirmam dizer a verdade, pois é a linguagem que produz a realidade e diz o que é verdade, verdade esta que é produzida mediante certas regras e relações de força. Segundo Foucault (2003), a verdade é deste mundo e é regida por relações de poder que legitimam os critérios segundo os quais algo se torna verdadeiro ou falso e, por isso, tenho plena consciência de que o texto produzido nesta dissertação, que se constitui como um discurso, de acordo com as vozes dos meus sujeitos e a minha interpretação na análise destes dados, não é um discurso neutro.

Os significados não surgem das coisas em si, da “realidade”, mas, sim, das representações e dos discursos concebidos nas relações sociais nas quais as pessoas e os acontecimentos estão inseridos. “O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos” (HALL, 1997, p.29), em meio a relações sociais, institucionais e culturais. O próprio conhecimento é produzido através de discursos construídos ao longo dos anos, pois não existe uma única verdade, não existem as grandes verdades da concepção realista do conhecimento. A ciência moderna, através dos seus discursos, suas regras e suas práticas, produz grandes verdades.

Procurei apreender os discursos produzidos pelos entrevistados e pelas entrevistadas, pois, durante a análise dos dados, interessava-me saber os processos pelos quais estes/as alunos/as afro-brasileiros/as construíram/constroem a sua identidade étnico-racial, buscando analisar como eles/as avaliam a sua estada dentro dos cursos de licenciatura que freqüentam enquanto pertencentes a essa etnia. Procurei observar, também, as representações produzidas por eles/as próprios/as acerca dessa identidade e como percebem a representação dos/as professores/as e dos/as outros/as alunos/as, afro-brasileiros/as, ou não, com relação à Universidade e às questões étnico-raciais.

Para tanto, as categorias centrais que utilizei para fazer a análise dos dados, baseada em autores/as como Silva (1999), Costa (2001), Woodward (2000), entre outros/as, foram *identidade, diferença e representações sociais*, das quais falarei a seguir.

1.5.1 Identidade, diferença e representações sociais

As categorias identidade, diferença e representações sociais foram usadas no meu trabalho como categorias centrais, por acreditar que tanto a identidade quanto a diferença são construções sociais e culturais, produzidas nas representações sociais, em meio a relações de poder e, sendo assim, produzem e posicionam os sujeitos desta ou daquela maneira nos ambientes que freqüentam.

A identidade é uma construção social e cultural, e, portanto, não é uma essência fixa, estável, coerente e acabada (SILVA, 1995). A identidade é resultado de múltiplos aspectos como, por exemplo, a classe social do indivíduo, sua cultura de origem e trajetória escolar, os modelos de identificação aos quais foi exposto, as experiências vivenciadas, etc. Ela é um construto relacional e constituído por meio de discursos que engendram relações de poder.

As identidades são constituídas de acordo com diferentes mecanismos e processos, por meio de vários artefatos culturais e discursos construídos social, cultural e historicamente, como nos seios de nossas famílias e nos lugares de formação escolar por onde passamos em qualquer nível de ensino. Na medida em que nos relacionamos, construímos nossas identidades étnicas, de gênero, sexuais, religiosas e vamos sendo produzidos e representados de acordo com os lugares que ocupamos na sociedade.

A sociedade em que vivemos privilegia a cultura hegemônica, do homem branco, europeu, masculino e heterossexual, em detrimento de outras culturas, tentando padronizar todos como possuidores de uma identidade fixa e imutável. Porém, as identidades são móveis e são várias. Em uma só pessoa, existem diferentes identidades. Somos singulares, mas não somos únicos, somos vários, “somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo” (Hall, 1997 apud Woodward , 2000 p.30); de acordo com o contexto, envolvemo-nos e negociamos com diferentes significados sociais. Ao mesmo tempo, somos mulher/homem, mãe/pai, filha/o, namorada/o, amiga/o, professor/a, conforme o ambiente freqüentado e o lugar social ocupado.

Os ambientes escolares e universitários, por meio de seus currículos e das experiências que (não) proporcionam, são espaços que produzem e consolidam significados, são espaços que concretizam políticas de identidades. Através de suas

representações, a Universidade produz nossas identidades e a representação constitui um elemento da política de identidade, porque ajuda no processo de criação e manutenção de identidades sociais (SILVA, 1995).

A representação torna-se uma das categorias centrais para este estudo, porque os sujeitos, neste caso o grupo de alunos/as afro-brasileiros/as entrevistados/as, assumem posições diferenciadas de acordo com a situação, e a representação concebe-se como sendo um processo de produção de significados sociais através de diferentes discursos, instituindo e legitimando esses significados em meio a relações de poder concebidas nas relações sociais. Elas também são móveis, não são fixas, posicionando através de seus discursos os modos de ser e de agir dos diferentes grupos sociais (COSTA, 2001; SILVA, 1999).

As representações sociais são utilizadas como sistemas de referência que usamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, ou seja, as representações podem ser consideradas aquilo que pensamos sobre uma determinada “realidade”, como materializamos algum fato que nos dizem ser “real”. Assim, tornam-se verdadeiras “teorias”, fatos e idéias que antes eram simples opiniões; a partir das interações sociais, criam-se “universos consensuais”, dos quais surgem novas representações (MAZZOTTI, 1994).

Deste modo, as identidades dos/as afro-brasileiros/as constroem-se através de processos de representação, em meio a relações de poder, produzindo uma política da representação que, segundo Costa (2001), é a narração do “outro” tomando a si próprio como referência, como normal, e tornando o outro diferente e exótico. Essa política é a forma ou o regime de verdade que constitui os saberes que fomos ensinados a aceitar como “verdadeiros” e “universais”, é o que faz com que as pessoas tornem-se diferentes, a partir do olhar do outro, é o que determina as posições-de-sujeito dentro de cada contexto, desta ou daquela maneira.

Logo, os/as afro-brasileiros/as, assim como outras etnias e outras culturas consideradas minoritárias por não terem estruturas importantes de poder, são representados/as de forma a ocuparem lugares “inferiores” na sociedade e no sistema escolar de ensino, sentindo-se diferentes, sem saber como, na maioria das vezes, mas diferentes. Esses lugares são construídos socialmente como inferiores, através de diversas práticas e narrativas sociais dentro de determinadas políticas de representação, produzindo a superioridade de uns sobre os outros e a diferença a partir da norma.

A diferença de que falo também é relacional e igualmente construída na sociedade em meio a relações de poder, tendo o “outro”, como diferente e marcando-o enquanto tal através de discursos. O diferente é o outro com a cor desigual, o corpo dessemelhante, o outro como eu não quero que seja, que me ameaça, me desafia e o normal (da norma, homem branco, europeizado, heterossexual) é aquele a quem eu conheço, que não me ameaça nem me assusta.

A partir daí, procuro analisar, na dissertação, todas essas questões de identidade, diferença e representações sociais nas falas, com relação às experiências vivenciadas pelos/as alunos/as dentro e fora do ambiente acadêmico, onde se estabelecem conflitos e onde os sujeitos de pesquisa posicionam-se exercendo o seu poder, produzindo e sendo produzidos/as social e culturalmente enquanto diferentes. Digo isso, pois, mesmo que durante as suas trajetórias de vida tentassem fixar suas identidades, tendo como referência identidades hegemônicas, eles/as se inserem num processo de luta e de contestação pelo significado e pela narrativa na construção das suas identidades (Oliveira, 2000), de forma a não ficarem passivos, mas resistirem através de diferentes formas, mesmo que inconscientemente.

A perspectiva dos conceitos de identidade, diferença e representações sociais adotada nesta dissertação, que brevemente exponho, pauta-se na idéia de que a identidade e a diferença constituem-se na negociação entre diferentes discursos, representações sociais, significados e práticas sociais. A constituição das identidades dá-se, portanto, em meio a processos sociais que são ao mesmo tempo materiais e discursivos.

Como disse anteriormente, a intenção com esta parte da dissertação é uma breve explanação sobre as categorias centrais da pesquisa, para já ir situando o/a leitor/a, pois estas categorias aparecem ao longo da escrita, nas análises e demonstrações feitas, em todas as outras secções. No próximo capítulo, então, passo a fazer uma contextualização a respeito de como surgiu o interesse de pesquisadores/as pela temática da construção das identidades e da educação de afro-descendentes.

1

DEN

TI

DA

DES

2. A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS SOBRE NEGROS E SUAS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A temática da educação dos negros vem suscitando o interesse de pesquisadores/as já há algum tempo, dentro do campo dos estudos sobre a educação. Neste capítulo da dissertação, tenho o intuito de falar sobre como tem sido a produção teórica referente à população negra e a construção de sua identidade étnico-racial, a fim de elaborar uma breve contextualização sobre o tema para situar o meu estudo.

Vive-se num momento, a partir de meados do século XX, em que fronteiras estão sendo invadidas e subjetividades transformadas, eclodindo uma crise de identidades. Dentro desse contexto, estudiosos e pesquisadores têm sido incitados a analisar outras culturas, etnias e modos de agir e pensar “diferentes”. Passa-se por um momento, desde as décadas de 1960/1970, em que questões sobre identidade, diferença e relações étnico-raciais estão em pauta, ganhando evidência a cultura e a educação da população afro-descendente⁷ como elementos a serem estudados.

Aspectos históricos e sociais têm sido levantados sobre a educação dos negros, até mesmo para que se consiga entender a situação em que estes se encontram atualmente. Uma situação que mostra a grande maioria da população afro-brasileira sem chegar às séries escolares finais, marcada pelo fracasso escolar, a reprovação e a evasão, para não falar do percentual mínimo de 2% dessa população que chega ao Ensino Superior.

Os afro-descendentes começam a ter mais direito de acesso à educação a partir da emergência dos movimentos de resistência, com a luta dos movimentos sociais. Os integrantes desses movimentos, por volta de 1960, começam a lutar pela igualdade de exercício dos direitos civis, para garantir o acesso de grupos minoritários a empregos e estabelecimentos de ensino em todos os níveis.

⁷ Quando uso o termo **afro-descendente**, estou-me referindo a toda população de negros/as com origem africana, mesmo que não brasileiros/as.

No final do século XIX, nos Estados Unidos, começam a aparecer os primeiros trabalhos acadêmicos sobre identidade étnico-racial, por professores negros; além de se dedicarem à pesquisa, elaboravam materiais didáticos para os diferentes níveis de ensino. Tinham suas pesquisas amplamente divulgadas em diversos setores da sociedade, estimulando a auto-estima da população segregada e incentivando-os, com argumentos científicos, a buscarem igualdade de direitos (GONÇALVES; SILVA, 1998).

Assim sendo, os primeiros programas e departamentos de Black Studies (Estudos Negros) são criados em 1968, na Universidade Estadual de São Francisco. O movimento estudantil dessa época passou a exigir os Black Studies como disciplina curricular, agregando estudantes negros do Terceiro Mundo e brancos que protestavam contra a Guerra no Vietnã, questionando as estruturas universitárias, consideradas por eles como racistas, rígidas, etc. De acordo com Gonçalves e Silva (1998), a tônica desses movimentos era pela luta por igualdade dos direitos civis, num clima político que favorecia a exigência de ações afirmativas.

Dentro desse contexto, surgem, na Universidade de Birmingham (Inglaterra), em 1964, os Estudos Culturais, tendo como principal objeto de estudo os fenômenos culturais, com origens na Sociologia, incorporando categorias já presentes na Antropologia, bem como discursos provenientes do marxismo, do feminismo, do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, concebendo a cultura como campo de luta em torno da significação social e produtora de significados sociais (CANEN; MOREIRA, 2001; SILVA, 2000).

Os autores dos Estudos Culturais preocupavam-se muito com o estudo das classes populares e seus modos de vida. Dentro dos Estudos Culturais, está a temática dos estudos étnicos e raciais, tendo muito a contribuir para a construção de uma escola com perspectiva democrática, que aborde as diferenças e as lutas cotidianas por uma sociedade mais justa, com igualdade de oportunidades a todos.

Nesse mesmo sentido também, o multiculturalismo, movimento criado por volta das décadas de 1960 e 1970, nasce com o intuito de brigar pela garantia de direitos civis a todos. Ele representa um importante instrumento de luta política e é indicado como um “antídoto” para o eurocentrismo.

O multiculturalismo nasceu imbricado em lutas sociais e políticas e, aos poucos, constituiu-se em proposta pedagógica, disciplina curricular e área de pesquisa, graças à força propositiva de grupos segregados e à iniciativa de

professores/as e estudantes questionadores/as da estrutura social injusta, do monopólio do saber por alguns e do sistema educacional como um todo (GONÇALVES; SILVA, 1998). Tanto no Brasil como nos Estados Unidos, os primeiros proponentes e mais antigos defensores do multiculturalismo foram os afro-descendentes.

O multiculturalismo tem sido trabalhado em prol da igualdade, mas há quem diga que deva ser trabalhado em favor das diferenças, pois “a igualdade implica que a sociedade seja una e, sobretudo, que o Estado intervenha de forma universalista para fortalecer sua unidade e garantir a invariância dos valores morais...” (MARTUCCELLI, 1996, p.23)⁸. O multiculturalismo não deve trabalhar então apenas pela igualdade, já que esta é universalista e pressupõe que as identidades sejam fixas e, sim, com a diferença que estabelece um princípio de reconhecimento entre os indivíduos de forma particular, visando à igualdade de oportunidades, de acordo com as características individuais de cada um.

De acordo com Gonçalves; Silva (1998), quando se fala em multiculturalismo, se está falando do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais em meio à discriminação e ao preconceito das sociedades.

Martuccelli (1996) alerta, em seu texto intitulado “As contradições políticas do multiculturalismo”, que é preciso ter o cuidado para que a política multicultural não transforme a sociedade numa mera justaposição de grupos nem supervalorize a política da diferença, “ocorrendo um endurecimento identitário, passando a uma auto-afirmação de natureza essencialista e não mais relacional de identidades [...]” (MARTUCCELLI, 1996, p.26). O autor propõe que a política multicultural seja voltada para a diferença e a equidade, enfatizando esta como a necessidade de que as políticas públicas favoreçam a igualdade de oportunidades e enfatizando aquela com o objetivo de levar em conta as especificidades dos grupos considerados minorias.

Fala-se também sobre a questão da educação multicultural que, inicialmente, era um esforço de combate ao racismo e, depois, transformou-se em um movimento de reforma do ensino e dos ambientes escolares para uma educação que fosse mais voltada às diferenças sociais.

⁸ MARTUCCELLI, Danilo. **As contradições políticas do multiculturalismo**. Texto trabalhado em aula, num seminário sobre Globalização, Multiculturalismo e Políticas de Reestruturação Curricular, em junho de 2004.

Um entendimento importante também do que seja a educação multicultural talvez seja a forma como este movimento salienta o processo de construção do conhecimento no qual professores/as deveriam mostrar como o conhecimento é criado e influenciado pela posição que pessoas ou grupos étnicos e classes sociais ocupam na sociedade. Mas, para isso, seria preciso que eles/as tratem de questões que vêm sendo trabalhadas minimamente, ou poderia dizer raramente, como a educação dos indígenas, afro-brasileiros, homossexuais, etc.

No âmbito dos estudos sobre educação, relações e desigualdades sociais e raciais existentes no Brasil, o que se percebe é que a produção teórica está muito voltada às formas de como essas desigualdades vêm sendo produzidas na sociedade brasileira. As pesquisas apontam para a construção da identidade étnico-racial dos/as estudantes afro-brasileiros/as, mas trabalham mais especificamente sobre os processos de segregação social baseados na sua condição de raça/etnia. Esses estudos assinalam que não se pode mais negar a questão da estratificação social e da classificação por meio da etnia/raça e procuram números e meios de mostrar que a raça é um dos critérios que auxilia na determinação da posição ou do lugar do indivíduo na sociedade brasileira (ROSEMBERG, 1987; HASENBALG, 1987).

Neste momento, considero importante trazer a definição de “raça” e “etnia”. A raça, enquanto uma construção política e social, uma categoria discursiva, que nos remete ao racismo, um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão pautado na importância da cor da pele, do fenótipo, uma idéia derivada da biologia. Já a etnia funda-se sob características culturais e não dá conta da discussão sobre o racismo presente no imaginário da população (HALL, 2003). Estes são conceitos importantes para o estudo, pois ora falo em raça, ora falo em etnia.

Aproveito também, após ter conceituado raça e etnia, para falar de como utilizo o termo “étnico-racial”. Considero-o para tratar da população afro-descendente com uma multiplicidade de elementos de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros (GOMES, 2005).

Os estudos mostram que ser negro no Brasil tem significado ocupar lugares inferiores nos níveis de instrução, trabalho e renda, com condições baixíssimas de vida e sem muitas perspectivas de melhora, devido à exclusão pelo sistema formal de ensino e pelo mercado de trabalho. Por isso, o movimento negro no Brasil,

historicamente, luta por níveis mais elevados de escolaridade para a população afro-descendente, pois a escolarização ainda se constitui como um dos instrumentos capaz de promover a ascensão social da população negra (AZEVEDO, 1955; FERNANDES, 1978; PINTO, 1952 apud TEIXEIRA, 2003).

A cultura e a educação dos/as afro-brasileiros/as não têm sido privilegiadas, assim como outras culturas consideradas minoritárias e/ou marginalizadas, embora já se produza um pouco mais sobre o assunto. A população afro-brasileira vem sendo desprivilegiada no sentido de a escola não atender às suas necessidades educativas, fazendo com que estes/as alunos/as saiam mais cedo da escola. As crianças afro-brasileiras são reprovadas e evadem-se não somente por sua culpa, mas também pela falta de condições materiais e sociais no ambiente escolar.

Em 1999, 5% dos/as jovens negros/as de 7 a 13 anos não freqüentavam a escola, enquanto somente 2% dos/as jovens brancos/as dessa faixa de idade não o faziam. Entre os/as jovens brancos/as de 18 a 23 anos, 63% não haviam completado o Ensino Médio, enquanto 84% dos/as jovens negros/as da mesma idade ainda não haviam concluído esse nível de ensino. Com relação à Universidade, o caso ainda era mais grave, pois, no ano de 1999, 89% dos/as jovens brancos/as entre 18 e 25 anos não haviam ingressado e os/as jovens negros/as nessa mesma faixa etária, praticamente não dispunham do direito de acesso ao Ensino Superior, na medida em que 98% não haviam tido acesso à Universidade. Dos/as adultos/as brancos/as, 57,4% não haviam completado, ainda, o Ensino Fundamental, para 75,3% dos/as adultos/as negros/as, no mesmo ano (HENRIQUES, 2001).

No ano de 2001, tomando-se a população de 25 anos e mais, constatou-se que o segmento branco tem em média dois anos a mais de estudos do que o negro, com 6,9 anos contra 4,7 anos, respectivamente. Dados ainda mais recentes do IBGE, de 2003, mostram que, entre 15 e 17 anos de idade, enquanto 60% dos/as estudantes brancos nessa faixa etária cursavam o Ensino Médio, no caso dos/as negros/as, esse percentual contemplava apenas 32% do total dos/as estudantes dessa raça/cor (JACCOUD e THEODORO, 2005).

Passados poucos anos, em 2006, conforme informativo do INEP segundo os dados coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2005, os estudantes auto-declarados pardos são maioria nas matrículas das escolas públicas de ensino fundamental e médio, totalizando 40,5%. Se considerados pretos e pardos juntos,

obtemos um total de 48,9% contra 31,7% de brancos, o que é um número considerável. Ao analisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), temos que os negros ocupam o dobro das vagas em relação aos brancos, sendo 53% dos primeiros contra 24% para o segundo grupo; o que indica o índice mais alto de abandono precoce da escola por parte da população escolar negra e/ou parda, e a necessidade, principalmente dos jovens e adultos negros, em retornar à escola para concluir a educação básica.

Já com relação ao Ensino Superior, os dados do INEP apontam, segundo o IBGE, que em 2003, os brancos são 20% a mais nas universidades do que sua representação na população em geral. Os dados mostram que a cor da educação superior é bastante diferente da cor da população brasileira. De acordo com o IBGE naquele mesmo ano, os brancos representavam 52% dos brasileiros e a população branca na Universidade era de 72,9%. Ainda os dados do PNAD 2004 confirmam a dificuldade de acesso ao Ensino Superior dos negros e pardos, considerando sua representatividade no conjunto da população brasileira. Enquanto a população negra e parda representa 48% da população brasileira, no ensino superior são apenas cerca de 2%. Porém, o que estes dados não mostram é o percentual dessas populações com relação a sua permanência e conclusão na educação básica e na Universidade.

Os autores que estudam a questão da desigualdade racial no Brasil o fazem com relação aos níveis de escolarização. De acordo com os seus achados, Hasenbalg (1987), por exemplo, coloca que para o negro existem três impasses com relação à educação, que são os impasses de entrar no sistema de ensino, ultrapassar a primeira série e completar o Ensino Fundamental (COSTA, 1974; 1985; 1988; SILVA, 1988; 1994; 1996; HASENBALG, 1979; 1983; 1987, 1988; ROSEMBERG, 1979; 1988; TEIXEIRA, 1980; 1983; 1986; 1988; 1994 citados por TEIXEIRA, 2003). Talvez este possa ser um dos motivos pelos quais não chega a ser estudada, com a devida relevância, a população afro-brasileira no Ensino Superior.

Em geral, a educação é focalizada sobre o ângulo restrito da escolaridade, configurando a desvantagem da população negra em contraste com a branca. Encontram-se trabalhos com relação à influência da escolarização na ascensão do negro na sociedade, a influência da situação econômica sobre a educacional (IANNI, 1966; PINTO, 1953; AZEVEDO, 1953 apud PINTO, 1987) além de estudos sobre

articulação entre raça, classe e trajetórias de vida de negros/as (HASENBALG, 1979 apud PINTO, 1987; BARCELLOS, 1996; SILVA, 2000).

Um dos aspectos mais recorrentes em todos estes estudos tem sido a discussão sobre o significado e a importância da escolaridade para os/as negros/as. Os dados mostram que a educação é uma das preocupações e fator de mobilização da população afro-brasileira para ascensão social e mecanismo de combate à discriminação, já que a educação proporciona uma integração social, o qual foi analisado por Fernandes (1964) e Ianni (1988), citados por Silva (2000), quando esta faz em sua tese de doutorado uma revisão bibliográfica sobre os estudos referentes à educação e escolarização dos negros. Segundo a autora “via de regra, os estudos também confirmam a exclusão dos negros das escolas e analisam que a educação escolarizada pode eventualmente influir no processo de mobilidade social” (SILVA, 2000 p.29).

Observa-se que entrar na escola, ao longo dos anos, tem-se tornado relativamente mais fácil devido às políticas públicas educacionais oficiais, mas o difícil é sair dela com uma carreira de êxito, pois a reprovação na escola brasileira é alarmante. As crianças repetem muito a 1ª série, principalmente as pretas e pardas, e este dado mostra que um ano é pouco, cronológica e pedagogicamente, para que aconteça a alfabetização das crianças, especialmente as negras (BARCELLOS, 1996).

No entanto, os índices de repetência não acontecem apenas na 1ª série do Ensino Fundamental, mas ao longo dos Ensinos Fundamental e Médio. As barreiras interpõem-se ao longo da trajetória escolar dos indivíduos e este fato acarreta, muitas vezes, a desistência e, conseqüentemente, a evasão escolar.

A média dos anos de estudos dos brancos é superior à dos negros, como já foi mostrado mais acima. Em relação aos índices de analfabetismo, dos 18,8% dos brasileiros analfabetos, 50% são negros. Das pessoas com 10 ou mais anos de idade, com pelo menos um curso completo, por cor ou raça no Rio Grande do Sul, 9,5% são negros; para o antigo segundo grau, no cômputo geral da percentagem de alunos/as que concluem esse nível de ensino, 5,7% são negros (dados do IBGE, 1991 citados por SILVA, 2000).

Com relação à repetência e à evasão, no caso dos/as alunos/as afro-brasileiros/as, muitas vezes, pode não haver uma relação direta e necessária entre ambas. O que quero dizer com isso? Essas crianças são reprovadas por não

atingirem as metas escolares e muitas ficam vários anos repetindo a mesma série para, depois, evadirem-se. Outras, antes mesmo de repetirem o ano, já saem da escola e esse fato se dá porque se sentem rejeitadas em função do sistema educacional discriminatório, dado relevante que precisa ser levado em conta num país como o Brasil, ou seja, além de não terem as suas necessidades educacionais atendidas, ou terem muito pouco, as crianças são discriminadas e este acontecimento faz com que sejam excluídas, sem mesmo repetirem o ano. A população negra é penalizada, devido à incapacidade da escola em garantir-lhes uma efetiva igualdade de oportunidades (TEODORO, 1987; JACCOUD e THEODORO, 2005).

Segundo Teodoro (1987, p.46), o fato citado acima acontece porque a “ideologia dominante, internalizada pelos/as professores/as, não é sensível às diferenças no sentido de respeitá-las, mas apenas no sentido de apontá-las como ‘perigosas’ ou ‘lamentáveis’ para o seu ideal de cultura” (grifos do autor). Este fato acaba fazendo com que as crianças se sintam rejeitadas.

Formas de racismo acontecem no sistema escolar, “conscientemente” ou não, através de numerosas situações: nos livros didáticos e, em especial, através dos silenciamentos. Acontecem discriminações quando (não) se tratam de questões das populações marginalizadas, estereotipando-as e deformando os acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais destas comunidades, fazendo com que estas mesmas saiam da escola por não se adequarem àquele espaço (SANTOMÉ, 1995).

Um elemento que ajuda na exclusão do/a estudante afro-brasileiro/a, em todos os espaços e níveis de escolaridade, é que, muitas vezes, professores/as, pais/mães e funcionários/as tomam conhecimento das ações de discriminação e preconceitos e não sabem de que forma tratá-las. É um silêncio que as pessoas responsáveis pela formação escolar, ao fazê-lo, omitem o racismo e causam sérios danos por não terem uma postura crítica para que possam evidenciar tal acontecimento e discutir sobre ele.

A educação tem grande importância para a população afro-descendente, devido ao fato de que a escolarização ainda pode-se tornar um fator decisivo na melhoria das suas condições de vida. E, mesmo que a escolaridade não dê essa mobilidade social a que tanto aspiram, penso no fato de que, pelo menos, ela faz com que a auto-estima desta população se eleve.

Os temas raciais e étnicos têm tido pouco lugar no processo de escolarização em todos os níveis, enquanto discussão/reflexão, pois o preconceito e a discriminação surgem como fato e não como ação contrária, no sentido de repúdio e de extinção. Estes temas não têm sido encarados como mais uma questão política do currículo que faz representar os assuntos sobre os/as negros/as desta ou daquela maneira, induzindo a significados sociais determinados. Se os projetos político-pedagógicos das instituições escolares forem analisados, observar-se-á que lá está enfatizada a cultura hegemônica, eurocêntrica. As culturas e vozes dos grupos marginalizados e/ou minoritários costumam ser silenciadas (SANTOMÉ, 1995).

Brito (2004) ressaltou o fato de que dizem, no Brasil, não haver problema racial, que o problema é de classe. Porém, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) trouxe dados do ano de 2000 demonstrando que o Brasil tem 53 milhões de pobres, sendo que, destes, 65% são negros e, então, a autora completa dizendo que o Instituto, órgão ligado ao governo, com mais “credibilidade” que o movimento negro, veio revelar algo que o movimento sempre anunciou: que a pobreza tem cor no Brasil e essa cor é negra, pois a grande maioria da população pobre é afro-descendente.

De fato, sabe-se que os/as afro-brasileiros/as são grande parte na população do nosso país, a maioria do contingente pobre e a minoria nas universidades. O maior montante de afro-brasileiros/as no Brasil encontra-se na região norte mas, mesmo assim, de acordo com o estudo do Observatório Afro-brasileiro, publicado na Revista Conexão, no ano de 2003, Pelotas tem um grande contingente, sendo considerada a segunda cidade com maior índice de população negra do estado, com 51.567 negros/as, ficando Porto Alegre em primeiro lugar, com 225.355.

De acordo com Pinto (1987), baseada em estudos sobre arranjos familiares entre brancos e negros, a partir de dados do Censo de 1980, diz que as famílias negras são mais pobres em qualquer arranjo, pois, enquanto 73,9% das famílias negras ganham até três salários mínimos, apenas 47,7% das famílias brancas ganham o mesmo valor. A autora cita Oliveira et al (1985), que analisa os dados de inserção da população brasileira na força de trabalho de acordo com a PNAD 76, dizendo que os jovens negros entram mais precocemente no mercado de trabalho e que, em maior proporção que os brancos, combinam escola, trabalho e ainda diz

que os negros do sexo masculino trabalham, por sua vez, mais que os brancos entre 10-17 anos.

Segundo informações da PNAD, em 1999, cerca de 34% da população brasileira vivia em famílias com renda inferior à linha de pobreza (aquelas pessoas que possuem dinheiro para os gastos com alimentação, vestuário, habitação e transporte), e 14% das famílias com renda inferior à linha de indigência (refere-se aos custos de uma cesta alimentar, regionalmente definida, para atender as necessidades mínimas de consumo calórico de um indivíduo). Nesse ano de 1999, os/as negros/as representavam 45% da população brasileira, correspondiam a 64% da população pobre e 69% da população indigente. Já os/as brancos/as, por sua vez, eram 54% da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes. O que ocorre é que, dos 53 milhões de brasileiros pobres, 19 milhões eram brancos/as e 33,7 milhões eram negros/as, incluindo pretos e pardos. Entre os 22 milhões de indigentes tínhamos 6,8 milhões de brancos/as e 15,1 milhões são negros/as (HENRIQUES, 2001).

Neste momento, ao concluir esta seção, devo dizer que já estão sendo produzidos trabalhos sobre o Ensino Superior, embora estes estudos ainda tenham ficado na base de análise sobre a aquisição de competências, abordando o processo de profissionalização e com objetivos de traçar parâmetros para a ação docente (BRUSCHINI, 1981; ARAÚJO, 1990; DEMARTINI, 1993 apud SILVA, 2000).

Pesquisas mais específicas sobre professores com relação à etnia são encontradas em Canen (1997), Silva (1996), Rufino (1994), Gomes (1996) apud Silva, 2000 e Teixeira (2003). Essas pesquisas discutem a questão das competências para os professores com relação a sua preparação para atuarem em sociedades multiculturais, alertam para que os cursos da formação de professores comecem a discutir, nos seus currículos, práticas pedagógicas que combatam a discriminação e o racismo e, ainda, falam sobre a trajetória de vida de professores/as e alunos/as negros/as.

Em resumo, pode-se perceber, depois desta revisão bibliográfica, que, embora os estudos sobre a educação e escolarização dos negros tenha tido um crescimento, eles ainda não são suficientes para tamanha importância e complexidade do tema sobre os/as afro-brasileiros/as e a construção de suas identidades étnico-raciais, mostrando que há uma escassez quanto aos trabalhos

mais específicos em relação aos afro-descendentes e o Ensino Superior, o que me interessa mais veementemente.

Logo, depois do que expus, devo salientar, mais uma vez, que estas informações são a título de contextualização e que esta dissertação está centrada na questão dos processos da construção da identidade étnico-racial dos sujeitos da pesquisa e em como estes percebem essa identidade dentro das experiências acadêmico-universitárias que vivenciam.

TRA

JE

TÖ

RI

AS

3. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA: A EXPERIÊNCIA PRÉ-UNIVERSITÁRIA

O principal objetivo deste capítulo é analisar de que modo os/as estudantes entrevistados/as vão-se construindo como afro-brasileiros/as ao longo de suas trajetórias de vida, nas suas experiências familiares e escolares pré-universitárias. Para tanto, destaco como a situação econômica do grupo pesquisado, a escolaridade de suas famílias e os fatores econômicos e culturais influenciaram, e ainda vêm influenciando, suas trajetórias escolares e no Ensino Superior. Procuo mostrar as dificuldades vivenciadas por estes/as alunos/as e as experiências de discriminação e preconceito pelas quais passaram e passam.

Os estudantes e as estudantes que fizeram parte desta pesquisa nasceram, na sua grande maioria, na cidade de Pelotas, são solteiros/as, com exceção de uma das entrevistadas, e pertencem às classes populares, embora prefiram dizer que são de classes baixa ou média baixa. Quando interrogados sobre as condições socioeconômicas das suas famílias, apenas duas estudantes disseram ser pobres; os outros e as outras falaram ser da classe média, classe média baixa, dizendo que não sobrava, mas que também não faltava dinheiro.

A classificação econômico-social assumida pelos/as entrevistados/as é baseada em características como os seus locais de moradia, o capital cultural de suas famílias e a profissão de seus pais e de suas mães. Como se pode ver a seguir, os/as entrevistados/as provêm de famílias cujos pais têm escolaridade básica ou incompleta e exercem atividades predominantemente manuais.

Nas oito entrevistas feitas, existe uma aluna que mora no centro e todos os outros e as outras moram em bairros da periferia da nossa cidade, como nos bairros Navegantes, Areal, Balneário dos Prazeres (mais conhecido em nossa cidade como “Barro Duro”), Porto e Simões Lopes. Com relação à escolaridade de seus familiares, uma mãe tem Ensino Técnico, outra é formada em Agronomia, outra está acabando o Ensino Médio, através do EJA (Educação de Jovens e Adultos), outras três possuem o Ensino Fundamental incompleto e as outras duas possuem o Ensino

Médio incompleto. Dos pais, um é formado no CEFET-RS (Centro Federal de Educação Tecnológica), outro tem Ensino Médio técnico, um possui o Ensino Médio completo, outro tem o Ensino Médio incompleto, um tem o Ensino Fundamental completo, outros dois possuem o Ensino Fundamental incompleto e o outro, já falecido, era semi-analfabeto.

Com relação à profissão, entre as mães, uma é cabeleireira, três são empregadas domésticas, sendo que uma já está aposentada, duas são do lar ou donas de casa, uma é professora aposentada e a outra está desempregada, (trabalhava na CRT - Companhia Riograndense de Telecomunicações). Entre os pais, um é policial civil, outro é agente penitenciário, outro é militar aposentado, um é soldador, outro é borracheiro, um é caminhoneiro aposentado e o outro é laboratorista aposentado.

Portanto, com base nos dados apresentados acima, é que classifiquei os/as entrevistados/as da pesquisa como pertencentes às classes populares. Porém, para ilustrar o pensamento deles, com relação à forma como pensaram para se autoclassificarem, há o exemplo do aluno Ademir, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, 31 anos, solteiro, que trabalha informalmente segundo suas próprias palavras, “fazendo bicos, sem nada fixo”, estudou sempre em escola pública e é formado em Química no CEFET-RS, em Pelotas. Ao explicar os critérios pelos quais ele se considera da classe média baixa, diz:

[...] estou pensando como é que eu vou [...] bom, as coisas tão hoje, não dá pra ter uma classificação. Classe média, uma classe média [...] baixa, pronto. Classe média baixa. Miseráveis a gente não é. Não temos carro do ano. Não temos TV a cabo [...] Hoje a classe média está sumindo [...] A gente tem [...] Fome a gente não passa. Casa própria isso eu acho que é o sonho de todo mundo; nós temos casa própria e temos o que comer Graças a Deus.

Assim foi, basicamente, o pensamento de todos/as os/as alunos/as entrevistados/as quando questionados sobre a sua condição socioeconômica. Eles/as usaram, na sua maioria, esse tipo de argumentos.

O autor Stavenhagen (1984), que estudou a estratificação social nos Estados Unidos, baseado em autores como Touraine, Parsons, Davis e Moore e na escola sociológica de W. Lloyd Warner, diz que os critérios usados nas

investigações empíricas para o estabelecimento de sistemas de estratificação são: o nível de renda, a origem da renda, a riqueza, a educação, o prestígio da ocupação, a área residencial, a raça ou etnia e outros critérios secundários, que são tomados isoladamente ou combinados estabelecendo um sistema de níveis das classes socioeconômicas. Deste modo, de acordo com estes critérios, considero os/as alunos/as entrevistados vindos de estratos sociais pertencentes às classes populares: devido às suas condições de moradia, às atividades econômicas e ao nível de escolaridade dos pais, e por serem pessoas da etnia afro-brasileira.

De acordo com Stavenhagen (1984), na quase totalidade da literatura sociológica, para determinar as classes sociais, usa-se o conceito de agrupamentos discretos hierarquizados num sistema de estratificação: quando uma série de indivíduos que têm um número determinado de características que os aproximam, possuem um *status* comum, tornam-se um grupo de pessoas que se encontram em uma mesma “situação de classe”, determinada por uma oportunidade típica de abastecimentos de bens (WEBER, 1991).

Os estudos sobre estratificação social ainda não dão conta de conceitos precisos que esquematizem a questão das classes e, dentro destas, os níveis de cada uma. Logo, os pesquisadores é que, baseados nas relações entre a estratificação e a estrutura social em geral ou em algum dos seus aspectos, colocam os sujeitos nesta ou naquela classe. Os/as pesquisadores/as baseiam-se em autores como Weber, por exemplo, com a já famosa distinção que fez entre a ordem econômica, representada pela classe social, a ordem social, representada pelo *status* e a ordem política, representada pelo partido, utilizando a ordem econômica representada pelos rendimentos e pelos bens e serviços de que dispõem os sujeitos; a ordem social, representada pelo prestígio e a honra das pessoas e a ordem política, baseada no poder que ostentam (WEBER, 1991; STAVENHAGEN, 1984).

Stavenhagen (1984, p.284), baseado em autores como Marshall, Lipset e Bendix, diz que, para estas classificações sociais, é preciso fazer uma análise dinâmica de tensões e estruturas, fundamentado numa perspectiva histórica “que compreenderia, antes de tudo, o fator de processo e mudança social”. Porém, com todas as dificuldades e aspectos contrários que possam existir num estudo como este, que analisa a construção da identidade étnico-racial de estudantes afro-brasileiros/as como resultado de um conjunto de características que se interrelacionam, a classe social é um fator que deve ser levado em consideração;

mesmo sabendo que a classe social é uma categoria histórica e que, enquanto tal, não é imutável no tempo, formando-se, desenvolvendo-se e modificando-se na medida em que se vai transformando a sociedade.

Todos/as os/as estudantes, com exceção de um entrevistado, que fez a sua formação escolar básica no Ensino Privado, estudaram em escola pública e relatam o fato de não terem tido muito acesso a livros como algo marcante nas suas trajetórias de vida. Como seus pais e suas mães não tinham condições de comprar os livros, eles/as não podiam ler e reconhecem esse fato como fundamental.

Os entrevistados e as entrevistadas refletem sobre este assunto, dizendo que só percebem tal fato hoje, depois de já estarem no final de um curso universitário. Isso acontece pois se dão conta de que, muitas vezes, no início de seus cursos, não conseguiam entender alguns assuntos e atribuem tal acontecimento ao distanciamento entre as suas culturas de origem e a cultura escolar, o que dificultava o seu entendimento, principalmente nos que exigem mais leituras, como é o caso das Licenciaturas em História e Ciências Sociais.

A aluna Franciele, estudante do curso de Licenciatura em História, 29 anos, única casada dentre os sujeitos da pesquisa, está há nove anos na Universidade. Começou a trabalhar muito cedo devido à dificuldade econômica da sua família e agora deixou de trabalhar para acabar a faculdade. Foi uma das que falaram sobre as experiências culturais vivenciadas no interior de sua família. Disse que, em toda a vida, teve um único livro, uma enciclopédia que o pai, caminhoneiro, ganhou numa viagem e lhe deu de presente. Relatou o fato de que este livro a ajudou, até mesmo, na escolha do curso que faz hoje.

Como disse anteriormente, os pais e as mães dos entrevistados e das entrevistadas não possuem um grau de escolaridade elevado e eles/as têm poucas pessoas nas suas famílias com Ensino Superior. Dois alunos entrevistados são os primeiros, de toda sua família, a entrarem na Universidade.

Quanto a este fato, de serem os primeiros da família a entrarem na Universidade, cito o aluno Sandro, por exemplo, estudante do curso de História, 35 anos, entrevistado mais velho de todos/as, solteiro, morador do bairro Simões Lopes. Ele está há sete anos na faculdade e há mais de um ano escrevendo o seu trabalho de conclusão de curso. Sandro trabalha informalmente, acabou seu ensino básico no supletivo e, depois, conseguiu ingressar e formar-se no CEFET-RS, em Pelotas. Diz que na sua família não tem ninguém com Ensino Superior, sendo ele o

primeiro. Este dado é muito relevante, na medida em que sua família é bastante grande. Sua mãe possui doze irmãos, ele tem mais de cento e cinquenta primos, segundo suas palavras, tem uma irmã mais velha e foi o único da família a entrar na Universidade.

O fato de os/as alunos/as entrevistados/as não terem pessoas em suas famílias com Ensino Superior está intimamente ligado à questão de classe social e de raça/etnia. Questões como as dificuldades econômicas, o baixo nível de escolaridade da família de origem, a pouca auto-estima e o preconceito racial dificultam o acesso ao Ensino Superior. De acordo com Bourdieu (1999, p.42), cada família transmite a seus filhos um certo “capital cultural” e um certo *ethos*, “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”, já que a “herança cultural é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”.

O informativo do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre o Ensino Superior no Brasil, de 24 de fevereiro de 2006, que analisa o desempenho de estudantes de diferentes faixas de renda na Universidade, mostra que alunos/as com renda familiar abaixo de três salários mínimos são minoria nas IES (Instituições de Ensino Superior) brasileiras. Isso significa dizer que, quanto maior a renda, mais sucesso os/as estudantes têm e, conseqüentemente, concluem mais os cursos que freqüentam.

O informativo divulga, também, que o sucesso ou o fracasso de estudantes no Ensino Superior está relacionado com o nível de escolaridade dos pais. Não ter em quem se espelhar é, talvez, um fator que faz com que as crianças das classes populares não tenham tanto interesse em seguir seus estudos, mas principalmente, o que as faz sair da escola mais cedo é provavelmente o fato, como diz Hasenbalg (1987, p.24), baseado em Bourdieu, que “[...] através da sua socialização primária dentro da família, [as crianças] não adquirem o capital cultural e lingüístico que as habilitem a decodificar o tipo de mensagem que a escola transmite [...]”. Através disso, de forma mais indireta do que direta, as crianças sentem-se discriminadas e são excluídas da escola com altos índices de fracassos e reprovação.

Porém, existe aquele tipo de aluno/a que, com todas as dificuldades enfrentadas, almeja chegar a um lugar mais elevado, mesmo sem exemplos próximos, para melhorar a sua condição de vida e a de seus parentes. Luta para

seguir estudando e busca através dos estudos, uma ascensão social. É o que acontece com o grupo de pessoas com as quais trabalho nesta dissertação. Pois, embora eles/as tenham uma trajetória no ensino extremamente acidentada, uns mais do que os outros, esses/as estudantes lutam e resistem a fim de ultrapassar as barreiras, que, definitivamente, não são poucas, e que os excluem precocemente do sistema escolar e mesmo da Universidade.

Torna-se evidente o fato de que os/as estudantes afro-brasileiros/as que chegam à Universidade ascenderam social e culturalmente com relação às suas famílias, ao seu grupo social de origem e eles/as percebem esta situação. Possuem a devida noção de que, para isso, foi/é necessário fazer algumas rupturas com seus meios e ultrapassar barreiras, já que está posto no imaginário social que os/as negros/as ocupem lugares inferiores.

As rupturas que precisam fazer e as situações que precisam enfrentar para manter-se na Universidade não são vivenciadas facilmente, mas, sim, com muito sofrimento e dor. Não foi e não é nada tranquilo para os/as entrevistados/as ter de deixar as suas famílias, as pessoas de quem gostam e os lugares onde se sentem bem, além de protegidos/as, para enfrentar um outro contexto, um mundo de estranhos, de intelectuais e onde precisam lutar para sobreviver.

Bourdieu (1999, p.41), falando sobre as oportunidades de acesso ao Ensino Superior, disse que os mecanismos de eliminação existentes ao longo de toda a escolaridade agem com rigor desigual. Salientou que:

[...] um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média.

Tudo leva a crer que as opções para chegar à Universidade vão-se construindo na medida em que os entrevistados vão-se relacionando com pessoas de outros meios sociais que não os seus. São essas relações, entre outros fatores, que vão determinar suas escolhas de mobilidade social (TEIXEIRA, 2003). Os depoimentos obtidos possibilitaram esse tipo de constatação, já que, antes da pesquisa, eu não tinha como hipótese que o acesso destes/as estudantes à Universidade tivesse influência de outros fatores que não fossem as suas famílias.

Para Franciele, Sandro, Daniele, Alexandre, Carolina, Pedro, Josiane e Ademir, parece que a Universidade foi antes um projeto pessoal de vida duramente conquistado apesar das adversidades. Foi um projeto que se viabilizou por ser mais dos/as alunos/as do que de suas famílias, porque, segundo os depoimentos, estas aspiravam para seus/suas filhos/as um curso profissionalizante no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RS) da cidade de Pelotas. A profissionalização através do Ensino Médio foi fortemente incentivada por grande parte das famílias dos entrevistados por ser a opção mais viável e rápida para entrar no mercado de trabalho.

Sandro, que teve sua escolarização bastante conturbada e conseguiu formar-se no CEFET-RS, quando perguntado sobre quais eram as suas expectativas ao acabar o Ensino Fundamental, disse que eram mais imediatas, pois queria simplesmente terminar o antigo segundo grau, hoje Ensino Médio, para conseguir um emprego melhor e poder trabalhar. Falou que a Universidade era uma “coisa mitológica” para ele, sua família, amigos e vizinhos do seu bairro.

Perguntado em como havia decidido tentar ingressar na Universidade, ele enfatizou em sua resposta a importância que pessoas estranhas ao seu grupo familiar tiveram nessa decisão:

[...] Foi o desencadeamento de muitas coisas. Uma das questões foi de ter um assunto para conversar com as pessoas, poder conhecer palavras novas, assuntos novos para conversar porque afinal de contas a gente sempre conversava as mesmas coisas da nossa realidade. Sempre aquela coisa e a partir do momento que tu começa a te relacionar com outras pessoas tu quer ter outros assuntos para conversar. Outro fator foi a questão também do contato com outras pessoas, eu conheci o pessoal que fazia Direito que assim muito legal, me incentivaram desde o início a fazer faculdade para Direito. Eles me achavam muito inteligente e tal. As conversas que a gente tinha. Bah! Os caras me deram a maior força, se propuseram até a me ensinar. Eu fui conhecendo pessoas que me diziam: “tem pessoas que não sabem nem a metade do que tu sabes e estão na faculdade”. Comecei a me valorizar assim. Pô! Como é que eu não vou entrar neste espaço?

Em síntese, a escolha e a possibilidade de entrar no ensino superior, mesmo não estando muitas vezes no horizonte mais imediato desses/as estudantes e de suas famílias, em virtude das dificuldades econômicas e do baixo nível de

escolaridade das classes populares, tornou-se uma realidade para eles/as a partir do momento em que foram influenciados/as por outras pessoas que incentivaram essa idéia.

3.1 As influências familiares e escolares na construção da identidade étnico-racial

Os/as estudantes construíram sua identidade étnico-racial como afro-brasileiros/as, por dentro de suas famílias e nos processos de escolarização pelos quais passaram, através de diferentes formas. Uns/umas porque, em algum momento, alguém lhes disse que pertenciam a esta raça/etnia; outros/as por identificarem-se por causa da sua família, por observação; e outros/as, ainda, através de vivências que os marcaram como diferentes na escola, ou melhor, através de experiências com o preconceito, a discriminação e o racismo.

A estudante Daniele, do curso de Biologia, cursando as últimas disciplinas, 28 anos, nascida na cidade do Rio de Janeiro⁹, solteira e que dá aulas em dois cursos pré-vestibulares e em um curso de Técnicos em Enfermagem, falou que, desde os três anos, lembra-se de já dizer que era negra:

[...] eu sempre me identifiquei como negra. Tanto é que, quando criança, eu acho que eu tinha uns três anos e uma vizinha nossa chegou e disse para a mãe:
- Ah que bonitinha, ela tem os olhos claros.
Eu era mais clara, né.
- Ah ela nem parece negra.
Eu disse assim:
- Mas eu sou negra. Eu sou o quê! Tu achas que eu sou o quê?
Com três anos, eu já sabia dizer que eu era negra.

Esta aluna constituiu-se negra nas vivências familiares, sem que ninguém dissesse nada para ela, diretamente. Não sabe ao certo se tinha mesmo três anos de idade, provavelmente um pouco mais, mas contou que a própria mãe ficou sem reação por não esperar que ela fosse falar isso desta forma. Certamente, os processos de construção da identidade étnico-racial desta entrevistada, que na época era uma criança, foram através das relações familiares.

⁹ Única entrevistada que não tem origem em Pelotas e que veio para esta cidade por causa de uma transferência do seu pai, que era militar, hoje aposentado.

Neste mesmo sentido, o estudante Pedro, aluno do curso de Matemática, 20 anos, único a estudar em escola privada e a ter um filho entre todos/as os/as entrevistados/as, solteiro, dá aulas como voluntário num curso pré-vestibular, disse que a família é fundamental. Mostrou toda sua identificação:

[...] eu gosto muito de ser negro [...] eu me identifico como negro e as pessoas dizem:

- Ah tu nem é preto.

E eu digo:

- Não, não interessa se eu não sou preto, eu sou negro, não interessa a minha cor, o meu pai é negro, a minha família é negra e então eu sou negro [...]. Acho que a convivência com a família é importante, quando tu te aceita é tranqüilo.

A partir dessas duas falas, da estudante Daniele e do estudante Pedro, nas quais se percebe a importância da família na construção étnico-racial, cito Maalouf (2002) dizendo que se aprende, desde a primeira infância, a identificar as nossas “pertencas” e que isso se dá no meio dos familiares que nos moldam, dando-nos os sentimentos de pertença e de não pertença. O autor diz que as identidades são construídas por meio do ambiente onde se está inserido/a, que nos produzimos através das pessoas que são próximas e que não se nasce com a consciência das nossas identidades; “a identidade não é algo que nos seja entregue na sua forma inteira e definitiva; ela constrói-se e transforma-se ao longo da nossa existência”. Ele diz: “nos tornamos o que somos passo a passo” (MAALOUF, 2002, p.33).

Não existe uma única identidade, uma essência, cada um é singular, o documento de identidade é único, mas a identidade não é. Nesse próprio documento, estão apenas alguns dados como o nome, o dia do nascimento, a família a que se pertence, mas não aparece a identidade étnico-racial, a identidade profissional, o pertencimento religioso e tantas outras que se possui. “A identidade de cada pessoa é constituída por uma multitude de elementos, que não se limitam evidentemente aos que figuram nos registros oficiais [...]” (MAALOUF, 2002, p.18).

As identidades são produzidas ao longo do tempo, em diferentes momentos, lugares e de acordo com diferentes situações nas quais o indivíduo se envolve. As identidades emergem das representações que são feitas para nós através de discursos de uma determinada cultura e pelo nosso desejo consciente ou não de responder aos apelos fabricados por estes significados, de sermos interpelados por

eles e de assumirmos as posições de sujeitos construídas para nós. As identidades são originadas culturalmente, como identidades sociais construídas no interior da representação (HALL, 1997).

Os/as alunos/as entrevistados/as concordam que as identidades são construídas e que são múltiplas. Nas falas, há vários exemplos que podem ser citados com relação a essa questão, como, por exemplo, a da aluna Franciele, quando falávamos sobre o que pensa com relação ao conceito de identidade:

[...] é muito importante que eu como pessoa saiba que eu Franciele sou mulher, sou negra, tenho 29 anos, moro em Pelotas, uma cidade bonita, que faço um curso de História [...] Eu acho que são vários tipos de identidade porque além de ser mulher eu tenho a condição de ser negra e além de ser negra tem a condição de ser pobre, além de ser pobre tem a condição [...] então são várias coisas que se reúnem em uma só. Mas são várias identidades, tu não podes esquecer de onde que tu veio, tu não pode te disfarçar e tentar negar uma coisa que tu vivencia. São várias coisas que te constroem, as identidades são construídas.

Portanto, a identidade não é uma essência, fixa, estável, coerente e acabada, é uma construção instável e contraditória. Está ligada a sistemas de representação através de um nexos íntimo e inseparável, tendo a questão da representação um lugar central na política de identidade. Em uma só pessoa, existem diferentes identidades, representadas de diversas formas.

A política de representação (re)cria, (re)constrói e (re)produz a “realidade” através da linguagem, por meio dos discursos e o que é “real” é o produto das representações. O autor Santos (1976 p. 92), baseado em outros autores como Pollock (1990), Dyer (1993), Giroux (1995) e Silva (1995), salienta que tem de haver um questionamento, “o questionamento do ‘real’ como um produto das representações”, pois esse questionamento faz-se necessário, já que “a maneira como somos vistos determina, em parte, o modo como somos tratados, [assim como] tratamos os outros a partir daquilo que vemos, pela representação”. É através destas representações, que estão imbricadas em um jogo de poder, que as pessoas ocupam determinados lugares em uma dada sociedade.

Mais do que (re)produzir as identidades desta ou daquela maneira, as representações ditam as posições de sujeito das pessoas, dos grupos e instituem

identidades sociais hegemônicas como as do homem branco, heterossexual, masculino, enquanto outras identidades são vistas como diferentes. Um trabalho como este tem a finalidade de contestar a hegemonia e a universalidade destas identidades numa sociedade pluriétnica, dando voz aos que são considerados minorias para mostrar os significados desse processo de inferiorização na construção identitária em meio às disputas de poder, onde quem fala, o que fala e como fala tem profundas implicações para a vida das pessoas apresentadas (SILVA apud SANTOS, 1976).

O texto de Octavio Ianni (2004, p.27-28), “Dialética das relações raciais”, fala sobre os processos pelos quais os sujeitos são construídos. O autor diz que existe:

[...] a dialética das relações sociais, nas quais se inserem as relações raciais: o indivíduo tomado no singular ou coletivamente, forma-se, conforma-se e transforma-se na trama das relações sociais. São várias, mutáveis e contraditórias as determinações que constituem o indivíduo, no singular e coletivamente, o que pode transformá-lo e transformá-los; daí constituindo-se o “negro”, o “branco”, o “árabe”, o “judeu”, [...] tanto como o “operário”, o “camponês”, o “latifundiário”, o “burguês”; tanto como a “mulher”, o “homem”; todos e cada um visto como criados e recriados, modificados e transfigurados na trama das relações sociais, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais; envolvendo sempre processos sócio-culturais e político-econômicos, desdobrando-se em teorias, doutrinas e ideologias. Assim se dá a metamorfose do indivíduo “em geral”, indeterminado, em indivíduo “em particular”, determinado, concretizado por várias, distintas e contraditórias determinações. Esse o clima em que germina o “eu” e o “outro”, o “nós” e o “eles”, compreendendo identidade e alteridade, diversidade e desigualdade, cooperação e hierarquização, divisão do trabalho social e alienação, lutas sociais e emancipação.

Pude perceber, através das entrevistas, como é forte a influência da escola na vida e na construção dos indivíduos. Na área da Educação, fala-se muito sobre esse assunto, sobre a importância da escola na construção dos sujeitos, no cotidiano da escola, mas não se tem a devida noção da proporção de como acontece esse fato; sabe-se que o processo de escolarização ajuda na formação dos/as alunos/as, mas o que acontece é muito maior do que se pensa.

Todos os/as entrevistados/as lembram fortemente a presença de professores/as da sua formação escolar básica, embora critiquem alguns e todos relatam a grande influência de docentes nas suas vidas, até mesmo na escolha dos cursos que freqüentam. A escola teve grande influência na motivação deles/as para chegarem à Universidade.

Carolina, estudante do curso de Licenciatura em Matemática, 23 anos, solteira, também cursando as últimas disciplinas, está há quatro anos e meio na Universidade, um semestre a mais do que o normal e agora desempregada, disse que teve excelentes professores/as nas escolas onde estudou durante a sua formação escolar básica. Lembrou que, ao fazer a prova do vestibular, sem ter feito nenhum curso preparatório, sabia sobre todos os assuntos que trataram as questões nas provas; relatou que a professora de Matemática, do Ensino Médio, foi quem mais a motivou para entrar na Universidade e a maior influência que teve no processo de escolha da sua profissão.

Porém, embora tenham este sentimento de que a escola os ajudou muito a ser o que são hoje e de terem tido bons professores, existe também o fato de que foram extremamente marcados ao longo de todo o período em que estiveram nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, com relação à sua identidade étnico-racial. Para outros/as entrevistados/as, foi através do ambiente escolar que começaram a sentir-se diferentes.

O aluno Sandro, ao falar sobre os acontecimentos que o marcaram durante a sua trajetória antes de chegar ao Ensino Superior, falou o seguinte:

[...] Teve várias coisas que me marcaram, castigos, principalmente, ficar de cara com a parede, ou então, que nem uma vez uma professora mandou escrever mil vezes no caderno “eu não devo incomodar”. Eu peguei ódio da escola. Ódio mesmo. Bom, eu bah! Eu ia obrigado, eu não gostava. Não tinha nada, é que falar é meio complicado, mas eu me sentia; hoje que eu sei o que é discriminar. Eu vejo que tu podes discriminar uma pessoa sem falar, através dos olhares assim. Eu me sentia muito discriminado, assim, muito mesmo excluído, o diferente, sabe?

Este aluno, o Sandro, falou muito sobre os sentimentos que o habitavam quando estava na escola e que naquele momento não entendia. Ele não foi o único, a estudante Franciele falou sobre as dificuldades enfrentadas por ela na fase escolar

e o sentimento de angústia causado pelos/as professores/as que não sabem das necessidades dos/as alunos/as afro-brasileiros/as:

[...] Toda minha vida estudei em escola pública [...] rodei na 3ª série por uma questão básica acho de todos que estudam em escola pública, que são pobres, dificuldades de estudar, dificuldades de ir à escola. Precisa aula de apoio, não tem dinheiro pra tal aula de apoio e acabei repetindo um ano. Rodei três anos na 6ª série, três anos também por causa da mesma coisa: precisava de aula particular e não tinha dinheiro pra aula de reforço aquela coisa toda e então, sempre foi tudo muito difícil. Eu também tinha que ajudar em casa e ficava difícil, bem complicado para mim estudar. As escolas também assim, não apoiaram, tu tens professores que parecem que estão anestesiados, param numa mesmice, parece que tu és só um número da chamada, que tu és uma coisa, uma obrigação que eles têm que cumprir para ganhar o dinheiro no final do mês e não se interessam pela vida pessoal, porque que a criança está indo mal na escola, o que que está acontecendo, o se importar né?

Esta fala da estudante Franciele vai ao encontro do que Lopes (1987, p.39) diz ao discorrer sobre a socialização e a constituição da identidade da criança negra na escola, “socialização” esta, como diz a autora, no sentido da “viabilidade da criança negra se integrar ao meio como sujeito e não como objeto”, pois a socialização não começa na escola e, sim, na família. A autora salienta que os problemas não são somente pedagógicos, que são problemas psicológicos, já que, como mostra o trecho citado acima, são várias as causas pelas quais as crianças negras têm dificuldades na escola, sendo a falta de dinheiro uma das principais. A partir daí, vem a rejeição, a discriminação, o preconceito.

O fato de os/as professores/as não enxergarem os/as seus/suas discentes como sujeitos que possuem sentimentos e que, conseqüentemente, precisam de afeto e de que sejam levadas em consideração as suas necessidades e a falta de condições materiais, causa muita dor nos/as alunos/as e este fato está explícito a todo o momento nas falas, a dor e o sofrimento para manterem-se nas escolas. Lopes salienta que a escola precisa pensar nos processos de constituição das identidades, na alienação das crianças e, em particular, na criança negra, que está fora do seu contexto cultural. A autora diz que “é preciso exorcizar os fantasmas do

complexo de inferioridade do brasileiro, aliás, existente em toda a América Latina” (LOPES, 1987, p.39).

A aluna Franciele relata ainda, muito emocionada, que o estudo representava para ela e para sua família, a oportunidade de ascensão social. O pai dela, principalmente, dizia que, se ela estudasse, não precisaria ser empregada doméstica como sua mãe.

Quando conversávamos sobre os acontecimentos que marcaram a sua vida, ela lembrou este fato, diretamente, dizendo que fazia questão de relatar:

[...] uma coisa que me marcou muito, o meu pai nem se lembrava disso, mas ainda quando eu estava no primeiro grau, quando eu passei pro noturno, que eu rodei as três vezes na 6ª série, ele me disse:

- Olha, eu só vou te dizer uma coisa: tu nasceu mulher [...] e tu é negra. Tu só tem duas escolhas na tua vida: ou tu estuda ou tu vai ser empregada doméstica e esfregar o chão dos outros. O que tu prefere: estudar e esfregar o chão da tua casa ou mandar alguém esfregar, ou passar toda vida esfregando o chão dos outros e agüentando desaforo dos outros? [O tom de voz era impressionante. Ao mesmo tempo tinha emoção, raiva e ironia].

Não que claro, ser empregada doméstica, hoje em dia a gente sabe que ganha até bem mais que um professor né [risos], não que seja desvalorizar, mas isso me marcou muito e desde então, eu nunca mais rodei, nunca mais [emocionada, agora com os olhos cheios de lágrimas].

Para muitas das famílias dos/as estudantes afro-brasileiros/as, o estudo se apresenta como forma de ascensão social, para melhorarem de vida, pois, quanto mais estudo, melhores são as chances de obterem um bom emprego e ganharem um bom salário. Nesse sentido, o estudante Alexandre, aluno do curso de Licenciatura em Biologia, 22 anos, solteiro, que está há quatro anos na Universidade, fazendo o curso no período normal e não trabalha, foi o único entrevistado a dizer que já sabia que ia fazer faculdade, “sempre quis a Universidade, porque minha mãe dizia que eu tinha que estudar para ser alguma coisa na vida”.

A Universidade torna-se um projeto de vida destes/as alunos/as devido ao fato de verem nesse espaço, a oportunidade para melhorarem de vida a partir da

conquista de um bom emprego que lhes dará mobilidade social¹⁰. Mas, mesmo que o curso superior não lhes dê essa mobilidade social a que tanto aspiram, pelo menos os ajuda a valorizarem-se mais, já que também acontece uma mobilidade cultural, no sentido de elevarem o capital cultural herdado de suas famílias, e os incentiva a irem atrás dos seus objetivos.

3.2 A marca da diferença

A identidade e a diferença são relacionais, construídas em meio a representações sociais e culturais através de relações de poder e de práticas sociais. A fabricação da identidade através da marcação da diferença ocorre no momento em que eu me distingo do outro estabelecendo fronteiras entre “eu” e “ele”, freqüentemente, através da oposição. “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: *a identidade depende da diferença*” (WOODWARD, 2005, p.40).

Os conceitos de identidade e diferença, usados como categorias centrais desta pesquisa se fazem devido ao fato de que, a todo o momento, durante as suas vidas, os sujeitos constroem sua identidade étnico-racial como afro-brasileiros e afro-brasileiras pela marcação da diferença e pela classificação hierarquizada que a sociedade produz em relação a uma identidade “padrão”.

As pessoas “diferentes” são marcadas através de situações de exclusão, discriminação, preconceitos e racismo. Todos/as os/as estudantes envolvidos/as na pesquisa já sofreram algum tipo de discriminação racial em algum momento de suas vidas. Aqui, trago a fala da estudante Franciele, ao procurar emprego, quando se sentiu discriminada, vítima do racismo e do preconceito:

[...] a discriminação que a gente tem, que a gente sofre na vida inteira. Já aconteceram situações de eu ir procurar trabalho como secretária, eu ter a ficha qualificada, mais qualificada até, sem modéstia, saber que é a mais qualificada, ter o comprovante, ser mais qualificada que as outras candidatas, mas cai no boa aparência né e o boa aparência que a gente sabe tu não é branca, tu não é bonitinha, tu não é magrinha, tu não é jeitosinha [...]

¹⁰ “A mobilidade social implica um movimento significativo na posição econômica, social e política de um indivíduo ou de um estrato” (MILLER citado por FORACCHI; MARTINS, 1984, p.285).

Nesta fala, fica demonstrado que não adianta apenas a qualificação para que se consiga um emprego, é preciso ter “boa aparência”.

É importante que as pessoas entendam qual a diferença existente entre os conceitos de discriminação racial, preconceito racial e racismo. Segundo Gomes (2005 p. 54), discriminar significa, entre outras atitudes, distinguir, diferenciar, e a discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Por sua vez, o preconceito racial significa “um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia, de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo”; neste julgamento prévio, existe a inflexibilidade, onde quem o faz, forma um conceito ou opinião antecipadamente e não admite ponderações. O preconceito inclui a concepção que a pessoa possui de si mesma e do outro. Já o racismo é um comportamento, uma ação que resulta da aversão em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais como a cor da pele, por exemplo. Provém de grupos que acreditam em raças superiores e inferiores e que querem fazer crer que sua opinião é única e verdadeira.

Em outras palavras, sinteticamente, a discriminação racial é uma prática que distingue o outro pela sua raça, tornando-o diferente; o preconceito racial é uma atitude aprendida socialmente, onde se cria uma pré-concepção, sem mesmo conhecer, muitas vezes, mas que se julga os outros ou os acontecimentos a partir daí, e o racismo é uma prática que resulta da imposição de algumas pessoas ou instituições que acreditam existir uma raça melhor, estigmatizando as outras como piores. Todas essas ações estão intrínsecas nas relações do cotidiano, (re)criadas pela sociedade.

De acordo com Ianni (2004, p.23), “a raça, a racialização e o racismo são produzidos na dinâmica das relações sociais [...]. É a dialética das relações sociais que promove a *metamorfose da etnia em raça*”. A raça é uma construção política e social, marcada por características fenotípicas, diferente da etnia, que é uma condição cultural, de ancestralidade. A etnia e a etnicidade se fundam sob características culturais e são caracterizadas como fixas, inerentes ao grupo por serem transmitidas de geração em geração, não apenas pela cultura, mas também pela herança biológica (HALL, 1997). A raça é caracterizada por uma marca, um estigma, o fenótipo, na trama das relações sociais; assim, o negro, o índio e tantos

outros são marcados como diferentes e exóticos, sendo (des)qualificados individual ou coletivamente.

Através destas posições de discriminado, estigmatizado, “estranho” é que as pessoas envolvidas neste jogo vão elaborando as suas identidades, no contraponto e no conflito. Assim se desenvolvem a consciência crítica e a autoconsciência, dando lugar, também, à transformação, à ruptura ou à transfiguração.

Nesta perspectiva, os/as afro-brasileiros/as são “diferentes” e as marcas dessa diferença são a textura do seu cabelo e a cor da sua pele. Diversos processos fazem com que se dêem conta desta situação: Segundo Maalouf (2002, p.35), desde cedo, surgem os conflitos, em casa, na escola ou na vizinhança, diz que “os outros fazem-nos sentir pelas palavras, pelos olhares que somos pobres ou aleijados, demasiados baixos ou altos, escuros ou demasiado louros [...]”, diz ainda que desta forma as pessoas “traçam os comportamentos, as opiniões, os receios e as ambições que se revelam muitas vezes eminentemente formativas, mas que freqüentemente nos ferem para sempre”.

A diferença é sustentada pela exclusão que, como consequência, causa muita dor e sofrimento. Prova disso são os vários exemplos que os/as entrevistados/as trazem com relação a situações em que foram discriminados.

O aluno Sandro fala do sofrimento que tinha quando estava na escola e que não entendia o porquê de aquilo acontecer, o porquê de ser tratado diferentemente dos outros, além de mostrar a condescendência dos/as professores/as em situações desse tipo:

[...] a gente quando criança, as pessoas são cruéis. A gente não tem noção porque que a gente é diferente o que é que nos faz diferente. Afinal de contas, ali na sala de aula, todos nós usávamos o mesmo uniforme. Não tinha a questão de dizer que uma pessoa era de uma categoria social diferente pela questão da roupa. E o que nos diferenciava era a textura do cabelo e a questão da cor da pele que eram as únicas coisas diferenciais, assim, e é uma das formas que eu vejo que a discriminação é feita hoje. Estes estereótipos e os apelidos na sala de aula por parte dos colegas. Cabelo de bombril. Nariz disso. Boneca de piche e estas coisas assim. Muitas vezes a professora ria, mas chamava a atenção dos alunos, mas não adiantava nada a “galera pegava na cabeça” de novo e eu notava que os professores não tinham uma postura mais severa na sala de aula.

Josiane, formada no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, aluna do mesmo curso em bacharelado no momento da entrevista, 25 anos, solteira, é professora na rede municipal de Pelotas, também trata da questão do preconceito, dizendo que:

[...] tem diferença e as pessoas teimavam em dizer que o preconceito era uma coisa que estava mais, que o negro tinha muito preconceito com ele mesmo, que o preconceito era de pobre e não era de cor. Estas coisas todas para negar que existe um preconceito específico contra o negro. E aí eu lembrei disso porque eu cheguei a falar que as crianças geralmente não se aceitam. Quando tu pedes para ela desenhar a família dela ou pedes para elas se autodesenharem elas nunca fazem elas pretas, negras. Porque preto, preto é muito raro de ver alguém. Elas nunca fazem e aí as pessoas dizem que os negros são racistas. Mas vem cá é toda uma sociedade agindo como se fosse feio ser negro. Então as pessoas têm uma tendência a rejeitar a sua cor, achar que a sua cor é feia, o seu cabelo é ruim. Que bobagem é essa por que tem uma textura diferente o cabelo é ruim?

Existem diversos tipos de preconceito e se confunde muito no Brasil o preconceito racial com o de classe social. Isso acontece porque a maioria da população pobre é negra e esta situação faz com que as pessoas digam que o racismo começa pelos/as próprios/as negros/as. É como a Josiane diz e que venho discutindo ao longo do trabalho, pois a diferença existe e é por ela existir que existem também estas formas de marginalização, onde se perpetuam formas de preconceito dentre as quais ser negro/a é feio.

O aluno Alexandre relatou o fato de que sofreu racismo por parte do pai de uma namorada. Contou que estava a namorar uma menina que disse à sua família ter um namorado da universidade, estudante de Biologia. A família ficou muito contente por estar namorando um universitário e pediu que o levasse em sua casa a fim de que pudessem conhecê-lo. Quando chegaram e ele foi apresentado, o pai da menina ficou estarecido, pois não esperava que o universitário fosse negro. Naquele momento, a identidade étnico-racial vibrou mais alto que a identidade estudantil. Alexandre ficou chocado e, disse que, para ele, parece que “negro só pode ser traficante”.

Este processo social de as pessoas verem os/as negros/as como bandidos, assaltantes, traficantes, drogados, entre outros rótulos, faz parte da representação

dominante de que “negro/a é coisa ruim”, fazendo com que a produção destes significados converta as diferenças em desigualdades.

Eduardo Galeano (2003, p.45-52) trata deste assunto dizendo que “[...] o racismo justifica-se pela herança genética [...] que se carrega no sangue o destino e que os cromossomos da inferioridade misturam-se com as sementes do crime [...]”. Sempre tivemos exemplos de negros sendo confundidos com ladrões, quem nunca ouviu falar em alguma situação desse tipo? O mesmo autor diz que os negros e os índios sofrem esse tipo de situação: “[...] O branco que corre é homem roubado, o negro que foge é ladrão [...] Negro ladrão, índio ladrão: a tradição do equívoco manda que os ladrões sejam os mais roubados”.

Logo, a identidade afro-brasileira é marcada pela diferença na cor da pele e na textura do cabelo, como já foi dito, por não serem brancos e não possuírem cabelo liso. Os sujeitos da pesquisa relatam que as pessoas não os identificam enquanto afro-brasileiros/as por não terem a cor da pele “preta”. Segundo contam, são vistos pelos outros como “morenos”, mas eles/as reagem dizendo às pessoas que são negros/as.

Pedro e Franciele mostram, nas suas falas, este tipo de posicionamento e, com relação a isso, não apresentam problema algum, pois relatam preferirem que as pessoas lhes chamem de negro, sofrendo menos do que quando são chamados de “moreninhos” ou quando ficam tentando achar palavras para falarem. Pedro fala, em um determinado momento da entrevista, sobre as perguntas que as pessoas fazem com relação ao seu penteado.

[...] O meu cabelo, as pessoas acham isso muito esquisito:
 “Por que pra um lado é assim e pro outro lado é assim?”
 E eu digo: O meu cabelo é diferente do de vocês, no meu cabelo eu quero fazer um desenho diferente. [O cabelo dele tem um corte diferente, é todo desenhado com linhas]

Franciele contou algumas situações que vivencia na casa de seu esposo, das quais cito uma das que relatou, onde diz:

[...] Na família do meu marido é muito assim né, “não vamos chamar ela de negra porque ela pode se ofender”. Eles são brancos. Então, é assim não vamos chamar de negra; a minha cunhada diz assim:
 “Ah tu és moreninha!”
 Eu digo não, eu sou negra!

Ela diz:

“Não, tu és morena, estás longe de ser negra!”

Eu digo não, vocês podem me chamar de negra que eu não me ofendo, é a minha raça, eu me considero negra e eles ficam assim sabe, não sabem, é uma situação incômoda. Quando eu comecei a namorar o Ângelo eles não aceitavam sabe, diziam que queriam coisa melhor pra ele, é negra tal e tal [...]

Durante as suas trajetórias de vida, os entrevistados e as entrevistadas têm de auto-afirmar a sua identidade étnico-racial afro-brasileira, a partir dos processos de discriminação, exclusão e preconceito que vivenciam. Suas identidades estão sendo constantemente ressignificadas e negociadas no interior de diferentes sistemas de representação e práticas discursivas, nas relações sociais em que se inserem.

A identidade e a diferença são o resultado de relações sociais e culturais. Nessas relações, marcadas pela desigualdade e pelo preconceito, os indivíduos constroem suas identidades. Considerando isso, no próximo capítulo, analiso como os estudantes e as estudantes envolvidos na pesquisa se percebem na Universidade, como vêem a si próprios e como pensam ser vistos pelos outros.

DI

FE

REN

ÇAS

4. A UNIVERSIDADE E OS/AS ESTUDANTES AFRO-BRASILEIROS/AS

4.1 Estudantes afro-brasileiros/as e suas experiências acadêmico-universitárias

Experiências acadêmico-universitárias, para esta pesquisa, são o conjunto de todas as vivências de cunho afetivo e cognitivo em que os/as entrevistados/as se envolvem, ao longo da sua formação acadêmica, nos ambientes que freqüentam na Universidade ou em outros espaços a ela relacionados.

Início falando sobre como estes alunos e estas alunas se percebem enquanto pertencentes à etnia afro-brasileira dentro da Universidade e como compreendem, na medida do possível, que os/as outros/as os/as enxergam. Embora tenha analisado, no decorrer das entrevistas, que eles/as têm grande dificuldade em avaliar a sua condição de universitários/as negros/as.

Os estudantes e as estudantes entrevistados/as dizem que tanto professores/as quanto colegas os/as tratam de forma a mostrar que são todos iguais, que não há diferenças entre eles/as. Observam que são pouquíssimas as vezes em que podem perceber minimamente algum tipo de situação desconcertante, mas que, mesmo assim, não podem dizer que é em relação a sua condição étnica.

Alguns relatam situações em que precisam mostrar serem diferentes, que são afro-brasileiros/as, pois parece que as pessoas não os/as enxergam como tais, como quando alguém pergunta na sala se identificam algum aluno negro ou aluna negra e ninguém se dá conta de que há uma pessoa, até o momento em que esta se levanta e diz: “Ei, eu estou aqui pessoal, e sou muito negra!” O contrário também acontece, onde eles/as mesmos/as têm de ter uma postura discreta para passarem despercebidos, para que realmente os/as tratem como iguais, já que, em alguns momentos, existe um certo constrangimento quando precisam falar sobre questões relativas aos/às negros/as, e as pessoas não se sentem à vontade.

O aluno Alexandre que diz fazer de tudo no seu curso de Licenciatura em Biologia para ser notado, que não quer “passar em branco, quer passar em preto”,

diz que é negro e quer ser visto enquanto tal. Em contrapartida, Sandro, na Licenciatura em História, diz que “tem toda uma regra, que tem que estar se policiando e saber como deve se comportar”, para não vir à tona aquele jargão de “isso é coisa de negrão”.

No ensino superior, talvez mais que no ensino fundamental e médio, os/as estudantes provenientes das classes populares são julgados de acordo com os valores das classes privilegiadas, já que, entre os/as educadores/as, são poucos/as os/as que vivem em uma condição desprivilegiada, que passem por situações de discriminação. Eles/as avaliam os/as alunos/as a partir do “*ethos* da elite cultivada” e esperam desses/as uma postura voltada à “passividade”, para que sejam receptores da cultura considerada hegemônica (BOURDIEU, 1999) ou, para que, pelo menos, tentem enquadrar-se de acordo com este meio que freqüentam.

Quando o Alexandre diz querer passar em preto e no momento da entrevista diz desejar ser notado, pois é o único aluno negro no seu curso, ele enfatiza que sempre gostou de pertencer a esta etnia/raça e, na Universidade, ele se auto-afirma, procurando fazer com que as outras pessoas o enxerguem mesmo, como diferente. Salienta, ainda, ter um compromisso social para com os/as outros/as estudantes que estão fora da Universidade, no sentido de abrir as portas para que mais afro-brasileiros/as cheguem a esta condição. Isso não se expressa na fala do estudante Sandro, único com ressalvas para se auto-declarar negro, no sentido, como ele mesmo disse, de que as identidades não são fixas e que ele vem de uma família de portugueses e índios.

Quando o estudante Sandro fala que não é somente negro, é também português e índio, ele está dando-se conta de que possui múltiplas pertenças, que somos constituídos de várias identidades. Ele disse que, em alguns momentos, quando está conversando com seus/suas colegas, ele até esquece que é negro, assumindo aqui a sua identidade negra. Através desta afirmação, posso mostrar como os processos de construção identitária são conflituosos, contraditórios, que não se é coerente o tempo todo.

Ao mesmo tempo, é chamada a atenção, pois este tipo de discurso, poderia ser analisado também, como uma forma de o estudante tentar dissolver a sua identidade, quando diz ser “multifacetado”, que não pode afirmar ser negro. Neste sentido, o autor Maalouf (2002) reforçaria a análise, dizendo que a nossa identidade é construída por uma multitude de elementos, entre os quais se tem a identidade

étnico-racial. O autor argumenta que não se pode é deixar este discurso do multifacetado dissolver as nossas identidades de modo que, em momento algum, possamos assumir aquela que nos seja requerida.

Inicialmente, os/as estudantes, ao ingressarem na Universidade, enxergam-se somente enquanto minoria e, aos poucos, na medida em que vão construindo a sua trajetória nesse espaço, começam a se perceber enquanto agentes transformadores, que estão a ocupar um lugar que é seu de direito. A partir desse momento, eles/as passam a se valorizar e a se auto-afirmar enquanto negros/as. Teixeira (2003), em seu estudo intitulado “Negros na Universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro”, também encontrou relatos dessa natureza, dizendo que a Universidade marca para alguns indivíduos a descoberta de uma *nova pessoa*, fazendo com que haja uma maior valorização de si próprio/a. Todos/as os/as entrevistados/as assumem a sua estada na Universidade como fundamental para sua vida, após já ter uma caminhada neste espaço, que lhes possibilita tal reflexão.

Sandro, ao falar sobre como avalia a sua experiência dentro da Universidade, assume que tem dificuldades para fazer tal avaliação e reflete, de forma interessante, sobre como estar neste espaço influenciou e influencia sua vida:

[silêncio] Bah, isso é um pergunta muito difícil. Ah ela influenciou. Oh, se eu não tivesse na Universidade não estavam estes livros aqui. Não estaria aqui sentado. Influenciou tudo na minha vida. Acabou dando outro sentido na minha vida. Não é o que eu tinha antes de entrar, mas ao mesmo tempo eu me critico a todo o momento porque eu acho que eu poderia estar assim, sem ter passado por este processo. É um outro sentido, mostrou mais a face cruel da vida e como é que tu podes perceber isso através do tempo. Como é que as coisas são reproduzidas. Isso daí para mim foi fundamental. Todo este processo histórico. Até nós chegarmos aqui onde a gente está hoje. Isso mudou completamente a minha vida. Até minha auto-estima, né, em relação a enfrentar os problemas que quotidianamente eu ficaria cabisbaixo e tal. Hoje não. Eu não me sinto constrangido mais se ninguém senta do meu lado no ônibus. Eu entendo como uma outra forma, através de uma construção cultural que é muito longa, que é muito difícil de romper isso e eu me sinto mais aliviado. Não feliz, mas me sinto mais aliviado assim poder compreender as pessoas. Porque elas pensam e porque elas agem. Assim como eu não sabia por que reproduzia tantas coisas antes de entrar na universidade [...]

Entretanto, nesta fala, embora ela expresse um pouco do sentimento de reconhecimento em relação aos aspectos que mudaram na sua vida com a sua estada na Universidade, o estudante explicita, também, um sentimento de dúvida, pois se pergunta ainda, depois de sete anos: será que fez a coisa certa? E, se não tivesse entrado para a faculdade, como seria sua vida hoje? Este tipo de sentimento se dá, entre outros fatores, por ter feito algumas opções na sua vida que o afastou um pouco do seu meio para se manter nesse espaço, no espaço da Universidade, onde precisa estabelecer negociações o tempo inteiro, consigo mesmo e com os/as outros/as, para que consiga permanecer neste ambiente acadêmico.

Em outro momento da entrevista, Sandro lembra as vezes em que teve de deixar seus amigos na esquina para estudar, como já falei anteriormente, ou que ganhava dinheiro fazendo seus artesanatos, enquanto na faculdade teoriza muito e não pratica nada. Fica nítido que o sentimento mais forte é de que este espaço faz a sua auto-estima elevar-se, já não se incomoda muito ao passar por situações constrangedoras no seu cotidiano, por estudar e entender que as diferenças são produzidas.

Apesar disso, fica quase que explícita a contradição, pois, ao mesmo tempo em que a Universidade eleva sua auto-estima, ela lhe causa algumas angústias, sofrimentos e dores; este é um fato que fica visível em todas as falas. Mostra um movimento que pude perceber: o fato de que estar na Universidade desacomoda os/as, mexe com as suas estruturas, pois este espaço configura-se como um lugar “estranho”, que lhes causa mudanças.

Como as identidades estão constantemente em processo de construção e as diferenças tornam-se mais evidentes em determinados momentos do que em outros, através das suas experiências dentro do espaço universitário, a identidade étnico-racial dos/as afro-brasileiros/as vai adquirindo diferentes sentidos, de acordo com as diferentes formas pelas quais ela é representada.

A falta de experiências que remetam os/as alunos/as a sua identidade étnico-racial faz com que eles/as se percebam como minoria. As suas identidades enquanto negros/as são (re)construídas, principalmente, através dos silenciamentos, das omissões e de diversas formas que se dão na sua formação acadêmica.

Uma destas formas pode-se dizer que é através do currículo dos cursos, através do branqueamento, consolidando suas representações e instituindo seus significados nas disciplinas que são ministradas, nas disciplinas que não são

ministradas, na postura dos/as professores/as, na postura de muitos/as colegas. A branquitude possui um lugar de privilégio racial, social, econômico e político; ela é entendida como um posicionamento de vantagens estruturais, a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e a sociedade (BENTO, 2005).

De acordo com Frankenberg (1995 apud BENTO, 2005 p. 175), “a branquitude diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são normalmente não-marcadas e não-nomeadas”. Nas instituições como universidades, empresas e organismos governamentais, ela é conservada, (re)criada, (re)produtora de quadros de desigualdade ao articular e manter lugares de poder. É através desta branquitude, que tem poder de supremacia, que é imposta aos/as negros/as a condição de subalternos/as.

O professorado e o alunado não são levados/as a discutir, questionar e refletir sobre questões relacionadas com a vida e a cultura de povos que são tão próximos e, ao mesmo tempo, tão distantes e conflitivos. De acordo com Santomé (1995), é preciso que se diminua essa distância através de uma *discriminação positiva*, buscando ações que ajudem essas pessoas a recuperarem os seus “*déficits*” culturais ou “atrasos” importantes, obrigando a incorporar como conteúdo dos currículos a história e a cultura das minorias oprimidas e/ou sem poder.

Assim sendo, os ambientes escolares e universitários, por meio das experiências que proporcionam ou que deixam de proporcionar, são espaços que produzem e consolidam significados concretizando políticas de identidades. De acordo com Santomé (1995, p.176), uma ação que pode ser trabalhada é a pedagogia antimarginalização que:

[...] precisa levar em consideração as dimensões éticas dos conhecimentos e das relações sociais. É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e individuais [...] É necessário que palavras como *poder, justiça, desigualdade, luta, direitos* não se converta num vocabulário academicista, referido a contextos históricos e espaciais distantes [...] é preciso chegar a níveis maiores de reflexão em torno dos pressupostos, das normas e dos procedimentos que subjazem às diferentes práticas e conteúdos escolares.

Os/as alunos/as analisam que, nos cursos que freqüentam, não se dá nenhuma importância para as questões étnico-raciais. Apontam formas onde daria para trabalhar esse tipo de assunto e colocam este fato como uma das críticas que fazem a seus cursos, como faz a aluna Daniele, falando do curso de Licenciatura em

Biologia quando perguntada se vê alguma relação entre a Universidade e especificamente o seu curso e questões étnico-raciais:

Eu acho que a Universidade não está nem um pouco preocupada com isso aí. Porque na realidade eles estão preocupados em te preparar para a vida profissional e te inserir um monte de conteúdos relacionados ao teu curso, mas não a esta posição ética, nem social, nem nada. Eu pelo menos vejo assim. Não vejo a Universidade tratar em ponto nenhum. Tanto é que o meu curso eu acho que daria bem para isso que é Biologia tu trata da genética. Tu poderias trabalhar com isso. Nós temos três semestres de genética, mas em nenhum momento tu trabalhas isso. Tu trabalhas só simplesmente aquela coisa assim de conteúdo. Eu não vejo ligação. Eu acho que a Universidade não faz este elo.

Dando continuidade, quando perguntei se viu algum conteúdo que a remetesse a sua identidade étnico-racial em alguma disciplina, Daniele respondeu da seguinte maneira:

Nada. Eu fiz as filosofias, as psicologias, as didáticas e nem assim [...] Como eu estou te dizendo; eu acho que eles se preocupam muito com o conteúdo. Aquela coisa que eles têm programada e nenhum outro ponto fora disso nem ético, nem social, nem econômico, nem coisa nenhuma.

De acordo com Gomes (s.d., p.4)¹¹, os sujeitos presentes na escola (e na Universidade), além de serem sujeitos sociais, são sujeitos étnicos. A autora salienta que toda a “construção étnica, juntamente com valores e visões de mundo que dela advém, se corporifica na sala de aula, nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, nos discursos e nas práticas pedagógicas”. Sendo assim, esta dimensão étnico-racial deve estar obrigatoriamente presente nos cursos da formação de professores, pois está intimamente ligada à construção da identidade pessoal e profissional de alunos/as e professores/as brasileiros/as.

Nesse sentido, já existe a lei nº 10639/03 que complementa a LDB 9394/96 instituindo o Ensino da História e Cultura da África nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e vem, ao encontro disso, a aprovação, em 10/03/2004, do

¹¹ Em um artigo intitulado “Formação de Professores e Diversidade Étnico-Cultural: um dialogo necessário”, trabalhado numa aula do Seminário de Orientação, em janeiro de 2005.

parecer de nº CNE/CP 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Superior. Estas iniciativas são importantes e somam-se às ações afirmativas; todavia, ainda é preciso que elas saiam do papel e que realmente aconteçam na prática.

Ao fazer a análise dos dados e me deparar com a realidade da Universidade Federal de Pelotas, uma realidade onde não se trata das questões que vêm sendo discutidas ao longo desta dissertação nos cursos de Licenciatura estudados, fico a me perguntar, muitas vezes: Será que os/as professores/as desses cursos, dos cursos Licenciatura em História, Matemática, Ciências Sociais e Biologia, têm conhecimento dessa lei? Será que isso tudo diz alguma coisa para nossas escolas e universidades? Como estão acontecendo as ações para que sejam implementadas estas leis e para que isto funcione? Quando perguntado sobre a lei 10639/03, sobre como a Universidade está pensando em introduzir estes conteúdos nos cursos de licenciatura, o Pró-Reitor de Graduação da UFPel disse que todas as ações relacionadas especificamente a estudantes afro-brasileiros/as dependem da coleta de dados, para que se saiba qual o contingente desta população nesta Universidade.

Além do descaso da Universidade para com estas questões, uma outra crítica que os/as alunos/as fazem é com relação aos cursos serem muito centrados na simples transmissão dos conteúdos. Todos/as, quando questionados sobre os cursos freqüentados, especificamente, falaram sobre isso. Disseram que os/as professores/as querem é dar as suas aulas, como mostra a fala da estudante Carolina, do curso de Licenciatura em Matemática:

[...] Lá no curso. Chega lá, dá aula e deu. Ah tu te saiu bem. Não interessa como. Interessa tu chegar ao resultado. Estritamente técnico. Estritamente frio a relação professor-aluno. Não tem grandes aberturas. Eles chegam, dão a aula e tu te viras. Não tem grandes conversas [...].

Um fato interessante para analisar é que os/as estudantes conseguem perceber muitas coisas, mas, na hora de falar sobre a questão da discriminação dentro da Universidade, eles/as dizem que não existe, que são discriminados/as fora do espaço acadêmico, mas que, dentro dos seus cursos, não. Alguns até falam de um preconceito velado, que as formas de racismo são sutis, mas a maioria diz que

não existe o racismo dentro da Universidade. Nenhum se sentiu discriminado pessoalmente. Percebem a ausência de visibilidade das questões étnico-raciais nos currículos e de outros conteúdos desse tipo, mas não analisam esse fato como uma forma de racismo.

Os/as alunos/as entrevistados/as dos cursos das Ciências Humanas possuem uma visão um pouco mais atenta para este tipo de questão do que os/as outros/as. Os/as estudantes das licenciaturas em Biologia e Matemática falam mais superficialmente sobre o assunto e dizem que isso acontece, o fato de não falarem muito, por terem poucos/as negros/as no campus onde estudam. Estes/as alunos/as atribuem todas essas situações de não-discussão, não-discriminação e pouca percepção dos acontecimentos ao fato de haver um número muito reduzido de negros/as em seus cursos e que, em consequência disso, a política de identidade da Universidade age de forma mais rigorosa tentando fazer o apagamento de suas identidades étnico-raciais afro-brasileiras e produzir o branqueamento.

Os/as estudantes/as desses cursos dizem, nas suas entrevistas, acreditarem que, nas Ciências Humanas, discutem mais sobre esses assuntos, o que de fato acontece, pois esta constatação eu fiz a partir da pesquisa, mas, também, os/as alunos/s dessa área possuem a devida noção de que se fala pouco. Este fato também acontece e aí se evidencia uma outra conclusão dos/as próprios/as alunos/as, de que onde existem mais negros/as é onde se fala mais sobre o assunto, até porque se obrigam a falar, pois, como disse Ademir, aluno do curso de Ciências Sociais, “se os professores não discutem, nós, alunos, puxamos a discussão”.

Porém, esta situação não acontece por acaso mas, sim, pelo fato de que os cursos pesquisados na área das Ciências Humanas são noturnos e, justamente por isso, são os cursos mais freqüentados pela população negra, que precisa trabalhar para se sustentar, diferentemente de Matemática e Biologia, que são cursos diurnos.

Fui investigar, nos cursos estudados, as disciplinas que são oferecidas aos alunos/as, perguntando pelos/as professores/as, pelas ementas e, através do fluxograma dos quatro cursos, pude observar, em todos, no mínimo, cinco disciplinas em que poderiam ser trabalhados assuntos relacionados a questões étnico-raciais ou de minorias étnicas. Claro que depende do professor, depende dos conteúdos, mas também depende em alto grau da politização e do compromisso da Universidade, dos cursos e dos departamentos em contemplar tais questões.

Com relação à Universidade e às questões étnico-raciais, Sandro, ao ser interrogado sobre o assunto, foi incisivo, dizendo que não vê nenhuma relação:

[...] Para te falar a verdade a não ser a busca deste capital simbólico que eles querem colocar no currículo deles. Eu acho que eles não têm comprometimento nenhum. Um curso de licenciatura em História que não tem uma cadeira da África, não está muito ligado na questão da etnia, pelo menos a etnia negra [...] Eu vejo a discussão, as pessoas muito preocupadas em discutir se é justo ou não é justo a questão das cotas. Eu acho que é uma lei e tem que ser cumprida ponto. Não tem que discutir, se não se discutiu outras leis como a farra do boi: quem tinha cem mil cabeças de gado tinha filho em qualquer Universidade do Brasil na década de 70, 80.

A política de cotas é apenas uma das políticas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao Ensino Superior e a discussão precisa ser muito maior do que essa, se é justa ou não. Até porque, já existem alunos/as negros/as que se encontram dentro das faculdades e precisam lutar muito para manterem-se nesse espaço, é preciso que se pense, paralelamente, em políticas de permanência dessa população dentro da Universidade.

Como enfatiza Franciele, não foram poucas as vezes em que pensou em desistir porque é muito difícil se manter no espaço universitário:

[...] quando eu entrei na faculdade e quando eu comecei a trabalhar, eu nunca me esqueço de um professor que, eu estava me saindo mal numa matéria e o professor fazia questão que entrasse 18h50min e ele disse:

- “O horário da aula é 18h50min”.

Eu disse: tudo bem, acontece que eu solto às 19h do meu trabalho, não tem como; ele disse bem assim:

- “Ah, minha filha tu tens que optar ou tu estudas ou tu trabalhas!”.

Daí eu olhei pra ele e disse assim: professor, como é que eu como? Como é que eu me visto? Como é que eu chego até aqui? E como é que eu me sustento e sustento a minha casa? Eu tenho a minha casa para sustentar. E ele disse:

- “São opções que tu tens que fazer”.

[silêncio]. Essa pessoa infelizmente, ainda está na faculdade, ainda dá aulas lá e ainda pensa da mesma maneira. Ele acha que o aluno tem só que estudar. Então tu não tens que te vestir, tu não tens que te arrumar, tu não tens que nada! [com tom de revolta] Quando eu entrei na faculdade eu ainda não estava trabalhando e aí eu pensei que ia ser impossível me

manter na Universidade sem trabalhar: xerox, livros, tu vais fazer um trabalho tu tens gastos né e então eu disse não, vou ter que arranjar um emprego.

Nesta fala do professor da Franciele, está implícito um tipo de violência, a violência simbólica. Ele não fala para ela diretamente que a Universidade não é o seu lugar, mas diz com todas as letras que precisa optar por estar na Universidade ou viver a sua vida de trabalhadora.

Nesse sentido, também, analisa-se a fala de Carolina, do curso de Licenciatura em Matemática, dizendo que teve muita dificuldade no início da faculdade, até que o seu pai e a sua mãe conseguissem comprar um computador, pois os/as professores/as não aceitam trabalhos que não sejam digitados. Ela contou que vivia correndo na rua, atrás de alguém que pudesse emprestar um computador a fim de que pudesse digitar os seus trabalhos.

Franciele, que passou pelo episódio citado mais acima, foi a única que mencionou ter participado de um movimento de estudantes afro-brasileiros/as dentro da Universidade, organizado por um menino do curso de Ciências Sociais, do qual teve de sair mais adiante por ser casada com um branco. Criticou o movimento por ser extremista. A aluna disse que era interessante, que discutiam questões relacionadas aos negros/as na Universidade e na sociedade como um todo, mas que, em seguida, o grupo se dispersou por causa das idéias contrárias e por vezes radicais de uns e de outros.

O que quero enfatizar aqui, ao concluir esta seção, é que estes/as alunos/as não estão dentro desta Universidade exclusivamente por mérito individual, mas, sim, através de muita luta e persistência a fim de manterem-se nesse espaço. É fundamental que se reflita sobre a presença de minorias étnico-raciais na universidade brasileira e, no caso desta dissertação, em relação aos afro-brasileiros/as na Universidade Federal de Pelotas, mesmo que se trate de um percentual de 4%, tendo como base o ingresso de 2005, pois somente assim irá se começar a transformar um espaço de formação de professores, no caso dos cursos de licenciatura, onde até hoje só se valoriza o branco.

4.2 As representações dos sujeitos da pesquisa acerca dos estudos e da universidade

Assim como no imaginário social existem diferentes tipos de representações sociais de cunho cultural, político, religioso, no imaginário dos/as universitários/as afro-brasileiros/as também existem, com relação aos seus estudos, à maneira como se percebem, como os outros os percebem, como vão se (re)construindo e sobre a Universidade.

Uma das representações sociais muito presente neste estudo, na fala de todos/as os/as estudantes, principalmente com relação às suas famílias, é a questão de ver os estudos como forma de mobilidade e ascensão social, como já foi dito anteriormente. Para suas famílias e especificamente na figura de suas mães, eles/as precisam estudar para serem alguma coisa na vida e, a partir de então, como a Universidade parece estar além das possibilidades da população pobre e principalmente negra, as mães ou as famílias acabam vislumbrando para seus filhos um curso profissionalizante no, antiga Escola Técnica Federal de Pelotas.

O CEFET surgiu como uma opção para o Ensino Médio. Nas oito entrevistas, apareceu esta possibilidade, sendo que dois alunos são formados técnicos, outro e outra tentaram entrar, mas não conseguiram passar na prova de seleção e todos/as possuem técnicos nas suas famílias formados no CEFET.

Pedro, quando perguntado sobre quais eram as suas expectativas para o Ensino Médio, disse que inicialmente tentou fazer “Escola Técnica” e que faltou um pontinho para que pudesse entrar. Sandro é formado no CEFET-RS assim como Ademir e as expectativas deles eram de fazer um curso técnico para terem uma profissão e trabalhar, sendo que Ademir queria sair da cidade. Já Carolina, da qual trago a fala, disse que tentou várias vezes entrar no Centro Federal de Educação Tecnológica:

[...] fiz várias vezes o concurso para a Escola Técnica. Não conseguia [...] Os meus tios todos fizeram CEFET e moram em Porto Alegre. E lá bah se deram tri bem. “Ah, mas o bom é fazer Escola porque se tu faz Escola tu sai bem não precisa nem fazer faculdade”. Porque eles não tinham. Eu me lembro de um tio meu que era tri bem de vida. E não tinha feito faculdade. E eu, ah não, o caminho é Escola também, mas não tinha maturidade. Aí eu fiz aquele cursinho que era só os

últimos três meses antes, sabe? O intensivo, fiz, mas não consegui.

Acredito que este fato aconteça numa cidade como Pelotas que possui três Universidades, sendo duas particulares, uma pública e mais um Centro Federal de Educação Profissionalizante, pois o caminho da profissionalização é “mais fácil”, já que se “perde” menos tempo por se fazer o Ensino Médio Técnico e já existe a promessa de entrar mais rápido no mercado de trabalho. Mas como já falei também, os/as alunos/as em algum momento de suas vidas colocaram a Universidade em seus planos, com algumas influências e buscaram o seu objetivo, almejando fazer uma faculdade e melhorarem de vida.

Teixeira (2003), baseada em Fernandes (1978), discute a questão da ascensão social através dos estudos, dizendo que os/as estudantes afro-brasileiros/as não querem buscar um “embranquecimento posição” e, sim, um “branqueamento social” para democratizar os direitos na sociedade de classes, já que, com mais estudos, mesmo sendo negros/as, eles/as passam a ser mais bem vistos/as. Os/as estudantes fazem questão de dizer, segundo o mesmo autor, que são negros e querem, “aspiram subir como e enquanto negros” (p.77).

O discurso que permeia na sociedade narra que “quanto mais branco/a você for, mais aceito/a você será” e este mesmo discurso produz efeitos, produzindo as pessoas desta ou daquela maneira e determinando os lugares que elas devem ocupar. O discurso faz com que os grupos sociais considerados subalternos busquem “estratégias de branqueamento que, no corpo, não se dão somente no clarear a pele, no alisar dos cabelos, mas especialmente nos modos de se ver em relação aos/as brancos/as [...]” (SANTOS, 1976, p.94). Se, para ser aceito/a nesta sociedade, tem-se de ser “mais clarinho”, então, procura-se estudar para ter uma mobilidade social maior e aproximar-se dos/as brancos/as.

Josiane, ao ser interrogada sobre qual o significado que tem para ela pessoas negras fazerem uma faculdade, ela responde:

Eu acho que é uma vitória. É uma vitória porque a maioria dos negros não pode fazer isso, então os negros que conseguem é um passo muito grande. Não importa o curso que for, não importa onde for, em que circunstância for eu acho que a gente está ocupando um espaço que deveria ser ocupado por todos e por muito tempo foi negado para nós, então eu acho que é uma

coisa justa que deveria ser para todos. Nem todos têm. Pobre é uma coisa difícil chegar na universidade. Pobre e negro mais difícil ainda. Então eu me sinto uma vitoriosa.

Os/as estudantes afro-brasileiros/as, logo que entram na Universidade, por serem minoria, procuram não se exporem muito, mas, na medida em que vão avançando no curso, começam a assumir sua identidade étnico-racial e a ocuparem o seu espaço. Por a Universidade ser um meio hegemonicamente de brancos que ocupam mais de 98% do total dos/as alunos/as nas universidades brasileiras e 74,8% na UFPel, os/as negros/as com 2% e 4%, respectivamente, acabam por se constranger e sentem dificuldade de assumir a sua identidade enquanto universitários/as afro-brasileiros/as.

Teixeira (2003) traz uma discussão sobre a questão do “sacrifício” que as famílias destes/as alunos/as fazem muitas vezes, para conseguir dar uma educação de boa qualidade a seus/suas filhos/as, apesar de não possuírem uma boa renda. Esse fato está explicitado na fala de Franciele, quando muito emocionada, conta de ver a sua mãe, que era doméstica, hoje aposentada, chegar em casa chorando com dores, depois de um exaustivo dia de trabalho, assim como Carolina, que falou sobre o esforço dos pais para compra de um computador a fim de que ela pudesse executar os seus trabalhos.

Existe uma outra discussão bastante interessante para o estudo, que a mesma autora coloca, que apareceu na pesquisa, do Ademir, estudante da licenciatura em Ciências Sociais, relatando o fato de que seu pai e sua mãe não davam muita importância para a questão dos seus estudos. Teixeira (2003 p.194) salienta que isso acontece “[...] por uma questão mais econômica e de condição/percepção de classe social [...]”.

Teixeira diz que por ter poucos na família com Ensino Superior e, nesse caso, em específico, não ter ninguém, esse tipo de aluno tornam-se pessoas de *referência* para outros/as negros/as e para sua família e são tidos como *exemplos* a serem seguidos.

Embora quisessem estar na Universidade, alguns tiveram bastante dificuldade na escolha por seus cursos e enfrentaram problemas por decidirem fazer um curso de Licenciatura. As famílias não queriam que fossem professores, por tudo que cerca o ser professor atualmente, dizendo que iriam passar trabalho, que

professor ganha pouco e queriam que fizessem Medicina, Direito, que são cursos que dão dinheiro e prestígio social (WEBER, 1991).

Quando perguntados sobre a opinião das suas famílias na época em que escolheram os seus cursos, Franciele e Alexandre responderam o seguinte:

Tu vai passar fome! Não, tu tens que ser outra coisa, tu tens que estudar Direito, Medicina faz Medicina! Ah não! Vais passar fome, vais sofrer na vida!

Eles não gostaram muito. Não é que não gostaram, mas eles achavam que uma universidade legal era fazer Medicina ou Direito e daí chega eu querendo fazer Biologia e ser professor.

Pedro salientou um diálogo que teve em casa, onde enfatiza a opinião de sua mãe:

[...] Tu já sabes o que vais fazer no vestibular ou não, como é que vai ser?

Não sei.

Porque tu não fazes Direito ou Medicina? Tu tens boas notas, tu podes fazer uma Engenharia ou uma coisa assim?

Mas eu não gosto [...] eu resolvi: quem sabe eu faço pra Matemática?

Ah, mas é só licenciatura, tu vais ser professor?

Não sei, talvez! Estou estudando essa idéia ainda, estou tentando me acostumar.

Ah não, ao invés de ser advogado tu vais ser professor de Matemática!

O que está presente no pensamento da família dos/as entrevistados/as, é que como os/as negros/as estão maciçamente presentes nas classes mais baixas, o que os familiares desejam é que conquistem melhores posições no mercado de trabalho e com mais *status* ou prestígio, para que eles/as possam resistir à seleção que a sociedade impõe ao longo de suas vidas e para que, com um bom emprego e salário, posteriormente possam viver melhor do que viveram até então.

Segundo Moro (1993), citada por Pinto (1993), a trajetória escolar mais conturbada, aliada à representação construída pela sociedade, e que o próprio negro introjeta, de que existe um “lugar do negro”, faz com que estes/as acabem em carreiras de menor prestígio social. De acordo com a autora, o perfil do/a estudante universitário/a afro-brasileiro/a explicita as dificuldades que tiveram/têm que

enfrentar para cursar a Universidade, como, por exemplo, em comparação com estudantes brancos/as do mesmo nível, eles/as são mais velhos/as e muitos precisam estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

Os/as alunos/as entrevistados/as fazem uma relação muito importante e bastante relevante sobre etnia, raça, classe social e cursos freqüentados por negros/as, indo ao encontro de que existe “naturalmente um lugar de negro”. Dizem que existem os cursos mais elitizados, nos quais não se encontram afro-brasileiros/as e outros que a proporção é maior; dizem, por exemplo, que se alguém vai na Medicina procurar alunos/as negros/as, terá muita dificuldade em encontrar, mas que se forem na História, um curso noturno, que a probabilidade de encontrar é muito grande e que com certeza, se encontra mais de um/a.

Na UFPel, de acordo com os dados dos/as ingressos/as no ano de 2005, tem-se que o curso de Licenciatura em Educação Física é o que possui o maior número de estudantes negros/as, com dois alunos e quatro alunas. Em seguida, aparecem os cursos de Nutrição com cinco alunas, Licenciatura em Artes Visuais com um aluno e quatro alunas e Bacharelado em Ciências Sociais com dois alunos e três alunas. A seguir, aparecem os cursos de Direito com dois alunos e duas alunas e o curso de Enfermagem e Obstetrícia com quatro alunas. Entre os cursos onde nenhum/a aluno/a se auto-declararam negros/as, aparecem Odontologia, Medicina, Licenciatura em História, Licenciatura em Ciências Biológicas/Biologia, entre outros.

Assim sendo, os/as entrevistados/as, ao serem levados a pensar sobre o assunto, com relação aos/as alunos/as negros/as no mercado de trabalho, trazem uma outra questão. Eles/as revelam o receio de serem discriminados ao tentar entrar no mercado de trabalho.

Josiane salientou o fato de que o concurso público, para os/as afro-brasileiros/as, é uma porta de entrada mais segura para o mercado de trabalho já que, durante o processo de seleção, eles/as não são vistos, não caindo na questão da “boa aparência”, como disse Franciele e o autor Damasceno (1997) apud Teixeira (2003), sobre a influência da raça/etnia na vida profissional:

Não vai ter influência se eu entrar via um concurso público eu acho, porque lá na hora da prova não tem cor não tem nada, tu vai, tu trabalha. No momento que tu chegas na escola é que as pessoas vão te enxergar negra ou branca ou assim ou assado.

[...] já aconteceram situações de eu ir procurar trabalho como secretária, eu ter a ficha qualificada, mais qualificada até, sem modéstia, saber que é a mais qualificada, ter o comprovante, ser mais qualificada que as outras candidatas, mas cai no boa aparência né e o boa aparência que a gente sabe tu não é branca, tu não é bonitinha, tu não é magrinha, tu não é jeitosinha [...]

Durante todas as entrevistas, falou-se muito sobre as questões relacionadas sobre como o racismo, a discriminação e o preconceito estão presentes nas relações sociais. Deram vários exemplos de situações que aconteceram com familiares, amigos, colegas e até consigo próprios/as, mostrando que a construção da identidade étnico-racial dos sujeitos é muito mais complexa do que se possa imaginar, que está repleta de representações em meio a disputas sociais e jogos de poder.

Tudo que venho dizendo, serve para mostrar que a construção da identidade e da diferença é relacional, que lidar com as diferenças é algo extremamente complexo, no sentido de que existem inúmeras contradições e conflitos em meio a ordens/desordens; que lidar com a identidade requer a noção de que todos somos diferentes. Dentro de uma só etnia, existe a luta por uma igualdade de oportunidades para todos/as, mas existem também as lutas individuais de cada um e de cada uma.

O que os/as alunos/as afro-brasileiros/as entrevistados/as fizeram no decorrer desta pesquisa e fazem dentro dos cursos que freqüentam, mesmo que de forma inconsciente, muitas vezes, é o que o Movimento Negro vem fazendo ao longo dos anos, assumindo uma posição política e social para que nós, negros/as, possamos narrar a nossa própria história, falar o que pensamos e o que sentimos. Concordo com Lopes (1987), quando esta diz que chegará a hora de os/as negros/as falarem por si próprios/as, e que isso acontecerá naturalmente, na medida em que haja “um aumento de poder, de poder de ciência, poder de decisão, poder econômico-financeiro e poder de publicar” (LOPES, 1987, p.40). Na medida em que se assume uma identidade de negro/a brasileiro/a, cheia de contradições, mas que não nega a si próprio e que acredita na luta social, política e econômica com melhores condições de vida, ao passo que as oportunidades tornem-se iguais para todos.

O

POR

TM

NI

DA

DES

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como principal objetivo analisar como oito estudantes afro-brasileiros/as dos cursos de Licenciatura em História, Matemática, Ciências Sociais e Biologia vêm construindo a sua identidade étnico-racial durante as suas trajetórias de vida e como percebem a sua estada dentro da Universidade enquanto pertencentes a esta etnia.

Todos os entrevistados e todas as entrevistadas se identificam como negros/as e a construção dessa identidade se dá através de suas famílias e dos processos de escolarização pelos quais passam, por meio da marcação da diferença, da discriminação e do preconceito, embora só se tenham dado conta deste fato, recentemente, depois de adultos. Durante as suas trajetórias de vida, por meio de palavras ou gestos, as pessoas disseram-lhes ou fizeram-lhes tomar conhecimento de que são negros/as.

Através da pesquisa, na convivência com o grupo de alunos e alunas que dela fizeram parte e da leitura dos autores e autoras que embasaram minhas idéias e interpretações, pude perceber que, antes mesmo do FOLAMI, lá no ano de 2002, na ESEF, evento do qual falei de onde surgiu a inspiração para a presente dissertação, eu me sentia uma afro-brasileira, sim, só que me faltava mais “consciência” dessa condição e de tudo que a envolve. Como não possuía argumentos, era insegura e não me posicionava, eu pensava que não me enxergava enquanto negra, mas hoje, após ter concluído esta pesquisa, percebo que esta era apenas uma forma de proteger-me, pois, ao mesmo tempo em que a minha identidade étnica é dada, “porque não posso mudar a minha condição de mulher negra”, como disse Franciele, ela também é adquirida, na medida em que tomo consciência dela de variadas formas.

Quanto à avaliação que fazem de como se percebem dentro da Universidade enquanto afro-brasileiros/as, em relação a si próprios/as e aos/as outros/as, primeiramente, disseram que só se percebiam enquanto minoria, já que são poucos/as negros/as nos seus cursos, mas, à medida em que se foram

desenvolvendo as entrevistas, foram percebendo que podem assumir uma outra postura, percebendo-se como atores sociais, que estão a ocupar um lugar que é seu de direito e que, como disse um aluno, demarcando esse espaço de forma a legitimar a entrada de outros/as negros/as. Mas esta reflexão não veio de uma hora para outra, foi depois de discutir sobre os processos de tentativas de apagamento de suas identidades, até que perceberam as formas sutis de discriminação pelas quais atravessam no espaço da Universidade.

Na trajetória de vida destes alunos e destas alunas envolvidos/as nesta pesquisa, eles e elas foram influenciados/as por suas famílias, por professores/as e por amigos/as que lhes incentivaram muito a estudar e a fazer um curso superior, mostrando-lhes a capacidade que apresentavam para estarem neste espaço. Além disso, a vontade e o objetivo que eles/as traçaram para chegar ao Ensino Superior, fez, e faz até hoje, com que ultrapassassem várias barreiras para entrarem e conseguirem permanecer na Universidade Federal de Pelotas. Durante toda a sua vida, Franciele, Sandro, Daniele, Alexandre, Josiane, Ademir, Carolina e Pedro tiveram estratégias para resistir, lutar, calar, muitas vezes, e, agora, falar das suas batalhas, das suas angústias, dos seus sofrimentos e das vitórias que conquistaram ao longo desses anos, sendo a Franciele e o Sandro, ela com nove e ele com sete anos de Universidade, exemplos de perseverança.

A pesquisa não teve o intuito, ao analisar a identidade étnico-racial afro-brasileira desses/as estudantes, de fixar essa identidade, pelo contrário. O principal objetivo foi de mostrar as múltiplas identidades que temos, para que eles, elas e nós todos, nos déssemos conta de que somos constituídos de múltiplas pertencas construídas desde o nosso nascimento, ao longo de nossas vidas, através de práticas sociais e discursivas, na trama das representações sociais e dos jogos de poder dentro das relações sociais nas quais estamos inseridos/as. As identidades são produzidas, assim como as diferenças, ao mesmo tempo em que somos marcados por tudo e por todos; tornamos-nos sujeitos conforme vivemos e somos diferentemente representados.

Hoje, conforme termino o relatório do que foi esta pesquisa, deixo para futuros trabalhos a idéia de que seria interessante entrevistar alguns professores, algumas professoras, afro-brasileiros/as ou não, substitutos/as ou não, assim como estudantes brancos/as para colher alguns depoimentos e analisar suas falas, juntamente com a dos/as alunos/as que entrevistei. Seria importante, também, fazer

um estudo maior acerca dos dados da comunidade da UFPel com relação a sua distribuição por etnias, com mais tempo e mais recursos para analisar, mais detalhadamente, por área e por curso.

Ao longo da dissertação, procurei mostrar os estudos que, desde a década de 1980, vêm ampliando a produção em torno das questões étnico-raciais e da formação de professores. Tratei da construção da identidade étnico-racial dos sujeitos da pesquisa enquanto afro-brasileiros/as nas suas trajetórias de vida, nas experiências pré-universitárias e nas suas vivências dentro da Universidade, o que me levou a pensar em questões do tipo: em que a escola contribuiu no processo de construção da identidade étnico-racial destas pessoas de uma forma positiva? Como a discussão sobre educação e questões étnicas (não) tem perpassado os cursos de formação de professores que freqüentam de forma que as ajude a entender a riqueza cultural na sociedade brasileira?

Fico pensando na minha experiência, em que a minha socialização no que diz respeito a essas questões se deu dentro da Universidade, em um espaço criado pelos/as alunos/as e que, hoje, carrego para minha atuação enquanto pesquisadora, para minha prática profissional dentro da escola da rede municipal onde trabalho e que, aqui, quero colocar para a discussão sobre a formação de futuros/as professores/as. Como estes/as alunos/as (não) têm sido preparados/as para lidar com as diferenças do alunado, com situações de preconceito e discriminação? Aqui tento buscar respostas com a minha pesquisa que me levam a outras perguntas.

Quero defender a necessidade e a urgência de se investir na formação de professores/as para que se tornem abertos/as e receptivos/as em face a toda diferença, para que tenham oportunidades de discutir e refletir e, assim, possam também, levar seus/suas alunos/as a refletirem sobre suas próprias atitudes preconceituosas. Mesmo sabendo que a formação de professores/as não se limita apenas ao curso de Magistério, Pedagogia e a Licenciatura, e por isso mesmo, é preciso que se compreenda a formação do docente enquanto pessoa e profissional, permeados/as pelas diversas mediações que contribuem para sua formação como as relações familiares, de amizades, ajuda de professores/as, atuação em movimentos sociais, políticos, religiosos, culturais, entre outros.

Desenvolver esta pesquisa no espaço da Universidade Federal de Pelotas, espaço esse em que a discussão sobre os/as afro-brasileiros/as, a formação de professores, as minorias étnico-raciais e a Universidade ainda está muito no nível da

organização, de ver como irão proceder, significa desafiar essa comunidade para que realmente este diálogo se torne possível e, muito mais do que isso, para que aconteça efetivamente.

Com certeza, tudo que está escrito nesta dissertação são algumas possibilidades de interpretação que se fizeram possíveis neste momento, com as minhas limitações enquanto pesquisadora negra que iniciou seus estudos por este campo nos dois anos do curso de Mestrado.

Procurei não tratar os depoimentos prestados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa e as informações que se dispuseram a dar apenas como objeto de estudo. Quis que suas falas fossem trazidas e mostradas aqui como depoimentos de sujeitos e autores/as que narram as suas histórias.

Ao final de cada entrevista, quando perguntados/as se gostariam de fazer algum comentário sobre a pesquisa que não tivessem tido oportunidade de fazer, com relação à temática ou sobre a pesquisa como um todo, os alunos e as alunas agradeceram por ter dado a eles/as a oportunidade de refletirem sobre as questões abordadas. Admitiram que nunca haviam pensado em muitas coisas do que falaram, que reavaliaram o seu papel na Universidade e, até mesmo, na sociedade como um todo.

É preciso salientar o importante movimento que a pesquisa causou em mim e nos/as entrevistados/as. Hoje, mudei minha postura, minhas atitudes e permito-me expor e arriscar mais, tentando mostrar acontecimentos e atitudes aos meus alunos e às minhas alunas, enquanto professora de Educação Física, quando numa situação de preconceito, racismo ou discriminação contra o/a negro/a ou em qualquer situação. Assim como os/as estudantes entrevistados/as, não deixo mais episódios desse tipo passarem despercebidos, pois, caso contrário, esta pesquisa e todos os ensinamentos que ela me trouxe não teriam valido a pena.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Daisy Macedo de. **Família e ascensão social de negros em Porto Alegre**. Rio de Janeiro: UFRJ/ Museu Nacional, 1996. (Tese de Doutorado).

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e Poder: a questão das cotas para negros. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 165-177

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL. Parecer n. CNE/CP 003/2004. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, D.F. jul. 2004.

BRITO, Benilda Regina Paiva de. A experiência de ações afirmativas da PUC/MINAS. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Coleção Cultura Negra e Identidades. p.105-118.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p.15-44.

COLLUCCI, Cláudia. 65% apóiam cotas raciais na faculdade. **Jornal Datafolha**, São Paulo, jul. 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2307200608.htm>. Acesso em: 23 de julho de 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.143-156.

_____. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 37-68.

Estudo do Observatório Afro-brasileiro. Muito além do pastoreio: a presença negra no Rio Grande do Sul. **Revista Conexão**. ano I, n. 3. abr/mai/jun. 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: A escola do mundo ao avesso**. 7. ed. Porto Alegre: L&PM, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico-cultural. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 159-167

_____. **A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial**: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte: UFMG, 1994 (Dissertação de Mestrado).

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Ministério da Educação: Brasília, 2005. p. 39-62

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: O multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. In: HALL, Stuart; SOVIK, Liv (org.). Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, n. 2, v.21 jul./dez. 1997. p.15-46.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. In: ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. **Cadernos de Pesquisa**: Raça Negra e Educação (Fundação Carlos Chagas) São Paulo, n. 63, nov. 1987. p.24-26.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão: IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), 2001.

IANNI, Otávio. **Dialética das relações raciais**. Estudos Avançados 18 (50). 2004.

INFORMATIVO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Ministério da Educação Brasil, ano 4, n. 129. fev. 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo129.htm>. Acesso em: 24 de fev.2006.

JACCOUD, Luciana e THEODORO, Mário. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 103-139

LOPES, Helena Theodoro. Educação e Identidade. In: ROSEMBERG, Fúlvia e PINTO, Regina Pahim. **Cadernos de pesquisa: Raça negra e educação** (Fundação Carlos Chagas) São Paulo, n. 63, nov. 1987. p.38-40.

MAALOUF, Amin. **As identidades assassinas**. 2. ed. Portugal: Difel, 2002. FERREIRA, Susana Serras (tradutora).

MARIA, Diony. Rios de Sangue: exploração da mão-de-obra escrava alicerçou construção da tradição branca. **Jornal Irohìn**, Brasília, ano X, n. 11, jun./jul. 2005. p. 29-31

MARTUCCELLI, D. As contradições políticas do multiculturalismo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, mai/ago, 1996.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. p.60-78.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MICHELAT, Guy. Sobre a Utilização da Entrevista Não-Diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social & enquête operária**. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985. Coleção Teoria e História 6.

NEVES, Flávio. UFPel comemora 36 anos segunda-feira. **Jornal Diário Popular**, Pelotas, ago. 2005. p. 5

OLIVERA, Iolanda. Relações Raciais e Educação: recolocando o problema. In: LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sônia Maria (orgs.). **Negros, territórios e educação**. Florianópolis, n. 7, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2000. (Série Pensamento Negro em Educação).

PINTO, Regina Pahim. Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**/ Fundação Carlos Chagas. São Paulo. n. 86 julho 1993. p.25-38.

_____. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. In: **Cadernos de Pesquisa**/ Fundação Carlos Chagas. São Paulo. n. 62 agosto 1987. p.3-34.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do “Indizível ao Dizível”. In: SIMPSON, Olga de Moraes. **Experimentos com histórias de vida** (Itália – Brasil). São Paulo: Vértice, 1998. p.14-43.

RANGEL, Mary. A análise de conteúdo e a análise do discurso como opções metodológicas na pesquisa de representação social. In: **Cadernos de Educação**/ Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação. n. 11 jul/dez 1998, Pelotas: UFPel, 1992. p.111-136.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. In: ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. **Cadernos de Pesquisa: Raça negra e educação** (Fundação Carlos Chagas) São Paulo, n. 63, nov. 1987. p.19-23.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.159-177.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976 . v. 1, n. 1. p.81-115.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p.73-102.

_____. **O Currículo Como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.

SILVA, Jacira Reis da. **Mulheres caladas**: trajetórias escolares de professoras negras, em Pelotas: produção/circulação de representações sobre os negros, na escola. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Tese Doutorado).

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-141.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Classes sociais e estratificação social. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e Sociedade**: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1984. p.281-294.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na universidade**: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TEODORO, Maria de Lourdes. Identidade, Cultura e Educação. **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas. Novembro. n. 63, 1987. ROSEMBERG, Fúlvia e PINTO, Regina Pahim (orgs.) “Raça Negra e Educação”. p.46-50.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de BARBOSA, Regis; BARBOSA, Karen Elsabe. Brasília, D.F: Universidade de Brasília, 1991.

WOODWARD, Kathrun. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). 4. ed. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p.07-72.

_____. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p.7-72.

PER

SE

VE

RAN

ÇA

ANEXOS

Alunos Vinculados

Universidade Federal de Pelotas - Estatística Etnias - Ambos os sexos

Código	Curso	Branco	Negro	Amarelo	Índio	Não se enquadra	Não quer declarar	Não respondeu	Totais
100	Agronomia	93	1	-	-	2	1	15	112
300	Direito	109	4	1	-	3	2	2	121
400	Odontologia	44	-	-	-	1	-	10	55
500	Medicina Veterinária	78	2	1	-	3	3	2	89
600	Medicina	76	-	1	-	5	4	23	109
700	Engenharia Agrícola	30	3	1	-	1	1	10	46
800	Educação Física - Lic. Plena	58	6	-	-	2	2	-	68
1000	Arquitetura e Urbanismo	39	2	-	-	-	2	1	44
1100	Nutrição	33	5	1	-	1	2	10	52
1200	Enfermagem e Obstetrícia	53	4	-	-	1	2	8	68
1310	Artes Visuais	23	-	-	1	1	2	3	30
1320	Artes Visuais - Hab. Design Gráfico	17	-	-	-	1	-	-	18
1800	Meteorologia	29	2	-	-	2	1	1	35
1910	Licenciatura em Pedagogia - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	41	2	-	-	1	1	6	51
2000	Filosofia - Lic. Plena	28	3	-	-	2	5	1	39
2110	Artes-lic.plena-hab. em Desenho e Computação Gráfica	-	-	-	-	-	-	1	1
2220	Artes Visuais - Modalidade Licenciatura	39	5	-	1	2	2	1	50
2320	Música - Modalidade Licenciatura	13	-	-	-	1	1	-	15
2900	Física - Lic. Plena	25	1	-	-	1	1	1	29
3000	História - Lic. Plena	31	-	-	-	1	3	6	41
3100	Geografia - Lic. Plena	30	1	-	1	1	1	-	34
3200	Ciências Sociais	-	-	-	-	-	-	11	11
3210	Ciências Sociais - Hab. Bacharelado	20	5	-	-	-	3	-	28
3220	Ciências Sociais - Hab. Licenciatura	11	3	-	1	2	1	-	18
3611	Lic. em Letras - Português e Francês e Resp. Literaturas	12	1	-	-	1	1	-	15
3620	Letras-lic.plena-hab.português / Inglês	1	-	-	-	-	-	-	1
3621	Lic. em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas	11	1	-	-	-	-	-	12
3630	Letras-lic. Plena-hab. L. P. e Literaturas Língua Portuguesa	-	-	-	-	-	-	11	11
3631	Lic. em Letras-português e Literaturas de Língua Portuguesa	15	-	-	-	2	-	-	17
3641	Lic. em Letras-espanhol e Literaturas de Língua Espanhola	13	1	-	-	2	-	2	18
3650	Letras-lic. Plena-hab. L. I. e Literaturas Língua Inglesa	-	-	-	-	-	-	1	1
3651	Lic. em Letras-inglês e Literaturas de Língua Inglesa	10	2	-	-	1	2	3	18
3660	Lic. em Letras-português e Espanhol e Respectivas Literaturas	11	-	-	-	2	1	1	15
3800	Matemática - Lic. Plena	23	1	-	-	2	-	1	27
3910	Ciência da Computação	17	1	-	-	1	7	-	26

4100	Ciências Biológicas	2	-	-	-	-	-	-	2
4110	Ciências Biológicas-bacharelado	19	1	-	-	-	-	-	20
4120	Ciências Biológicas-licenciatura Plena	14	-	-	-	2	3	2	21
4300	Química de Alimentos	20	1	1	-	2	1	3	28
4400	Química	1	-	-	-	-	-	3	4
4410	Química - Bacharelado	12	1	-	-	-	-	-	13
4420	Química - Lic. Plena	10	1	-	-	-	2	-	13
4530	Administração - Diurno	21	1	-	-	-	-	2	24
4540	Administração - Noturno	21	-	-	-	2	1	1	25
4700	Turismo	21	1	-	-	3	-	-	25
4800	Economia	33	2	-	-	2	3	1	41
5110	Música - Modalidade Bacharelado - Hab. Canto	3	-	-	-	-	-	3	6
5120	Música - Modalidade Bacharelado - Hab. Flauta Transversal	1	1	-	-	-	-	-	2
5140	Música - Modalidade Bacharelado - Hab. Piano	1	-	-	-	-	-	1	2
5150	Música - Modalidade Bacharelado - Hab. Violão	7	1	-	-	-	1	1	10
9900	Alunos Especiais	-	-	-	-	-	-	67	67
Totais		1219	66	6	4	56	62	215	1628

Tabela 1 – Alunos ingressantes no ano de 2005 na Universidade Federal de Pelotas
Ambos os sexos – divididos por etnia/raça.

Alunos Vinculados

Universidade Federal de Pelotas - Estatística Etnias - Masculino

Código	Curso	Branco	Negro	Amarelo	Índio	Não se enquadra	Não quer declarar	Não respondeu	Totais
100	Agronomia	60	1	-	-	2	-	15	78
300	Direito	53	2	1	-	3	2	2	63
400	Odontologia	19	-	-	-	1	-	2	22
500	Medicina Veterinária	31	-	-	-	3	1	-	35
600	Medicina	36	-	-	-	4	2	9	51
700	Engenharia Agrícola	26	3	-	-	1	-	9	39
800	Educação Física - Lic. Plena	26	2	-	-	1	1	-	30
1000	Arquitetura e Urbanismo	11	1	-	-	-	1	-	13
1100	Nutrição	1	-	-	-	-	-	-	1
1200	Enfermagem e Obstetrícia	7	-	-	-	-	2	3	12
1310	Artes Visuais	7	-	-	-	-	2	1	10
1320	Artes Visuais - Hab. Design Gráfico	8	-	-	-	1	-	-	9
1800	Meteorologia	20	2	-	-	1	1	1	25
2000	Filosofia - Lic. Plena	13	1	-	-	1	5	1	21
2220	Artes Visuais - Modalidade Licenciatura	4	1	-	-	1	1	-	7
2320	Música - Modalidade Licenciatura	7	-	-	-	1	-	-	8
2900	Física - Lic. Plena	11	-	-	-	1	1	1	14
3000	História - Lic. Plena	17	-	-	-	-	2	2	21
3100	Geografia - Lic. Plena	12	-	-	1	-	-	-	13
3200	Ciências Sociais	-	-	-	-	-	-	2	2
3210	Ciências Sociais - Hab. Bacharelado	6	2	-	-	-	2	-	10
3220	Ciências Sociais - Hab. Licenciatura	4	2	-	1	2	-	-	9
3611	Lic. em Letras - Português e Francês e Resp. Literaturas	4	-	-	-	-	1	-	5
3621	Lic. em Letras - Português e Inglês e Respective Literaturas	2	-	-	-	-	-	-	2
3630	Letras-lic. Plena-hab. L. P. e Literaturas Língua Portuguesa	-	-	-	-	-	-	1	1
3631	Lic. em Letras-português e Literaturas de Língua Portuguesa	2	-	-	-	-	-	-	2
3641	Lic. em Letras-espanhol e Literaturas de Língua Espanhola	3	-	-	-	-	-	-	3
3651	Lic. em Letras-inglês e Literaturas de Língua Inglesa	4	2	-	-	-	-	1	7
3660	Lic. em Letras-português e Espanhol e Respective Literaturas	1	-	-	-	1	-	-	2
3800	Matemática - Lic. Plena	6	-	-	-	1	-	-	7
3910	Ciência da Computação	16	1	-	-	1	7	-	25
4100	Ciências Biológicas	1	-	-	-	-	-	-	1
4110	Ciências Biológicas-bacharelado	6	1	-	-	-	-	-	7
4120	Ciências Biológicas-licenciatura Plena	6	-	-	-	2	2	1	11
4300	Química de Alimentos	1	-	-	-	-	-	-	1
4400	Química	1	-	-	-	-	-	-	1
4410	Química - Bacharelado	2	-	-	-	-	-	-	2
4420	Química - Lic. Plena	6	1	-	-	-	-	-	7

4530	Administração - Diurno	3	-	-	-	-	-	-	3
4540	Administração - Noturno	13	-	-	-	2	1	1	17
4700	Turismo	5	-	-	-	-	-	-	5
4800	Economia	20	1	-	-	2	3	1	27
5110	Música - Modalidade Bacharelado - Hab. Canto	1	-	-	-	-	-	1	2
5120	Música - Modalidade Bacharelado - Hab. Flauta Transversal	1	-	-	-	-	-	-	1
5150	Música - Modalidade Bacharelado - Hab. Violão	7	1	-	-	-	1	1	10
9900	Alunos Especiais	-	-	-	-	-	-	28	28
Totais		490	24	1	2	32	38	83	670

Tabela 2 – Alunos ingressantes no ano de 2005 na Universidade Federal de Pelotas
Sexo Masculino – divididos por etnia/raça.

Alunos Vinculados

Universidade Federal de Pelotas - Estatística Etnias - Feminino

Código	Curso	Branco	Negro	Amarelo	Índio	Não se enquadra	Não quer declarar	Não respondeu	Totais
100	Agronomia	33	-	-	-	-	1	-	34
300	Direito	56	2	-	-	-	-	-	58
400	Odontologia	25	-	-	-	-	-	8	33
500	Medicina Veterinária	47	2	1	-	-	2	2	54
600	Medicina	40	-	1	-	1	2	14	58
700	Engenharia Agrícola	4	-	1	-	-	1	1	7
800	Educação Física - Lic. Plena	32	4	-	-	1	1	-	38
1000	Arquitetura e Urbanismo	28	1	-	-	-	1	1	31
1100	Nutrição	32	5	1	-	1	2	10	51
1200	Enfermagem e Obstetrícia	46	4	-	-	1	-	5	56
1310	Artes Visuais	16	-	-	1	1	-	2	20
1320	Artes Visuais - Hab. Design Gráfico	9	-	-	-	-	-	-	9
1800	Meteorologia	9	-	-	-	1	-	-	10
1910	Licenciatura em Pedagogia - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	41	2	-	-	1	1	6	51
2000	Filosofia - Lic. Plena	15	2	-	-	1	-	-	18
2110	Artes-lic.plena-hab. em Desenho e Computação Gráfica	-	-	-	-	-	-	1	1
2220	Artes Visuais - Modalidade Licenciatura	35	4	-	1	1	1	1	43
2320	Música - Modalidade Licenciatura	6	-	-	-	-	1	-	7
2900	Física - Lic. Plena	14	1	-	-	-	-	-	15
3000	História - Lic. Plena	14	-	-	-	1	1	4	20
3100	Geografia - Lic. Plena	18	1	-	-	1	1	-	21
3200	Ciências Sociais	-	-	-	-	-	-	9	9
3210	Ciências Sociais - Hab. Bacharelado	14	3	-	-	-	1	-	18
3220	Ciências Sociais - Hab. Licenciatura	7	1	-	-	-	1	-	9
3611	Lic. em Letras - Português e Francês e Resp. Literaturas	8	1	-	-	1	-	-	10
3620	Letras-lic.plena-hab.português / Inglês	1	-	-	-	-	-	-	1
3621	Lic. em Letras - Português e Inglês e Respectives Literaturas	9	1	-	-	-	-	-	10
3630	Letras-lic. Plena-hab. L. P. e Literaturas Língua Portuguesa	-	-	-	-	-	-	10	10
3631	Lic. em Letras-português e Literaturas de Língua Portuguesa	13	-	-	-	2	-	-	15
3641	Lic. em Letras-espanhol e Literaturas de Língua Espanhola	10	1	-	-	2	-	2	15
3650	Letras-lic. Plena-hab. L. I. e Literaturas Língua Inglesa	-	-	-	-	-	-	1	1
3651	Lic. em Letras-inglês e Literaturas de Língua Inglesa	6	-	-	-	1	2	2	11
3660	Lic. em Letras-português e Espanhol e Respectives Literaturas	10	-	-	-	1	1	1	13
3800	Matemática - Lic. Plena	17	1	-	-	1	-	1	20
3910	Ciência da Computação	1	-	-	-	-	-	-	1

4100	Ciências Biológicas	1	-	-	-	-	-	-	1
4110	Ciências Biológicas-bacharelado	13	-	-	-	-	-	-	13
4120	Ciências Biológicas-licenciatura Plena	8	-	-	-	-	1	1	10
4300	Química de Alimentos	19	1	1	-	2	1	3	27
4400	Química	-	-	-	-	-	-	3	3
4410	Química - Bacharelado	10	1	-	-	-	-	-	11
4420	Química - Lic. Plena	4	-	-	-	-	2	-	6
4530	Administração - Diurno	18	1	-	-	-	-	2	21
4540	Administração - Noturno	8	-	-	-	-	-	-	8
4700	Turismo	16	1	-	-	3	-	-	20
4800	Economia	13	1	-	-	-	-	-	14
5110	Música - Modalidade Bacharelado - Hab. Canto	2	-	-	-	-	-	2	4
5120	Música - Modalidade Bacharelado - Hab. Flauta Transversal	-	1	-	-	-	-	-	1
5140	Música - Modalidade Bacharelado - Hab. Piano	1	-	-	-	-	-	1	2
9900	Alunos Especiais	-	-	-	-	-	-	39	39
Totais		729	42	5	2	24	24	132	958

Tabela 3 – Alunos ingressantes no ano de 2005 na Universidade Federal de Pelotas
Sexo Feminino – divididos por etnia/raça.