

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

"EU SEMPRE ESTAVA FORA DO LUGAR": PERSPECTIVAS,
CONTRADIÇÕES E SILENCIAMENTOS NA VIDA DE COTISTAS

Carlianne Paiva Gonçalves

Goiânia
2012

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Carlianne Paiva Gonçalves				
E-mail:	carliannepaiva@gmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? ☒ Sim ☐ Não					
Vínculo empregatício do autor: Professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia					
Agência de fomento:				Sigla:	
País:	UF:		CNPJ:		
Título:	“Eu sempre estava fora do lugar”: perspectivas, contradições e silenciamentos na vida de cotistas				
Palavras-chave:	letramento, raça, masculinidade, ações afirmativas				
Título em outra língua:	“I’d always been misplaced”: perspectives, contradictions and silencings in quota students’ lives				
Palavras-chave em outra língua:	literacy, race, masculinity, affirmative action				
Área de concentração: Estudos Linguísticos					
Data defesa: 07/05/2012					
Programa de Pós-Graduação: Letras Linguística					
Orientador (a):	Joana Plaza Pinto				
E-mail:					
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fra-ca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

CARLIANNE PAIVA GONÇALVES

"EU SEMPRE ESTAVA FORA DO LUGAR": PERSPECTIVAS,
CONTRADIÇÕES E SILENCIAMENTOS NA VIDA DE COTISTAS

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Letras e Linguística
da Faculdade de Letras da Universidade
Federal de Goiás, para a obtenção do
título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos
Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Joana Plaza
Pinto

Goiânia
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG/mr

G635e	Gonçalves, Carlianne Paiva. “Eu sempre estava fora do lugar” [manuscrito]: perspectivas, contradições e silenciamentos na vida de cotistas / Carlianne Paiva Gonçalves. – 2012. 171 f. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Joana Plaza Pinto. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2012. Bibliografia. Anexos. 1. Cotas raciais – Faculdade de Letras (UFG). 2. Cotista – Estudo. 3. Ações afirmativas – Universidade. I. Título. CDU: 378(=1:81=013)
-------	--

"EU SEMPRE ESTAVA FORA DO LUGAR": PERSPECTIVAS,
CONTRADIÇÕES E SILENCIAMENTOS NA VIDA DE COTISTAS

CARLIANNE PAIVA GONÇALVES

Dissertação defendida em 7 de maio de 2012 e aprovada pela banca examinadora
constituída pelas professoras e professor:

Profa. Dra. Joana Plaza Pinto – UFG
(Orientadora)

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa – UFG

Prof. Dr. Osmundo Santos de Araújo Pinho – UFRB

Aquela que me deu a vida: minha mãe.

AGRADECIMENTOS

É curioso como às vezes a vida nos “pega de jeito”. Sempre imaginei o momento final da escrita da minha dissertação, em especial os agradecimentos. Algumas vezes, até cheguei a ensaiar o que dizer neste espaço de texto muitas vezes esquecido e desvalorizado devido à busca por uma cientificidade acadêmica. E agora chegado o momento, sinto que as palavras insistem em permanecer quietas, confusas... Mas mesmo em meio à falta de domínio para com as palavras, uma vez que seus efeitos nós não controlamos, insisto em reverenciar cada um e cada uma que de forma direta ou indireta ajudou-me a ser a pessoa que hoje sou. Acredito que nossa escrita só tem sentido porque nela trazemos um pouco de cada um e cada uma. Por isso, em respeito a essas pessoas, olho para traz e vejo:

Meu pai, homem negro e corajoso que com sabedoria ensinou-me que nunca é tarde para recomeçar, e, especialmente a minha mãe, mulher forte e guerreira que tem me mostrado a cada nascer do sol que a vida só faz sentido para aqueles que têm coragem de vivê-la. Obrigada mãe, por ser minha amiga/companheira e por me dizer mesmo quando a ferida doía na senhora mais do que em mim: “Não faz isso minha filha, levante a cabeça, levante a cabeça!”

Meus irmãos que a cada encontro me davam a certeza de que eu nunca estaria só.

Minhas raízes maranhenses (avó, avô e tias) que mesmo distantes me davam o apoio espiritual (minha avó com as suas rezas) e emocional, me fazendo sentir a pessoa mais protegida, linda e querida desse mundo.

Meu negro amor, que tem me ensinado a sonhar e acreditar em um mundo melhor, mesmo quando tudo parece ter pedido a graça e o brilho.

Joana Plaza Pinto, pela singularidade com que enfrenta as desigualdades e injustiças da vida e pela leveza e respeito com que conduz o trabalho pedagógico de orientar sem ferir, sem distanciar, e, principalmente, sem furtar do outro aquilo que ele/a tem a oferecer. Obrigada, minha querida, por me provar que eu poderia chegar aqui.

Michel do Carmo, homem audacioso que me desafia a todo o momento a ir além. Rer sua história foi para mim o mais belo e profícuo presente durante toda a minha trajetória de mestrado. Com você aprendi a ser uma pessoa melhor e a nunca desistir de alguém. A você, meus mais sinceros agradecimentos!

As companheiras Luciene Araújo e Evanaide Alves que me permitiram, em uma tarde de verão goianiense, desfrutar da mais linda, leve e profunda experiência de escrever e estar entre mulheres negras.

Minha amiga Paula de Almeida, ser de luz e sabedoria, que desde os tempos de graduação tem demonstrado respeito, companheirismo e solidariedade frente às minhas dificuldades com a língua inglesa.

Diogo Marçal, amigo querido, que com seu jeito tranquilo proporcionava momentos de discussão acadêmica, de compartilhamento teórico, de escrita conjunta, de alegria e muito aprendizado.

James Dean, Mário Martins e Karla Avanço, que com serenidade souberam compartilhar peculiaridades de nossas pesquisas. Agradeço pelos momentos de aflição, escuta, congressos, risos, abraços e muita alegria.

O olhar crítico, reflexivo e construtivo das professoras Tânia Ferreira Rezende e Rosane Rocha Pessoa perante a banca de qualificação desta dissertação. Obrigada pelas contribuições, e, sobretudo, pelo respeito ao nosso texto.

Resumo

Desconstruir o mito da democracia racial ainda é, para negros e negras, um desafio diário. Por isso, na tentativa de compreender como somos interpelados/as pela raça, sexualidade e escrita, trago neste estudo – que é respaldado pela pesquisa-ação – a minha voz e a minha leitura da voz de um homem negro cotista, além de uma reflexão sobre a minha aproximação de dezesseis mulheres negras, também cotistas, da Faculdade de Letras da UFG. Por essa razão, tenho por objetivos compreender um pouco da interferência e presença da escrita na vida de um jovem negro e investigar o impacto das políticas afirmativas do ensino superior público na sua vida. Para a realização deste trabalho, foram utilizados como referenciais teóricos estudos sobre letramento (KLEIMAN, 1995; STROMQUIST, 2001; CARVALHO, 2004, 2005, 2007, 2009; ROJO, 2009), raça (GONZALEZ, 1984; GUIMARÃES, 2005; MUNANGA, 2003; GOMES, 2005), ações afirmativas (SILVÉRIO, 2003; BERNARDINO 2004, 2007; VILLARDI, 2007), masculinidade (PINHO, 2003, 2004; WELZER-LANG, 2004; CARVALHO e FARIA FILHO, 2010; PEDROSA, 2003) e pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988; TRIPP, 2005). A geração dos dados contou com entrevistas sobre a trajetória escolar e acadêmica do jovem cotista, com discussões de textos que envolviam a temática de raça, gênero e letramento, além da correspondência/troca de e-mails com algumas das dezesseis alunas cotistas que optaram por não participar desta pesquisa. Os resultados deste trabalho nos leva a concluir que tanto a pesquisadora de mestrado, quanto o cotista avançaram em alguns pontos. No que diz respeito à pesquisadora, uma questão forte a ser mencionada é a mudança de perspectiva em relação ao homem negro. Hoje, ele não é visto apenas como um sujeito que oprime, mas sim como aquele que é também oprimido, opressão que interfere o seu corpo, a sua subjetividade e a sua escrita. No que tange à não participação das alunas cotistas, aprendi que o silêncio é fonte de conhecimento pedagógico e reflexão, o que significa dizer que os motivos que às impediram de participar desta pesquisa vão muito além dos resultados obtidos nesta dissertação. Já em relação ao jovem, os resultados indicam um maior empoderamento, obtido por meio de discussões e reflexões acerca de raça, sexualidade e ações afirmativas no ambiente acadêmico; outro ponto foi a melhoria no seu desempenho acadêmico, uma vez que, ao começar a pesquisa, o jovem teve acesso a recursos materiais (bolsa de iniciação científica por 12 meses) e simbólicos (formação em pesquisa, circulação em eventos científicos, oportunidades de treinamento etc.).

Abstract

Deconstructing the myth of racial democracy is still a daily challenge for black men and black women. Therefore, in an attempt to understand how challenged we are by race, sexuality and writing, I bring to this study – which is supported by action research – my voice and my reading of a young black quota student man's voice. I also bring a reflection about my approach to sixteen black women, who are also quota students at the Languages and Literature College, at UFG. For that reason, my objectives are to somewhat comprehend the interference and presence of writing in the life of a young black man, and to investigate the impact of affirmative actions policies of higher education in his life. In order to carry out this work, theoretical studies were used such as: literacy (KLEIMAN, 1995; STROMQUIST, 2001; CARVALHO, 2004, 2005, 2007, 2009; ROJO, 2009), race (GONZALEZ, 1984; GUIMARÃES, 2005; MUNANGA, 2003; GOMES, 2005), affirmative actions (SILVÉRIO, 2003; BERNARDINO 2004, 2007; VILLARDI, 2007), masculinity (PINHO, 2003, 2004; WELZER-LANG, 2004; CARVALHO e FARIA FILHO, 2010; PEDROSA, 2003) and action research (THIOLLENT, 1988; TRIPP, 2005). The data generation included interviews about of the young quota student's schooling and his academic career, discussions of texts which involved the race issue, gender and literacy, besides the correspondence/exchange of e-mails with some of the sixteen female quota students who chose not to participate in this research. The results of this work lead us to conclude that both the researcher and the quota student moved forward on some issues. Concerning the researcher, a strong point to be mentioned is the change of perspective towards the black man figure. Today, he is not seen only as the one who oppresses, but as the one who is also oppressed, oppression which interferes in his body, in his subjectivity and in his writing. In regard to the non-participation of the women who are quota students, I learnt that the silence is a source of pedagogical knowledge and reflection, which means saying that the reasons which prevented them from participating in this research go far beyond the results obtained in this dissertation. As concerns the young black man, the results indicate a bigger empowerment, obtained by means of discussions and reflections on race, sexuality and affirmative actions in the academic environment; another result was the improvement on his academic development: since the research started, the young man has had access to both material resources (scientific initiation scholarship for 12 months) and symbolic resources (research training, access to scientific meetings, training opportunities etc.).

Sumário

Resumo

Abstract

Introdução 11

Capítulo 1

A construção do conhecimento na modernidade 18

1.1 Por uma rediscussão do conhecimento 19

1.2. Modernidade, colonialismo e raça 25

1.3. Discutindo a categoria raça 27

1.4. Existe racismo sem raça? 29

1.5 Situando criticamente a língua no contexto da modernidade e do racismo 32

Capítulo 2

Por uma luta antirracista 41

2.1 A origem das políticas de ações afirmativas 41

2.2 Ações Afirmativas no Brasil 45

2.3 Um caso particular: UFG 50

2.4 Contexto de pesquisa 56

2.5 Delimitando a metodologia 61

2.6 Apresentando a pesquisadora e o pesquisador da pesquisa 65

2.6.1 *A pesquisadora/mestranda* 65

2.6.2 *O pesquisador/graduando cotista* 67

2.7 Os instrumentos de pesquisa 69

2.8 Os encontros 69

Capítulo 3

Letramento, raça e gênero 73

3.1 Modelos de estudos do letramento 73

3.2 *Juventude negra e educação* 79

3.3 Construindo masculinidades 83

Capítulo 4

Diálogos sobre masculinidades negras e educação 87

4.1 Masculinidade subalternizada 88

4.2 O corpo negro: construção racializada do Michel 96

4.3 A violência como forma de ser homem 101

4.4 Educação e masculinidade: construção de gênero do Michel 107

4.5 Letramento excepcional: construção de letramento do Michel 119

Capítulo 5

Tentando ver minhas irmãs 134

5.1 Onde estão as cotistas da Letras? 135

5.2 Quando o silêncio já não é mais só o vazio 138

Considerações finais 146

Referências	150
Anexos	160
Anexo A	161
Anexo B	163
Anexo C	169
Anexo D	170
Anexo E	171

INTRODUÇÃO

Apesar de esta dissertação seguir os padrões convencionais de uma escrita acadêmica, ousou¹ dizer que ela vai além. Vai além por trazer em meio a palavras simples toda a complexidade e generosidade de um jovem² negro acadêmico e morador da periferia que com bravura abriu seu coração e sua alma para uma mulher negra, disposta e atenta a registrar a sua história, emaranhada de dor, discriminação, luta e superação.

É de forma reflexiva, que vou tecendo este texto repleto de audácia, subjetividade e descobertas. Para quem conhece a minha história de perto, sabe o quanto desejei e lutei por uma vaga no mestrado da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Neste percurso, contei com o apoio de amigos/as, familiares e minha atual orientadora. Ela como ninguém soube com atenção e sensibilidade me ouvir, dar espaço para a realização de um sonho. Eu conhecia, por experiência própria, os efeitos muitas vezes aniquiladores da academia, mas mesmo assim, eu desejava estar lá, eu queria alcançar lugares ainda não explorados.

Outra figura importante que merece destaque nesta introdução é a do jovem pesquisador que com coragem e determinação aceitou participar desta pesquisa, possibilitando que a escrita desta dissertação fosse algo revelador e transformador.

Tudo isso, antes de qualquer coisa precisa ser dito, porque a “escolha” de um projeto que tivesse como alvo estudantes negros/as cotistas da Letras não surgiu do nada, muito pelo contrário, ele é o resultado de uma indignação que temos frente às injustiças e desigualdades enfrentadas pela população negra, a qual pertencemos.

O racismo, como parte de um projeto da Modernidade, tira e desapropria o direito do indivíduo negro à saúde, moradia, emprego e educação. Grande parte da população negra, em pleno século XXI, ainda convive com aquilo que após a colonização, SEMPRE lhe foi dada: a condição de diferente como sinônimo de

¹ A escrita deste texto varia entre a primeira pessoa do singular (eu) e primeira do plural (nós) por se tratar ora de uma percepção individual (mestranda) ora coletiva (mestranda/graduando, mestranda/orientadora ou graduando/orientadora/mestranda).

² Este jovem se chama Michel S. do Carmo, estudante/calouro do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás no ano de 2011. Maiores detalhes encontram-se seção **2.6 Apresentando os participantes da pesquisa**, onde há uma descrição deste jovem, inclusive o porquê da manutenção de seu nome próprio.

desigual. E esta desigualdade é ratificada nos indicadores de políticas públicas (SÃO PAULO, 2006; PINHO, 2009; SILVA, SILVA, ROSA, 2009; OSÓRIO, 2009; PIOVESAN, 2008; WELLER, SILVEIRA, 2008).

Diante deste quadro em que as oportunidades são negadas, como falar em conhecimento negro? Como é possível pensar em conhecimento, quando a cidadania e os direitos básicos como moradia, trabalho, alimentação, educação e lazer nos são furtados?

Para Pinho e Figueiredo (2002), a forma de produzir/reconhecer o conhecimento está ancorada em fatos históricos que tentam a naturalização pelo viés cultural. Esse autor e autora, ao seguirem o desenvolvimento de décadas de pesquisas sobre as relações raciais brasileiras, percebem que há uma intensidade e continuidade das desigualdades raciais. E diante disso, questionam-se sobre a relação existente entre o preconceito e o modo de produção e reprodução do conhecimento legítimo sobre as relações raciais no Brasil.

Para Pinho e Figueiredo (2002) o racismo pode ser considerado como a violência originária fundamental, tanto em termos lógicos, quanto históricos. Nas suas concepções, esse racismo pode ser distendido em três planos de descrição:

1) a figura histórica da escravidão africana como motor de desenvolvimento do processo social brasileiro; 2) a realidade social das raças, ela mesma uma violência e uma contradição em relação aos ideais de universalismo; 3) o racismo desdobrado em suas práticas cotidianas na atualidade, em suas estruturas historicamente definidas, e em discursos que – como gostaríamos de enfatizar – são tanto abertamente violentos e excludentes, quanto aparentemente benignos, festivos ou indulgentes. (PINHO; FIGUEIREDO, 2002, p. 195-196)

Estas formas de associar o negro a um passado escravo, a uma raça inferior e a discursos violentos, nada mais são que resquícios de discursos racistas propagados por pesquisas que tinham como foco tornar o negro um mero objeto folclorizado.

Acerca desse tipo de pesquisa, Bacellar (1981 apud Pinho e Figueredo, 2002, p. 197) faz uma crítica:

A sócio-etnologia baiana, ao invés de desfazer a trama das representações ideológicas, dificultou a elaboração de uma interpretação correta da situação do negro na Bahia. A situação racial esteve sempre marcada por profundas ambigüidades e a ciência, ao invés de esclarecer, confundiu, ainda mais, as dimensões significativas do real. (Bacellar, 1981:275)

Vale destacar que, embora a citação acima se refira a socioantropologia baiana, a prática de inferiorizar o negro e buscar apenas as suas bizarrices ou diferenças não era restrita somente aos estudiosos do estado da Bahia.

Com relação aos estudos sobre os negros no Brasil, Pinho e Figueiredo (2002) afirmam que o autor Costa Pinto, em seus estudos, revela que por um período os pesquisadores brasileiros se limitavam a encarar o negro apenas como “espetáculo”, dando evidência especialmente às possíveis diferenças existentes entre negros e brancos. Ainda na perspectiva de Costa Pinto, esta forma de enxergar o negro está ligada a um pensamento eurocêntrico³ que é fruto de um “modo como negros e brancos entraram em contato no Novo Mundo, no qual o negro passou a existir historicamente como propriedade do branco” (PINHO; FIGUEIREDO, 2002, p. 196).

No período colonial, o/a negro/a escravizado/a era de fato propriedade do branco, tanto é que eram comuns casos de marcas de ferro com a letra do dono, mutilação e abusos sexuais (GOMES, 2002). Mesmo quando o homem negro e a mulher negra não eram mais propriedades do branco, simbolicamente ele e ela estavam aprisionados/as a sua cor, a sua raça e a sua origem.

Tal prisão é fortemente validada pelo discurso de que para o/a negro/a ser “bom” / “boa”, ele/a precisa ter a “alma branca”.

No início, eis como o problema se apresentava a Mayotte, aos cinco anos de idade, na terceira página do seu livro: “Pegava o tinteiro na carteira e o jogava como uma ducha em cima da colega”. Era seu modo de transformar os brancos em negros. Mas percebeu logo cedo a inutilidade dos seus esforços; e depois, Loulouze e sua mãe lhe diziam que a vida para a mulher de cor é difícil. Então, não podendo mais enegrecer o mundo, ela vai tentar embranquecê-lo no seu corpo e no seu pensamento. (FANON, 2008, p. 56)

Mas até essa “alma branca” é em termos questionada, pois quando o negro demonstra traços de uma suposta erudição e conhecimento formal, ele é tido como um sujeito perigoso, digno de desconfiança. Fanon (2008, p. 48) recupera isso quando afirma: “Quando um preto fala de Marx, a primeira reação é a seguinte: ‘Nós vos educamos e agora vocês se voltam contra seus benfeitores. Ingratos! Decididamente, não se pode esperar nada de vocês’”.

Falar do homem negro, discutir sua masculinidade sem hipersexualizá-lo ou enquadrá-lo em estatísticas de violência é um desafio crescente, pois na maioria das

³ Eurocentrismo é a visão de que a Europa e tudo que é derivada dela, isto é, seu povo, sua cultura, seus valores etc. são modelos ideais para o alcance da civilização, do avanço e do progresso.

vezes ele é analisado não como uma categoria de gênero construída socialmente, mas sim como um agente natural da criminalidade ou da erotização. Acerca disso, Medrado et al. (2000) mostram que há um modelo vigente de sociedade que impõe o que é ser homem.

Pedrosa (2003), em seu texto *Da violência ao cuidado: a história e a poesia para os homens da periferia*, tenta desconstruir a noção de homem como sinônimo de violência e nos mostra a possibilidade de uma masculinidade constituída pela linguagem do zelo e do cuidado consigo mesmo.

Para Medrado et al. (2000, p. 2), a questão do cuidado, do zelo com o próprio corpo e a própria saúde são ensinamentos negados aos homens desde cedo, isso porque eles são educados a “responder a expectativas sociais, de modo proativo, em que o risco não é algo a ser evitado, mas superado cotidianamente. A noção de autocuidado dá lugar a um estilo de vida autodestrutivo, a uma vida, em diversos sentidos, vulnerável”. Esta afirmação não tem como intuito culpabilizar o processo de criação e educação dos homens, tarefa associada às mulheres, mas sim repensar o sujeito masculino não apenas como o sujeito da opressão. Segundo Medrado et al. (2000), as mulheres ainda são o principal alvo das injustiças e desigualdades sociais em todos os níveis, e por mais que tenhamos avançado, alcançado inúmeras conquistas ao longo de décadas, nós ainda estamos distantes da efetiva equidade de gênero. Mas, mesmo assim, os autores e autoras atentam ao fato de que é preciso saber olhar por outro ângulo, pois muitos homens em diversas condições sociais convivem diariamente com a impossibilidade ou a obrigação de responder ao modelo hegemônico de masculinidade, colocando-se, e muitas vezes sendo colocados, em arranjos hierárquicos desfavoráveis.

A discussão da masculinidade negra no campo da educação, especialmente no ensino superior, ocorre em um número ainda muito reduzido de pesquisas. Esse fato deve-se a três motivos: a) baixa quantidade desses estudantes nas universidades públicas – embora este quadro esteja se alterando com a adoção das políticas afirmativas, b) pouca motivação por parte do corpo de pesquisadores/as e baixos investimentos financeiros para a produção desse tipo de pesquisa e c) alto nível de desigualdade (social e simbólica) entre homens e mulheres. Essa desigualdade favorece o surgimento de pesquisas que buscam entender o porquê dessa desvantagem, mesmo em situações em que a mulher apresenta maior escolaridade.

Embora as políticas de ações afirmativas tenham aumentado quantitativamente o número de homens negros nas universidades públicas, esta população ainda é minoria se

comparada aos homens brancos. Esta constatação me faz afirmar que a educação em sua forma universal não vem colaborando para a diminuição da desigualdade entre esses dois grupos raciais. Por isso, é de extrema importância a adoção de políticas afirmativas nas universidades.

Se tomarmos como exemplo o resultado do Questionário Socioeconômico da UFG – Processo Seletivo 2007 – divulgados pelo Consuni (2008, p. 7), veremos que o número de estudantes aprovados/as no vestibular, especialmente em cursos de alta demanda como Medicina e Administração provêm em sua maioria de escolas privadas. Os dados apresentados na tabela 3 (CONSUNI, 2008, p. 7) demonstram que 90% dos/as aprovados/as em Medicina eram oriundos/as de escolas privadas e 5,45% de escolas públicas; no curso de Administração, a porcentagem era de 83, 33% de oriundos/as de escolas privadas e 6,67% de escolas públicas.

Apesar dos dados divulgados (CONSUNI, 2008) não fazerem um recorte racial, sabemos por meio de várias pesquisas divulgadas na mídia, que a população negra, se comparada à branca, ainda apresenta os menores rendimentos salariais, logo, estudar nas escolas da rede privada não se configura como uma prática rotineira para as crianças de famílias negras.

Com a adoção do programa *UFGInclui*, podemos afirmar por meio das listas⁴ de aprovação do vestibular de 2008, quando se adotou o programa de ação afirmativa que, de lá para cá, tivemos um aumento ainda não ideal, mas considerável, de estudantes negros/as em cursos de alta demanda.

O programa de ação afirmativa *UFGInclui* é resultado de uma política brasileira adotada pelo Estado que, após a década de 1990, se vê pressionado pelos movimentos sociais, professores/as etc. a criar mecanismos afirmativos para aqueles/as que historicamente foram prejudicados/as e/ou tratados/as como desiguais.

Reconhecer a existência do racismo já é um passo importante rumo à eliminação da desigualdade brasileira, mas em entrevista Lúcia Xavier, representante da organização Criola, argumenta que o racismo no Brasil não é apenas uma mera atitude, e sim uma posição política, que precisa ser combatida. Como uma das medidas, a representante ressalta: “Para produzirmos outro tipo de vida para a nossa população, temos que defender o sistema de cotas, buscando o fim das desigualdades provocadas pelo racismo, precisamos de responsabilidade” (BITTENCOURT, s.d.).

⁴ Estas listas são divulgadas semestralmente no site <<http://www.cs.ufg.br/>>.

É assumindo esta responsabilidade com centenas de jovens negros/as brasileiros/as, que trazemos como objetivo geral deste trabalho: compreender a relação entre letramento, raça e gênero na perspectiva do estudante cotista e das estudantes cotistas “não participantes”. Além desse objetivo, a nossa pesquisa compreendia também objetivos específicos, como: a) compreender um pouco da interferência e presença da escrita na vida do jovem negro; b) investigar o impacto das políticas afirmativas do ensino superior público na vida do cotista e c) investigar o porquê da não participação das jovens cotistas.

Por compartilhar da ideia de que fazer pesquisa é estar sujeito à reconstrução contínua, adotamos a pesquisa-ação como metodologia⁵ deste trabalho por acreditarmos que, por meio da narrativa – que para nós é uma técnica de pesquisa – os sujeitos envolvidos no processo refletem e recriam suas próprias ações de modo a transformar uma dada situação inicial.

Tendo a pesquisa-ação como metodologia, alguns direcionamentos foram imprescindíveis como: o compartilhamento teórico, a delimitação da problemática da pesquisa (intersecção entre letramento, raça e gênero), a leitura/estudo do problema escolhido pelo participante, a participação de eventos e a avaliação constante. O uso da pesquisa-ação se justifica, pois ela é uma forma de compreender a prática, avaliá-la e questioná-la para que decisões sejam tomadas (ABDALLA, 2005).

Uma vez decidido o rumo da pesquisa, alguns referenciais teóricos passaram a ser indispensáveis no tratamento da categoria letramento (KLEIMAN, 1995; STROMQUIST, 2001; CARVALHO, 2004, 2005, 2007, 2009; ROJO, 2009), que, por sua vez, tem por objetivo dialogar com outras categorias, como raça (GONZALEZ, 1984; GUIMARÃES, 2005; MUNANGA, 2003; GOMES, 2005), ações afirmativas (SILVÉRIO, 2003; BERNARDINO 2004, 2007; VILLARDI, 2007), masculinidade (PINHO, 2003, 2004a; WELZER-LANG, 2004; CARVALHO e FARIA FILHO, 2010; PEDROSA, 2003) e pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988; TRIPP, 2005).

Imbuída destas teorias, parto para a escrita desta dissertação que por fins didáticos está dividida em cinco capítulos. No primeiro, discuto via discurso da modernidade os efeitos reais e/ou materiais da não neutralidade do conhecimento na vida de milhares de pessoas, especialmente no campo da educação.

⁵ No capítulo 2, traremos uma versão mais detalhada dos caminhos metodológicos traçados por nós durante esta pesquisa.

No segundo, apresento um breve histórico das políticas de ações afirmativas no Brasil, até a implementação do projeto *UFGInclui*, em 2008, na Universidade Federal de Goiás, e, diante deste histórico, apresento o começo e rumo desta pesquisa.

No terceiro capítulo, exponho algumas noções de letramento e de juventude, além de um panorama geral do “lugar” da população negra na educação, a fim de demonstrar que a realidade vivida por Michel, o único aluno cotista atuante nesta pesquisa, não pode ser considerada como caso isolado, mas sim como uma experiência que reverbera e que dialoga com outras encontradas e divulgadas pelas teorias aqui estudadas.

No quarto capítulo, demonstro a relação existente entre corpo negro, construção de gênero, educação e letramento de Michel. Nesse capítulo, faço uma leitura/interpretação das falas do aluno cotista e apresento ao longo desse trajeto alguns resultados, estes também percebidos em mim, uma vez que a partir do trato com a temática estudada, fui instigada a ler, estudar e refletir sobre assuntos antes não “percebidos”.

No quinto e último capítulo, apresento um panorama geral de quem são as mulheres negras cotistas da Faculdade de Letras aprovadas nos vestibulares dos anos de 2008 e 2009 que se recusaram a participar desta pesquisa, além de sinalizar algumas possibilidades de “respostas” frente a essa “não aceitação” com base nos estudos sobre silenciamento.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA MODERNIDADE

A modernidade, não se deve esquecer, produz diferença, exclusão e marginalização. (GIDDENS, 2002)

Como professora e como estudante de Letras que somos (Michel e eu) lidamos a todo o momento com o desenvolvimento e a reconstrução do conhecimento. Este muitas vezes é reiterado pelos livros e pelas instituições de ensino como uma “entidade” pronta e homogênea. A ilusão de um saber único e neutro é herdeira de um modo de pensamento empirista do século XVII que acreditava que as teorias científicas eram formuladas e explicadas a partir da prática de experiências científicas. Isso significa dizer que outras formas de conhecimento como o senso comum, a subjetividade e a experiência humana eram descartadas.

Por desconfiar dessa neutralidade e da falta de questionamento acerca dos saberes tidos como científicos é que busco entender via discurso da modernidade os efeitos reais e/ou materiais desse modelo de conhecimento na vida de milhares de pessoas, especialmente no campo da educação.

Para fundamentar esta discussão, busco a contribuição de estudiosos/as (SANTOS, 1994, 2007; DUSSEL, 1994; ANZALDÚA, 2000; CARNEIRO, 2005; CHRISTIAN, 2002) que fazem questão de se situar, bem como situar seu lugar de fala e produção de conhecimento, a fim de romper com uma possível neutralidade ainda defendida nos círculos acadêmicos.

Como parte desse projeto de reconstrução do conhecimento, faz-se necessário repensar em que tipo de sociedade vivemos, e que tipo de sociedade queremos, pois as sociedades atuais exigiram novas configurações sociais, ou seja, exigiram repensar o sujeito e o seu contexto como algo essencial no fazer científico. Como exemplo de tais medidas, cito o campo educacional que nas últimas décadas teve não somente que adequar o seu discurso, mas também as suas práticas.

1.1 Por uma rediscussão do conhecimento

Para nós, povos colonizados, pensar sobre o mundo fora do discurso da modernidade é tão complexo quanto pensá-lo de forma pré-colonial (MAKONI; PENNYCOOK, 2007). Isso se dá porque o exercício de pensar diferente nos move para outros lugares, que às vezes são o da incerteza, do desconhecido e da desconstrução.

Como nossa fala é situada em um contexto temporal e geográfico, torna-se difícil falarmos de um lugar que não seja o de um povo sul-americano e colonizado. Por isso, mesmo reconhecendo que Portugal (a antiga metrópole) foi tanto o “colonizador” comparado às colônias, quanto o “selvagem” (SANTOS, 1994) em comparação à Europa, a nossa leitura em contexto brasileiro nos leva a enxergar esse país muito mais como o colonizador, isso porque, dentre tantos motivos, ressaltaremos apenas um: a escrita desta dissertação em português apesar da existência de muitas outras línguas em território nacional.

Se Portugal era a terra do suposto “vazio” – comparada a outros países da Europa – para nós ele era a terra da conquista e da dominação, pois seu discurso violentamente substituiu a nossa língua, a nossa cultura, a nossa identidade. Era a metrópole que tinha o poder sobre as colônias para destruir e, posteriormente, reconstruir e recontar a história de milhares de povos indígenas e africanos que habitavam o Brasil. Ressalto, aqui, que o intuito não é o de comprovar o caráter periférico de Portugal em relação a outras metrópoles, mas sim, de contextualizar os domínios dessa metrópole sobre o Brasil, onde toda noção de nacionalidade, cientificidade e conhecimento foi calcada em bases europeias.

Em relação ao conhecimento, Santos (2007) muito tem a contribuir. Isso porque ele acredita ser possível fazer uma nova teoria política com a democratização de todos os espaços do saber, que por sinal é temporal e local.

Para o autor, um dos nossos embates teóricos é que grande parte de nossa teoria, pelo menos nas Ciências Sociais, foi produzida em três ou quatro países do Norte. Portanto, o primeiro problema para quem vive no Sul “é que as teorias estão fora de lugar: não se ajustam realmente a nossas realidades sociais” (SANTOS, 2007, p. 19-20), embora queiramos sempre encaixá-las a qualquer preço a nossa realidade.

Acerca disso, Christian (2002) questiona, em seus estudos, a unicidade do saber literário, especialmente aquele propagado pelos críticos literários. A autora indagava o porquê de algumas produções serem relegadas ao segundo plano e estarem tão distantes

dos grandes centros econômicos ou de produção do saber. Ela questiona também o descaso daqueles que muitas vezes se apropriam do “oprimido” e do “subjugado” para poder fazer sua literatura. Nas palavras da autora, temos:

Porém, na sua tentativa de mudar a orientação da tradição ocidental, concentraram-se, como sempre, em si próprios, não se interessando, mesmo que minimamente, pelos mundos que ignoravam ou controlavam. Mais uma vez era eu quem deveria conhecê-los, enquanto que eles não demonstravam nenhum interesse *por mim*. (CHRISTIAN, 2002, p. 90)

Segundo Santos (2007), não há uma única maneira de produzir ausências em nossa racionalidade ocidental, mas sim, cinco diferentes formas que são representadas pelas monoculturas. Estas influem diretamente ou indiretamente no modo como aprendemos e lidamos com o conhecimento. A seguir, apresento brevemente as cinco monoculturas às quais Santos se refere.

A primeira delas é a *monocultura do saber e do rigor* que traz a ideia de um único e mais rigoroso saber: o científico. Nesta acepção, nenhum dos outros conhecimentos tem o mesmo valor e rigor do conhecimento científico. E isso, conseqüentemente, exclui os saberes populares, camponeses, indígenas, entre outros.

A segunda é a *monocultura do tempo linear*, que traz a ideia de que a história tem um sentido, uma direção, e que por isso os países desenvolvidos estão à frente. E, como estão à frente, do lado direito, tudo o que por lá existe é, por definição, mais progressista que o que existe nos países subdesenvolvidos. “Esse conceito de monocultura do tempo linear inclui o conceito de progresso, modernização, desenvolvimento e, agora, globalização” (SANTOS, 2007, p. 30).

A terceira *monocultura* é a *naturalização das diferenças* que encobre as hierarquias de raça, classe, sexo e castas (como no caso indiano). Neste caso, ao contrário da relação capital/trabalho, “a hierarquia não é a causa da diferença, mas sua consequência”, isto é, a hierarquia é a consequência de sua inferioridade porque os inferiores os são “por natureza” (SANTOS, 2007, p. 30).

A quarta denomina-se *monocultura da escala dominante*, na qual há a tradição ocidental operando historicamente por meio de dois nomes: universalismo e globalização. O primeiro diz respeito à entidade ou ideia que é válida independentemente do contexto onde ocorre. Já a globalização “é uma entidade que se expande no mundo e, ao se expandir, adquire a prerrogativa de nomear como locais as entidades ou realidade rivais” (SANTOS, 2007, p. 31). Isso equivale a dizer que o global e o universal são hegemônicos e que o particular e o local são desprezíveis.

A quinta e última é a *monocultura do produtivismo capitalista* que se apoia na ideia de que o crescimento econômico e a produtividade determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e o restante nada conta.

Ao expor essas cinco formas por onde perpassam o conhecimento ocidental, em vários momentos me questiono: que tipo de conhecimento temos produzido? A que tipo de conhecimento temos aderido? E que tipo de conhecimento temos buscado? O grande risco que corremos ao fazermos uma pesquisa é o de supervalorizar um tipo de conhecimento e ignorar os demais. E o pior é que muitas vezes nem nos damos conta de que essa “mera escolha” reforça a desigualdade, a hegemonia, o epistemicídio. Para pensarmos sobre o problema do conhecimento, trago o conceito de “epistemicídio” como

a morte de conhecimentos alternativos. Reduz realidade porque “descredibiliza” não somente os conhecimentos alternativos mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos. Qual modo pelo qual essa cultura cria inexistência? A primeira forma de produção de inexistência, de ausência, é a ignorância. (SANTOS, 2007, p. 29)

Amparada nos estudos de Santos, Carneiro (2005) desenvolve o conceito de epistemicídio para significar a representação cultural, educacional e social do povo negro. Nas palavras da autora, o epistemicídio é

para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indulgência cultural: pela negação ao processo de educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimentos dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Ao cruzarmos raça e conhecimento, veremos que grupos socialmente considerados “minorias sociais”, como os/as negros/as, ainda encontram-se em desvantagem social e educacional. Desde o processo de escravidão até os dias atuais, ainda somos considerados apenas corpos: corpos sem mente, sem pudor, sem valor. Aprendemos que para sermos aceitas enquanto mulheres negras precisamos nos esconder, e quando necessitamos aparecer que seja de forma mais servil e discreta

possível. Se somos homens negros, que sejamos alegres, servis e bem “dotados”, caso contrário, não seremos representantes “reais” da nossa raça. Segundo Pinho (2004a, p. 67),

antes de tudo, o homem negro é representado como um corpo negro, o seu próprio corpo. Paradoxalmente, esse corpo é configurado de forma alienada, como se fosse separado da autoconsciência do negro. O corpo negro é *outro corpo*, lógica e historicamente deslocado de seu centro.

Lendo o trecho acima, fico a pensar: o que isso tem a ver com a questão do conhecimento? No ímpeto, responderia apenas “Tudo!”, mas sei que respostas como essas precisam ser desenvolvidas. Quando nos lembramos dos povos escravizados que foram condenados a esquecer seu passado, seu corpo, sua afetividade e seus conhecimentos sobre a natureza, a religião, a saúde e as manifestações culturais, estamos lidando com dois tipos de conhecimento: aquele que nos foi contado e aquele que poderia ter existido de forma diferente se não tivesse sido sequestrado, mutilado. O fato de negar o/a negro/a como pessoa, intelectual e produtor/a de conhecimento se naturalizou no imaginário brasileiro de tal forma, que o direito de ter direito e ser alguém foi e é silenciado toda vez que se adota/legitima apenas um tipo de conhecimento, seja nas escolas, nas universidades ou na sociedade em geral.

No campo do ensino, apesar da obrigatoriedade da lei 10.639/03 que determina o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos ensinos fundamental e médio, ainda existem várias pesquisas (GOMES, 1995; CAVALLEIRO, 2000; CARVALHO, 2004; FERREIRA, 2006; ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, RODRIGUES, 2010; SILVERIO, SOUSA, 2010) que demonstram casos – no ensino básico – de desigualdade educacional, indiferença, discriminação e falta de preparo/conhecimento de professores/as e gestores/as escolares acerca da temática racial.

Este quadro, na maioria das vezes, propicia ao estudante negro/a uma trajetória escolar de insucesso (com muitas faltas, repetências e desistências), porque ele/a não se vê como parte importante do processo de ensino-aprendizagem, se vê apenas como aquele que causa problemas à ordem escolar, ou seja, são os rotulados pelo corpo docente como “alunos problemas”.

Engana-se pensar que a falta de discussão sobre a questão étnico-racial é um caso restrito às escolas de ensino fundamental e médio. Muitas vezes, tais discussões não conseguem atravessar os muros das universidades, e a consequência disso é vista na

hierarquização do currículo, nas listas de teóricos estudados, na produção de pesquisa, e, consequentemente, na constituição/reprodução do conhecimento.

Discorrer sobre a ineficiência da educação me faz refletir não somente acerca da estrutura racista que esmaga a educação e cultura brasileiras, mas sim acerca dos sujeitos direta ou indiretamente envolvidos nesse processo. Como o conhecimento é produzido por esse sujeito? E principalmente, como o conhecimento elaborado por ele é aceito e/ou recebido por quem ocupa o lugar “do saber”? É possível o deslocamento de sujeitos marginalizados a fim de dialogarem e articularem experiências com grupos “centrais”? Ou o povo negro está tão aprisionado na “geografia da pele e da cor” que já não é mais possível dar nenhum passo?

Na perspectiva de Grosfoguel (2007), para discutir acerca das questões epistemológicas, o primeiro ponto a ser levado em consideração é a contribuição da raça/etnia, das feministas e das perspectivas subalternas. Segundo o autor,

chicanas e estudiosas feministas negras e chicanas (Moraga & Anzaldua 1983, Collins 1990), assim como estudiosos terceiromundistas dentro e fora dos Estados Unidos (Dussel 1977, Mignolo 2000) lembram-nos que nós sempre falamos de um lugar particular numa estrutura de poder. Ninguém escapa das hierarquias racial, geográfica, linguística, espiritual, de gênero, sexual e de classe do ‘sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal’. Como afirma a pesquisadora Donna Haraway (1988), nossos conhecimentos são sempre situados⁶. (GROSFOGUEL, 2007, p. 213, *tradução nossa*)

Para Grosfoguel (2007) isso não tem a ver apenas com uma questão de valor social na produção do conhecimento ou o fato do conhecimento ser sempre parcial. Para ele, o que importa aqui é o lócus da enunciação, isto é,

[...] o local geo-político e corpóreo-político do sujeito que fala. Na filosofia e na ciência ocidentais, o sujeito que fala é sempre escondido, dissimulado, apagado da análise. A ‘ego-política do conhecimento’ da filosofia ocidental tem sempre privilegiado o mito de um ‘ego’ não situado. [...] Ao desligar o local epistêmico étnico/racial/generificado/sexual do sujeito que fala, a filosofia e a ciência ocidentais estão aptas a produzir um mito sobre o conhecimento universal verdadeiro que cobre, isto é, dissimula quem está falando assim como o local epistêmico geo-político e corpóreo-político na

⁶ Chicana and black feminist scholars (Moraga & Anzaldua 1983, Collins 1990) as well as thirdworld scholars inside and outside the United States (Dussel 1977, Mignolo 2000) reminded us that we always speak from a particular location in the power structures. Nobody escapes the class, sexual, gender, spiritual, linguistic, geographical, and racial hierarchies of the ‘modern/colonial capitalist/patriarchal world-system’. As feminist scholar Donna Haraway (1988) states, our knowledges are always situated.

estrutura do poder/conhecimento colonial da qual o sujeito fala⁷.
(GROSFOGUEL, 2007, p. 213, *tradução nossa*)

Quando nos posicionamos enquanto sujeitos do querer, mover e fazer estamos (in)conscientemente reivindicando lugares e identidades, as quais, por sua vez, são múltiplas e fluidas. O fato de o indivíduo estar do lado socialmente nomeado como o “do oprimido” não significa, automaticamente, que ele/ela está pensando epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno. O que faz o sucesso do mundo moderno/colonial é justamente o contrário, ele leva os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemologicamente como os que estão em posições dominantes (GROSFOGUEL, 2007, p. 213).

Para compreendermos a relação do sujeito frente ao conhecimento, é necessário que entendamos dois pontos: o que é modernidade e os seus impactos na vida desses sujeitos que constroem e recriam conhecimentos.

[...] o conceito de modernidade surge no final do século XV e início do século XVI, com obras tais como *Mundus Novus*: o ‘novo’, moderno, mas será apenas no século XVIII que o nome da cultura da ‘Europa’ e do ‘Ocidente’; uma Europa como Centro (excluindo rapidamente a Espanha e Portugal desde o século XVIII) é notoriamente reconhecida. (DUSSEL, 1994, p. 173, *tradução nossa - adaptada*)⁸

Semanticamente a palavra modernidade tem dois sentidos ambíguos: o primeiro consiste em modernidade como emancipação racional, isto é, uma emancipação como uma “saída” para a humanidade e o segundo, por seu conteúdo negativo secundário, mítico, a “Modernidade” é a justificativa para uma práxis irracional da violência internacional (DUSSEL, 1994, p. 175, *tradução nossa*).

Para Dussel (1994, p. 176), a sociedade moderna se vê como superior, e é essa superioridade que a faz enxergar o outro como um ser primitivo que necessita de

⁷ [...] the geo-political and body-political location of the subject that speaks. In Western philosophy and sciences the subject that speaks is always hidden, concealed, erased from the analysis. The ‘ego-politics of knowledge’ of Western philosophy has always privilege the myth of a nonsituated ‘Ego’. Ethnic/racial/gender/sexual epistemic location and the subject that speaks are always decoupled. By delinking ethnic/racial/gender/sexual epistemic location from the subject that speaks, Western philosophy and sciences are able to produce a myth about a Truthful universal knowledge that covers up, that is, conceals who is speaking as well as the geo-political and body-political epistemic location in the structures of colonial power/knowledge from which the subject speaks.

⁸ [...], el concepto de Modernidad, aunque surge al final del siglo XV o comienzo del XVI, con obras tales como *Mundus Novus*: lo “nuevo”, moderno, será sólo desde el siglo XVIII, de hecho, el nombre de la cultura de “Europa” (cuyo significado está indicado en el sentido 6), y de “Occidente” (en el sentido 7); una Europa como Centro (excluyéndose rápidamente a España y Portugal desde el siglo XVIII, que es la Europa del Sur que no es nombrada ya por Hegel).

desenvolvimento, isto é, de adequar-se à educação de base europeia. E como esse ser, considerado “bárbaro”, opõe-se ao processo civilizatório, inicia-se então uma guerra justa colonial onde o bárbaro é considerado o culpado e o moderno o inocente que vem para emancipar um povo, uma sociedade.

1.2 Modernidade, colonialismo e raça

Localizar o negro dentro do discurso da modernidade é admitir, mesmo que forçadamente, a existência de um novo sujeito social. Ele neste momento não é nem o escravo cativo, nem o consumidor que o mercado exige. Ele é um ser cuja identidade ainda permanece em conflito, pois, para existir perante o novo modelo social, ele precisa negar-se, e a saída é embranquecer.

De acordo com Pinho (2005), as etapas que antecederam à modernização (processo de acumulação originário, o colonialismo e o escravismo) no século XX, criaram as raças, na vida social, com a falsa ideia de modernidade e emancipação. Com o fim da escravidão e o surgimento de uma sociedade livre e de classes, teríamos a modernização da sociedade como “solução” para o fim do “problema negro” e dos próprios negros como sujeitos sociais.

No Brasil, o fim da escravidão não representou o fim de uma tortura, mas sim o início de outra. Negros/as recém-libertos/as não tiveram a cidadania imediata, não tiveram para aonde ir, o que fazer, como trabalhar e, conseqüentemente, sobreviver. O surgimento de classes e a expansão do capitalismo serviram para mostrar a esses sujeitos sociais que a tal “liberdade” de pouco adiantou, pois as coisas continuavam praticamente da mesma forma, isto é, eles permaneciam em um processo desigual e excludente.

Para Dussel (1994), como já aponte, a modernidade é ambígua por ser saída/emancipação para uma sociedade, ao mesmo tempo em que é justificativa para práticas de violência contra um grupo. Acerca dessas acepções de modernidade apresentada pelo autor, é possível afirmar que a emancipação não foi um privilégio desfrutado por todos, mas sim por apenas um tipo muito particular: o branco, que aproveitando desse privilégio pôs em prática todo tipo de violência (simbólica, psicológica, física etc.) na criação e manutenção de hierarquias, entre elas, as de raça.

No Brasil, nos anos 20 e 30, o conceito de raça e racismo passaram a ser fortemente utilizados pelos Estados nacionais com pretensões imperialistas, acarretando à população negra inúmeras mortes, violências física e simbólica e desigualdades justificadas pela construção de um discurso de que o negro era cientificamente menos apto, inteligente e honesto simplesmente por ser negro. O fato de ter gerado consequências tão nocivas fez com que cientistas da época renegassem o conceito de raça no sentido biológico, atribuindo as diferenças morais e intelectuais entre as pessoas como diferenças culturais. Aqui os conceitos de “população” na Biologia e “etnia” nas Ciências Sociais substituíram o conceito de raça (GUIMARÃES, 2005, p. 63).

A construção da nacionalidade brasileira foi no início do século XX positivamente afetada pelo descrédito do conceito de raça, conceito esse que representava um verdadeiro obstáculo para os construtores da nação, já que de um lado a existência de mulatos e de mestiços na vida social era positivada, e, de outro, as teorias racialistas atribuíam à hibridização os malefícios da nossa sociedade (GUIMARÃES, 2005, p. 63).

Para relacionar identidade racial e modernização, usufruo das contribuições de Pinho (2005, p. 2), quando afirma que a modernização é

o conjunto de processos sociais, e suas consequências, definidos em torno da urbanização, industrialização, individuação dos sujeitos, escolarização massiva, em suma com a consolidação e expansão do capitalismo como modo de produção, o que implica dizer como modo de organização social e formação de sujeitos sociais, veremos que o “Problema Negro^[4]” fez incidir no processo de modernização no Brasil determinados elementos diferenciais.

Se modernizar era “evoluir”, como evoluir se havia um “problema negro” para ser resolvido? Isto é, o que fazer com milhares de negros/as, ou melhor, o que fazer com a terrível herança trazida com eles/as? Desta noção de modernização, o negro não participa, pois a ele foi negado o direito à escolarização, à cidadania, ao poder de consumo, à individuação etc. De acordo com Guimarães (2005), as hierarquias sociais podem ser justificadas e racializadas. Ele cita a Inglaterra, que no século XIX justifica sua ordem econômica como virtudes individuais, os pobres eram pobres porque lhes faltavam virtudes, sentimentos etc.; já os negros “eram escravizados ou mantidos em situação de ‘ralé’ porque sua ‘raça’ seria, intelectual e moralmente, incapacitada para a civilização” (GUIMARÃES, 2005, p. 32). O curioso é que ao mesmo tempo em que tudo a ele é negado, a presença desse negro não mais escravo criou o que Pinho (2005)

chama de “problema negro”, isto é, o mal-estar das elites brancas com relação à herança da escravidão, materializada na população negra.

1.3 Discutindo a categoria raça

Como toda ação é política, a escolha do termo raça para este trabalho não poderia ser diferente, uma vez que demonstra nosso grau de interesse, envolvimento e pertencimento.

O termo “raça”, de origem etimológica, do it. *razza*, derivada do latim *ratīō* – *ōnis* (espécie), vem sofrendo transformações (CUNHA, 2007, p. 660). Por muito tempo, este termo designou pessoas de uma origem comum; depois no século XIX foi utilizado pelas Ciências Biológicas para designar diferenças físicas e até morais entre as pessoas, e, no século XX, especialmente no pós Segunda Guerra Mundial, passou a ser usado pelas Ciências Sociais de forma relacional, ou seja, sempre interligado a um lugar, aos valores constituídos socialmente, às culturas e à representação/construção do ‘eu’ do/com o ‘outro’. Por isso, tal conceito ganhou um sentido social, e não mais biológico.

Segundo Munanga (2003, p. 6), raça, atualmente, nada tem de biológico. Raça é um conceito carregado de ideologia por ter ocultado as relações de poder e de dominação da/na sociedade. Para o autor, apesar de ser apresentada como categoria biológica, raça é de fato uma categoria etno-semântica, isto é, seu campo semântico, assim como em todas as palavras, é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Isso se dá porque ser negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa aqui, nos Estados Unidos, na África do Sul, na Inglaterra ou em qualquer outro lugar. Por isso é que Munanga defende o termo raça como político-ideológico e não biológico. Ele ainda acrescenta:

Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (MUNANGA, 2003, p. 6)

Para Munanga, o problema não está apenas no conceito ou no uso da categoria raça, mas sim na tradição cultural hierarquizante que molda o uso e o valor desse conceito.

No Brasil, a palavra “raça” não faz parte do “vocabulário erudito e nem da boa linguagem”, tal termo só é utilizado por pessoas “não refinadas” e por pessoas dos movimentos sociais e/ou por aqueles/as que por sua cor e compleição física acabam utilizando (GUIMARÃES, 2005, p. 21).

Gomes (2005) justifica o uso de raça em detrimento de etnia porque, para ela, as desigualdades entre brancos e negros é fruto de uma estrutura racista, somada a exclusão social e à desigualdade socioeconômica. A autora segue seu raciocínio pontuando que ativistas do movimento negro, bem como intelectuais ainda utilizam o termo raça – embora reconheçam a importância do uso de outros termos como etnia – por acreditarem que substituir raça por etnia não resolve, na prática, o racismo que aqui existe e nem altera totalmente a compreensão intelectual do racismo no Brasil. Para essa autora, “raças são, na realidade construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (GOMES, 2005, p. 49).

Postura semelhante à de Gomes pode ser encontrada em Guimarães (2005, p. 22):

Minha postura, neste livro, coincidirá, de um modo geral, com a dos que defendem o uso do conceito de “raça” pelas ciências sociais. Isto porque acredito que seja possível construir um conceito de “raça” propriamente sociológico, que prescindir de qualquer fundamentação natural, objetiva ou biológica. Acredito, ademais, que somente uma definição nominalista de “raça” seja capaz de evitar o paradoxo de empregar-se de modo crítico (científico) uma noção cuja principal razão de ser é justificar uma ordem acrítica (ideológica).

Guimarães (2005) ainda argumenta que utilizar etnia em vez de raça é diminuir as possibilidades de distinções analíticas, é mais uma forma de contornar as dificuldades da análise do que resolvê-las. Para esse autor, em uma época onde se negava o conceito de raça, como um derivado biológico, e o racismo, as noções de raça necessitavam ser recuperadas, teorizadas como elas de fato são,

ou seja, construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas. (GUIMARÃES, 2005, p. 67)

Um argumento utilizado pelos estudiosos para mascarar os efeitos do racismo no Brasil é a atribuição do quesito cor. Segundo Guimarães (2005, p. 46), “a ‘cor’, no Brasil, funciona como uma imagem figurada de ‘raça’”. Para esse autor, quando

estudiosos usam a cor em seus discursos para se referirem a “grupos”, eles estão mascarando o racismo, porque não há nada espontaneamente visível na cor da pele, no formato do nariz mais fácil de ser discriminado do que a altura, largura dos ombros etc. Esses traços mencionados acima só ganham significado porque estão inseridos em uma ideologia pré-existente, isto é, em uma ideologia que torna negativo tudo aquilo que pertence ao negro/a. O autor conclui que “alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha alguns significados. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais” (GUIMARÃES, 2005, p. 47).

1.4 Existe racismo sem raça?

A campanha “Onde você guarda o seu racismo” lançada em dezembro de 2004 revelou que 87% dos entrevistados reconheciam a existência de racismo no Brasil, porém apenas 4% se reconheciam como racistas.

Segundo Moroni (2010), a pergunta “Onde você guarda o seu racismo?” nos inquieta por nos colocar como agentes diretos ou indiretos de práticas racistas. Para ele, é muito comum presenciarmos cenas cotidianas de racismo e permanecermos quietos, ou então praticarmos ações preconceituosas que aos nossos olhos são “naturais”. E por que tudo isso ainda acontece?

Porque não somos capazes de nos indignar com esse massacre cotidiano, permanente, explícito, de desrespeito ao princípio elementar da vida societária, que é o direito de não ser discriminado(a). Por que não somos capazes de perceber que a pobreza no Brasil tem cor, ela é negra (64% da população de baixa renda é negra), é feminina (uma mulher negra ganha quatro vezes menos que um homem branco) e que quase 80% dos jovens assassinados entre 16 a 24 anos são negros? Onde está a raiz disso tudo? (MORONI, 2010, p. 1)

Em uma sociedade como a brasileira, que foi construída sobre o mito da miscigenação, chega a ser até descabido falar de racismo. E, o mais curioso, é como as práticas racistas passam “despercebidas” aos olhos da maioria, por considerar que xingamentos são apelidos carinhosos, que a não admissão em uma vaga de emprego é apenas falta de qualificação profissional, que a distância que separa negros/as e brancos/as dos bancos escolares é apenas uma coincidência, isso tudo só vem nos revelar o quão perverso o racismo brasileiro é.

A construção de uma identidade brasileira foi calcada sob o mito das três raças (a branca, a negra e a indígena), e foi esse discurso de miscigenação que originou a expressão conhecida como “paraíso racial”.

Segundo Dadesky (2006), na década de 1950 essa ideia de harmonia racial foi fortemente alimentada pelo reconhecimento consensual de que no Brasil, ao contrário do que acontecia na Alemanha (judeus eram perseguidos e violentados) e nos Estados Unidos (brancos e negros viviam com hostilidade e violência), aqui não existiam relatos de tais atrocidades. Para esse autor, foi nos anos de 1970 que o MNU (Movimento Negro Unificado) tomou consciência dos entraves e dos efeitos perversos que estavam por traz do mito da democracia racial. Aos poucos eles foram descortinando a realidade do racismo brasileiro até perceberem que nenhuma ideologia é neutra, ou seja, por mais que a democracia afirmasse uma igualdade entre as raças, ela trazia em seu bojo a ideia de superioridade europeia.

Portanto, precisamos assumir que a luta por uma sociedade sem racismo e sem desigualdade é uma responsabilidade de todos. Para Moroni (2010, p. 1),

nós, brancos(as), temos que admitir que só se acaba com o racismo se estivermos dispostos a terminar com muitos privilégios que temos pelo simples fato de sermos brancos(as), pois a outra face do preconceito racial são os privilégios que desfrutamos como brancos (por exemplo, um homem branco ganha mais que um homem negro, mesmo que desempenhe a mesma função).

Durante o seminário do *UFGInclui*, Tragtenberg⁹ trouxe dados que evidenciam um pouco da realidade ocultada pelo mito da democracia racial. Segundo o professor, no século XX, no Brasil havia: clubes recreativos segregados em Florianópolis (SC), Uberlândia (MG) e São Paulo (SP); práticas esportivas, como o futebol profissional, que não aceitavam jogadores negros, sendo o clube Vasco da Gama, na década de 1920, o primeiro a contratar jogadores negros; eventos artísticos, nos quais era muito comum o uso de pó-de-arroz para clarear a pele dos negros.

É fato que ainda hoje existem muitos lugares que, embora não tenham na porta de entrada um cartaz escrito “Proibida a entrada de negros/as”, sabemos e sentimos que nesses lugares negros/as não são bem-vindos/as.

Tragtenberg afirma, com base em sua experiência com o Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que o fato de terem reservado 50% das vagas no vestibular para estudantes oriundos de escola pública não

⁹ Palestra sobre o "Programa de Ações Afirmativas da UFSC: fundamentos e resultados preliminares" proferida por Marcelo Tragtenberg, no Centro de Eventos da UFG em 12 de maio de 2011.

aumentou o percentual de estudantes negros/as na universidade. Isso só me leva a crer que políticas afirmativas que visem apenas cotas para escola pública não resolvem, de fato, o problema do racismo vivido pela população negra no país.

De acordo com Andrade e Farah (2007, p. 62), o problema não pode ser visto apenas sob a ótica da classe. Analisando a pesquisa “Juventudes Brasileiras”, realizada pela Unesco em 2004, o autor e a autora detectaram que, no quesito classe socioeconômica, a proporção dos jovens de classe A e B que estudam é (55,6%) superior a daqueles/as que pararam de estudar (44,4%). Quando se trata de jovens da classe C, 39,9% estudam e 60% já estudaram, mas não estudam atualmente e no caso dos jovens das classes D e E, 33,1% estudam, enquanto 65,8% não estudam mais.

Nesta mesma pesquisa, ao adotarem o critério raça, Andrade e Farah (2007, p. 65) tiveram o seguinte resultado:

39,9% dos brancos cursaram ou cursam o Ensino Médio e 12,5%, o Ensino Superior. Entre os negros, 38,9% cursaram ou cursam da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, 34,1%, o Ensino Médio e 4,8%, o Ensino Superior. Para os pardos/morenos, o número é similar, com 35,1% de jovens tendo cursado ou cursando da 5ª à 8ª série, 33,6%, o Ensino Médio e 4,4%, o Ensino Superior. Já entre os jovens que não estão estudando atualmente, 61,6% pararam de estudar uma vez, enquanto 20,1% pararam duas vezes e 16,7%, três ou mais vezes.

Embora o racismo e suas consequências sejam um fato na realidade brasileira, falar em políticas públicas que tentem reverter essa problemática ainda é um tabu tanto para estudiosos/as no assunto, quanto para os/as não estudiosos/as.

O curioso é que nem todas as políticas públicas são questionadas. No Brasil, por exemplo, todos os dias praticamos “*milhares de atos de ação afirmativa ou de discriminação positiva*”¹⁰, e nem por isso somos questionados/as ética e/ou juridicamente.

Como bem aponta Tragtenberg (2011), algumas dessas ações que passam despercebidas por aqueles/as que são contrários às cotas (um dos tipos de ação afirmativa) são: o atendimento preferencial a idosos, mulheres com crianças de colo, gestantes, ou pessoas com dificuldade de locomoção em filas e bancos; vagas reservadas em ônibus, cinemas e estacionamento a idosos, obesos e portadores de deficiência; crédito subsidiado e isenções fiscais para “micro e pequena empresa”; incentivos fiscais para empresas na “área da SUDENE”; isenções tributárias e passe

¹⁰ Nota pronunciada por Marcelo Tragtenberg na palestra sobre o “Programa de Ações Afirmativas da UFSC: fundamentos e resultados preliminares” no Centro de Eventos da UFG em 12 de maio de 2011.

livre para idosos, passe livre para estudantes; cadeia especial para pessoas de “nível superior”; quotas para deficientes no mercado de trabalho; quotas para mulheres nos partidos políticos; programa Primeiro Emprego, Bolsa Escola, dentre outras.

Diante de tantas ações afirmativas praticadas por e para milhões de brasileiros/as todos os dias, por que somente as cotas raciais são encaradas como ilegais ou até mesmo imorais? Se a resposta a tudo isso não for o racismo, o que seria então?

1.5 Situando criticamente a língua no contexto da modernidade e do racismo

Estudar a língua é estudar os sujeitos que dela se apropriam, pois a língua nada mais é que uma invenção, que uma entidade social inacabada que está sempre se movendo e se constituindo a partir das intersecções de raça, classe, gênero, nacionalidade etc.

Por isso, é de fundamental importância me perguntar, enquanto pesquisadora e estudiosa, o que é a língua? O que ela representa? Como ela é falada hoje? Tais questionamentos me fazem mencionar um texto de Pinto (2006, p. 1462), em que a autora inicia uma seção com o seguinte título: *A língua não é a mesma, a lingüística também não pode ser*. Segundo a autora, “[p]ara usar uma metáfora pertinente a nossos tempos, a língua, um objeto de estudo expatriado e exilado de seu território original – a nação, o indivíduo, a racionalidade científica – precisa andar, ser nômade e forasteira na ciência” (PINTO, 2006, p. 1462). Portanto, pensar linguisticamente se configura em um exercício de constante devir.

Línguas antes vistas como primitivas e inferiores (indígenas, Black English, variedades “desprestigiadas”, LIBRAS etc.), hoje, apesar das resistências, estão se fazendo transitar, e o resultado disso é que estão adentrando aos portões das escolas e até das universidades. Isso me mostra que não há como analisar uma língua sem pensar naquele/a que a utiliza. Logo, deve-se pensar além da língua, sair da zona de conforto para a zona de instabilidade, uma vez que pensar linguisticamente é estar aberto/a às políticas de mudança de uma língua, e, especialmente, aos efeitos dessas políticas na vida de milhares de usuários/as. É essa zona de instabilidade que leva necessariamente à desconstrução da noção tradicional de língua e sua localização no campo das políticas de identidade.

Para falar de desconstrução, é preciso ter em mente a figura ou o conceito de algo anteriormente já construído e/ou inventado e com as línguas isso também não foi

diferente, uma vez que elas, na concepção de Makoni e Pennycook (2007), são “invenções”.

O termo “invenções” remete a um campo de estudos que busca entender os efeitos da colonização europeia na história, na cultura e, conseqüentemente, na língua dos povos colonizados. Foi nesse processo de invenção de línguas e de nomes de línguas que as ideologias coloniais e nacionalistas foram amplamente desenvolvidas.

Sob este ponto de vista, todas as línguas são construções sociais, artefatos análogos a outras construções como o tempo: a rotação da Terra sobre seu eixo é um fenômeno natural, mas a medição do tempo é um artefato, uma convenção. Quando discutimos que as línguas são construídas, buscamos ir além do argumento óbvio de que critérios linguísticos não são suficientes para estabelecer a existência de uma língua (os velhos debates sobre a fronteira língua/dialeto), a fim de identificar os importantes processos social e semiótico que guiam sua construção. Os processos sociais incluem, por exemplo, o desenvolvimento de ideologias coloniais e nacionalistas através de programas de letramento. (MAKONI e PENNYCOOK, 2007, p. 1, *tradução nossa*)¹¹

Em relação ao processo dialético que é a invenção, Makoni e Pennycook (2007, p. 8) ressaltam quatro pontos:

Primeiramente, a invenção da tradição se trata da criação de um passado no qual o presente está inserido. Assim, estas histórias construídas se tratam também do presente construído. Em segundo lugar, está implícito aqui um tipo particular da relação entre o passado e o presente, tipo este caracterizado pelo desenvolvimento linear. Tal olhar desenvolvimentista da história, que vê uma linha contínua de progresso entre o passado e o presente, constitui uma maneira bastante particular de entender o tempo e a mudança. Retornaremos posteriormente para discutir um olhar alternativo e competitivo do tempo e da história que são igualmente plausíveis. Em terceiro lugar, o processo de invenção sempre foi um processo de co-construção. Isso quer dizer que o lugar de invenção das histórias e línguas não era um conjunto pré-definido de ideologias existentes, mas sim foi produzido no processo (...). Para finalizar,

¹¹From this point of view, all languages are social constructions, artifacts analogous to other constructions such as time: The rotation on the earth on its axis is a natural phenomenon, but the measurement of time is an artifact, a convention. When we argue that language are constructed, we seek to go beyond the obvious point that linguistic criteria are not sufficient to establish the existence of a language (the old language/ dialect boundary debates), in order to identify the important social and semiotic processes that lead to their construction. Social processes include, for example, the development of colonial and nationalist ideologies through literacy programs. Semiotic processes, following Irvine and Gal (2000) include the ways in which various language practices are made invisible (*erasure*), the projection of one level of differentiation onto another (*fractal recursivity*) and the transformation of the sign relationship between linguistic features and the social images with which they are linked (*iconization*).

não somente as línguas colonizadas foram inventadas, mas também as línguas dos colonizadores.¹² (*tradução nossa*)

Na Europa, a noção de língua estava fortemente atrelada ao desenvolvimento do estado-nação (MAKONI e PENNYCOOK, 2007). Como a confusão entre estado e estado-nação ainda é frequente, trago a seguir um trecho na tentativa de elucidar tal problemática:

O estado, por sua vez, é o sistema constitucional-legal e a organização que o garante; é a organização ou aparelho formado de políticos e burocratas e militares que tem o poder de legislar e tributar, e a própria ordem jurídica que é fruto dessa atividade. (...) o estado-nação é a unidade político-territorial soberana formada por uma nação, um estado e um território. Dessa forma, embora seja comum falar-se em estado como sinônimo de estado-nação, estamos distinguindo os dois termos. O estado tem uma dupla natureza: é ao mesmo tempo uma instituição organizacional – a entidade com capacidade de legislar e tributar uma determinada sociedade –, e uma instituição normativa – a própria ordem jurídica ou o sistema constitucional-legal. (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 3)

Para Bresser-Pereira (2008), uma aproximação entre nação e sociedade civil é possível, porque além de serem termos muito semelhantes, indicam a sociedade politicamente organizada fora do estado. Se a nação indica uma sociedade politicamente organizada, a língua nestas circunstâncias serve como aparato de desenvolvimento e fixação de uma política de estado, muitas vezes confundida ou levada a ser confundida com a identidade nacional. Portanto, tendo por base a ideia de que a língua e a metalinguagem usada para descrevê-la são inventadas, o que as cerca é fruto de um projeto cristão/colonial e nacionalista que foi acontecendo em diferentes partes do globo (MAKONI e PENNYCOOK, 2007).

Ao discutir as ideias de nacionalidade de Fernet, Mignolo (2003, p. 317) defende que “‘nação’ é uma versão particular da história local”. Isso porque a conceitualização de nação foi erguida no imaginário do sistema mundial colonial/moderno de forma

¹² First, the invention of tradition is about the creation of a past into which the present is inserted. Thus, these constructed histories are also about the constructed present. Secondly, a particular type of relationship between past and present is implied here, one characterized by linear development. Such a developmental view of history, which sees a continuous line of progress between the past and the present constitutes a very particular way of understanding time and a change. We shall return later to discuss alternative and competing view of time and history that are equally plausible. Third, the process of invention was always one of co-construction. That is to say, the position from which other's languages and histories were invented was not a preformed set of extant ideologies, but rather was produced in the process (...). Finally, then, it was not just colonized languages that were invented but also the languages of the colonizers.

historicamente tão poderosa que hoje é difícil imaginar uma organização social além da nação (MIGNOLO, 2003).

Outra questão relevante a ser discutida quando trato de desconstrução da língua é pensar sobre a metalinguagem, ou regime metadiscursivo, como regime que maneja a existência da gramática e do dicionário, que serviram e servem como parte de um projeto de governabilidade que decide quais línguas devem ser descritas e quais devem ser ensinadas e consideradas não marginais. Em alguns países africanos, por exemplo, a criação das “novas” versões de idiomas visava não somente o desenvolvimento de uma ortografia, mas também a construção de regras gramaticais e de regulação de palavras a fim de suprimir o caráter pessoal e cultural de uma língua, tornando-a mais objetiva e “científica” (MAKONI; MASHIRI, 2007).

Para Makoni e Mashiri (2007) a elaboração de dicionários coloniais está fortemente atrelada a uma tentativa de “dobrar” palavras Africanas a fim de proclamar visões epistemológicas europeias. Para os autores, seguindo as perspectivas de compiladores de dicionários coloniais, percebeu-se que a arbitrariedade do signo linguístico não foi seguida, pois na elaboração desses dicionários o que se percebia era uma motivação social no que tange as relações entre “significantes” e “significados”.

Como a língua e o seu uso são parte desses projetos, é pouco provável que consigamos pensar acerca dela sem analisar os seus efeitos reais e materiais, que para Makoni e Pennycook (2007) podem ser compreendidos como os efeitos que fazem com que as línguas sejam entendidas, as políticas linguísticas sejam construídas e os testes de línguas sejam desenvolvidos e aplicados. Logo, discorrer criticamente sobre os projetos linguísticos exige uma postura que vá além da mera crítica, é necessário reconhecer que esse processo envolve um retorno consciente da história da construção das línguas (MAKONI e PENNYCOOK, 2007).

A palavra “crítica” é um termo muito usado em toda a discussão proposta por Makoni e Pennycook (2007). Para eles, “crítica” não remete somente ao criticismo em termos de argumentos contra o cânone do pensamento reconhecido, e sim a uma tentativa de incluir a concepção de crítica transformadora. E é dessa postura adotada por intelectuais e estudiosos/as que devemos nos servir, a fim de melhorar e de mudar este mundo estruturado em desigualdades.

A linguagem é algo que tanto estrutura quanto desestrutura essas desigualdades. Para Anzaldúa (2009, p. 306), a língua pode ser um lócus de opressão para a mulher, uma vez que “Somos privadas do nosso feminino pelo plural masculino. A linguagem é

um discurso masculino”. Este fragmento evidencia que nomear não é simplesmente escolher, é ser levado a escolher, e essa escolha é imbuída de uma ação política que linguisticamente apaga a mulher. Outro fato apresentado em sua discussão diz respeito ao imperialismo linguístico que acaba por excluir uma infinidade de outras línguas:

Para um povo que não é espanhol nem vive em um país no qual o espanhol é a primeira língua; para um povo que vive num país no qual o inglês é a língua predominante, mas que não é *anglo*; para um povo que não pode se identificar inteiramente nem com o espanhol padrão (formal, castelhano) nem com o inglês padrão, que recurso lhe resta senão criar sua própria língua? Uma língua com a qual eles possam conectar sua identidade, capaz de comunicar as realidades e valores verdadeiros para eles mesmos – uma língua com termos que não são nem *español* ni *inglés*, mas ambos. Nós falamos um patoá, uma língua bifurcada, uma variação de duas línguas. (ANZALDÚA, 2009, p. 307)

No trecho acima a autora nos mostra o quão complexo e impossível é separar língua e sujeito, até porque o indivíduo é constituído por essa língua que, para muitos, é a própria “terra natal”.

Ao ler as narrações de Anzaldúa acerca de seu multilinguismo frente a inúmeras tentativas de standardização de algumas línguas, não pude deixar de comparar com o Brasil onde há um movimento de hierarquização de algumas línguas.

No Brasil, falar línguas estrangeiras não é visto simplesmente como o aprendizado de mais uma língua, mas sim, como um mecanismo de exclusão social, econômica, racial, acadêmica e linguística. Aprendemos, como povos colonizados, que não temos língua (“não sabemos falar português”), que as línguas indígenas são menos importantes e que saber outras línguas não é sinônimo de conhecer povos, culturas e estreitar fronteiras, ao contrário, aqui a língua, especialmente o inglês na academia, é a própria fronteira, pois é ela que, na maioria das seleções para mestrado e/ou doutorado, determina quem entra ou sai do processo. Isso acontece não porque a língua por si só segrega, mas sim porque ela serve de instrumento poderoso, por parte de quem a usa, para promover a exclusão. No mesmo sentido, afirma bell hooks¹³:

eu sei que não é a língua inglesa que me fere, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para se tornar um território que limita e define, como eles fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar. (HOOKS, 2008, p. 858)

¹³ bell hooks, nascida Gloria Jean Watkins, traz em seus discursos e na sua escrita a forma descolonizante que transgride padrões brancos e patriarcais, por isso, a autora assina com letra minúscula na tentativa de transgredir essas normas.

Ao transferirmos a realidade hooks (2008) – que é acerca da L1¹⁴ (primeira língua) – para o contexto brasileiro de L1, verificamos também que em relação à língua portuguesa, há modalidades dessa língua que não são aceitas socialmente. Aqui, o português considerado padrão se encarrega, na maioria das vezes, de oprimir, excluir e segregar os/as cidadãos/ãs que utilizam outra variedade linguística. Nós brasileiros/as até o momento não conseguimos tomar/virar a língua do opressor contra ela mesma. Não conseguimos, como aponta hooks (2008), fazer das nossas palavras uma fala contra-hegemônica que busca a libertação de nós mesmas por meio da linguagem.

Já foi mencionado neste texto que o indivíduo se constitui na/pela língua. Dessa forma, evidenciar a linguagem como lugar onde se refletem as relações desiguais vividas entre negros/as e brancos/as se faz necessário porque assim como a linguagem é meio para a transmissão de preconceito e desigualdades, ela também pode ser ponto para que haja transformação.

Essa possibilidade de transformação pode ser encontrada em vários estudos. Na obra organizada por Makoni et al. (2003) sobre a necessidade de articular uma *Linguística Negra* (*Black Linguistics*), por exemplo, os autores e autoras acreditam que é preciso confrontar a legalidade da colonização, uma vez que a opressão continua se manifestando sob diversas formas na vida social de pessoas negras. Exemplos disso são os recursos limitados, a negação do poder e da educação através de uma hierarquia baseada na diferença racial (MAKONI et al., 2003, p. 5).

Esses/as autores/as acreditam que um tipo de contestação acontece quando a escolarização pós-colonial cria espaços para o conhecimento de língua negra. E isso é reconhecido pela Linguística Negra, que está empenhada tanto nos estudos de línguas negras faladas por pessoas negras, quanto pelas análises das consequências sociopolíticas de diferentes conceituações de pesquisas sobre essas línguas, uma vez que objetivo desse tipo de estudo é “expurgar e reordenar os elementos elitistas e coloniais nos estudos da linguagem¹⁵” (MAKONI et al., 2003, p. 1, *tradução nossa*).

Na concepção de Makoni et al. (2003, p. 1), será investindo em uma escolarização negra que construções convencionais, tais como multilinguismo e línguas indígenas auxiliarão na formação de um novo clima intelectual. Diante disso, podemos

¹⁴ A L1 pode ser descrita como a primeira língua aprendida pelo/a falante.

¹⁵ The overall goal of Black Linguistic is to expunge and reorder elitist and colonial elements within language studies.

dizer que a questão central da Linguística Negra é: “o que *ser negro ou tornar-se negro* significa nos estudos linguísticos¹⁶” (MAKONI et al., 2003, p. 10).

Nas palavras dos/as autores/as para definir a Linguística Negra, temos:

O impulso geral na Linguística Negra é conceber a língua como prática social e comunicativa, conceptualizada dentro de um quadro mais amplo do que as teorias formalistas da língua. Contrário aos linguistas chomskyanos, que tratam a gramática como neutra (por exemplo, Newmeyer 1986), na Linguística Negra a língua é concebida como socialmente enraizada. Padrões gramaticais têm que ser desconstruídos e compreendidos dentro do contexto social e político no qual são usados. (MAKONI et al., 2003, p. 11, *tradução nossa*)¹⁷

Em relação ao conhecimento, a Linguística Negra se posiciona da seguinte forma:

(...) nós produzimos conhecimento tanto sobre a criação (língua), quanto sobre o criador (pessoas negras). Assim, é imperativo para quem trabalha com esse tipo de pesquisa que estas reflitam as histórias, as circunstâncias sociais, as práticas econômicas, as aspirações e as vozes das pessoas cujas línguas são estudadas. (MAKONI et al., 2003, p. 11, *tradução nossa*)¹⁸

É imperativo para esse tipo de pesquisa que o sujeito falante seja levado em consideração, pois a língua não é uma entidade abstrata e flutuante que existe fora do sujeito, ao contrário, ela só existe porque é ele quem conduz todo o processo de enunciação e negociação.

A Linguística Negra já não entra mais na discussão do que venha a ser “raça”. Para os/as linguistas que optaram por esse tipo de trabalho, afirmar que *raça* é um construto social e não científico já é um lugar comum. Por isso, o foco agora é discutir “como este construto não científico impacta em nosso trabalho científico como pesquisadores negros de línguas negras¹⁹” (MAKONI et al., 2003, p. 10, *tradução nossa*).

¹⁶ The central issue which we address in Black Linguistic is what *being Black*, or *becoming Black*, means in language scholarship.”

¹⁷ The general thrust in Black Linguistics is to conceive of language as social and communicative practice, conceptualized within a wider framework than formalistic theories of language. Contrary to Chomskyan linguistics, which treats grammar as neutral (e.g. Newmeyer 1986), in Black Linguistic language is conceived of as socially embedded. Grammatical patterns have to be deconstructed and understood within the social and political contexts in which they are used.

¹⁸ Black Linguistics is keenly attuned to the fact that we are producing knowledge about both the creation (language) and the creator (Black people). It is thus imperative that our scholarship reflects the histories, social circumstances, political economies, aspirations – and voices – of the people whose language we study.

¹⁹ What is less well known is how this non-scientific construct impacts on our scientific work as Black researchers of Black languages.

O sujeito que fala é marcado por um lugar social, ideológico e histórico. Por isso, usar o Black English, a linguagem do gueto ou o “pretuguês”, como dizia Gonzalez (1984), pode tanto ser uma arma de empoderamento, quanto um recurso de discriminação lançado contra eles/as mesmos/as.

Na cultura ocidental, a língua, especialmente na sua forma escrita, é considerada o mais valorado instrumento de legitimação de poder e de conhecimento. Esta modalidade padronizada de língua foi em épocas anteriores, e continua sendo na contemporaneidade, uma perigosa arma de valoração, destruição e exclusão de povos.

Segundo Cunha (s.d.), trabalhos como o do botânico sueco Carolus Linnaeus²⁰, do escritor Arthur Gobineau²¹ autor da obra *Ensaio Sobre a Desigualdade da Raça Humana* e do médico brasileiro Nina Rodrigues²² são exemplos de como a ciência cria e valida as políticas racistas. É sabido que hoje, apesar dessas teorias racistas difundidas por esses autores nos séculos XVIII e XIX terem perdido sua validade científica, elas continuam atuando na sociedade, criando dessa forma, no imaginário social a ideia de que negros/as e índios/as são seres inferiores.

Essas teorias que transformam os/as negros/as em sujeitos inferiores são respaldadas por teorias eurocêntricas e narrativas oficiais, que têm na negação do passado científico e tecnológico dos povos africanos, na exacerbação do seu “caráter lúdico” e no desvio “natural” de caráter suas principais forças para continuarem existindo. Essas ideias atravessaram os séculos, dando a impressão para todo o mundo que o povo negro africano nada contribuiu na construção do conhecimento humano (CUNHA, s.d.).

O apagamento tanto social quanto institucional da população negra pode ser facilmente exemplificado: a) em datas do calendário oficial brasileiro, que pouco contemplam a história e luta da população negra, com exceção do dia 20 de novembro Dia da Consciência Negra, inserido recentemente, mas que até o momento não conseguiu reconhecimento nacional, uma vez que diferentemente do dia 21 de abril, Dia de Tiradentes, não é feriado na maioria das cidades brasileiras; b) na baixa representatividade negra em cargos de destaque político; c) no não reconhecimento, de

²⁰ Criador da atual classificação dos seres vivos, entre os quais os seres humanos (*Homo sapiens*) que foram divididos em quatro subespécies: “os vermelhos americanos, ‘geniosos, despreocupados e livres’; os amarelos asiáticos, ‘severos e ambiciosos’; os negros africanos, ‘ardilosos e irrefletidos’, e os brancos europeus, evidentemente, ‘ativos, inteligentes e engenhosos’” (CUNHA, s.d., p. 3-4).

²¹ Filósofo francês e escritor que teorizou sobre o racismo no século XIX, defendendo a superioridade da raça ariana.

²² Médico brasileiro que desenvolveu várias teorias racistas, dentre as quais a de que a posição de inferioridade ocupada pelo negro na sociedade era de ordem “natural”.

fato, da contribuição africana e afro-brasileira para a construção da língua no Brasil; d) no processo de desvalorização da história e escrita de escritores/as negros/as.

Corroborando com a ideia trazida nesses exemplos, Fanon (2008, p. 47) discutindo o contexto francês, acrescenta:

Queira ou não queira, o negro deve vestir a libré que o branco lhe impôs. Observem que, nos periódicos ilustrados para crianças, todos os negros têm na boca o “sim sinhô” ritual. No cinema, a história é mais extraordinária ainda. A maior parte dos filmes americanos dublados na França reproduzem negros do tipo: y’a bon banania*. Em um desses filmes recentes, *Requins d’acier*, via-se um preto embarcado em um submarino, falando o jargão mais clássico possível. Além do mais, ele era bem preto, andava sempre atrás dos demais, tremendo ao menor movimento de cólera do contra-mestre e sendo, enfim, morto na aventura.

Com base nas ideias até aqui discutidas neste capítulo, podemos afirmar que a língua é esse lugar de confronto e poder. Ela tem sido espaço de disseminação de ideias racistas e homofóbicas pelo viés científico que afirmam que o/a negro/a era menos capaz por ter uma caixa craniana diferente das demais raças, por alegar que a sua raça era sinônimo de bestialidade e ignorância, e que a homossexualidade é um desvio de conduta ou até mesmo uma anomalia que precisava ser curada, tratada.

Por isso, não basta usar um termo em substituição de outro para que o problema seja resolvido, é preciso ir além. Isto é, é preciso entender os efeitos desse tipo de discurso na vida de centenas de pessoas negras, homossexuais, pobres, mulheres, homens etc. E uma das várias possibilidades de se fazer isso é protagonizar a voz da experiência desses sujeitos que estão à margem do saber hegemônico, sujeitos que se encaixam perfeitamente na figura de Michel (estudante/graduação) e Carlianne (estudante/mestrado) que veem nas práticas contra-hegemônicas uma possibilidade de construir um mundo diferente, este moldado por uma visão de mundo plural que visa como alude Pinho (2004b, p. 132), a “desmontar, desconstruir, des-identificar as leituras hegemônicas do mundo”.

CAPÍTULO 2

POR UMA LUTA ANTIRRACISTA

Levar a raça a sério significa não apenas constatar as desvantagens que indivíduos negros têm em suas aspirações de mobilidade ascendente, mas significa ter coragem de efetuar uma profunda transformação da realidade brasileira através da atribuição de um valor positivo à raça negra. (BERNARDINO, 2004)

Neste capítulo, faço um breve percurso histórico acerca das ações afirmativas, desde sua origem controversa nos Estados Unidos e na Índia, até chegar ao Brasil, evidenciando-se na década de 1990.

Em seguida, apresento algumas discussões iniciais que posteriormente resultaram na inclusão de um programa de ações afirmativas (*UFGInclui* - 2008) na Universidade Federal de Goiás, onde realizo esta pesquisa de mestrado.

Depois de localizar o ambiente institucional da pesquisa, parto para um contexto pormenor da pesquisa, a Faculdade de Letras, descrevo o porquê de termos escolhido este ambiente e a pesquisa-ação como metodologia de trabalho. Após essa descrição, apresento o participante e a participante, os instrumentos de pesquisa e os encontros.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, onde todos/as constroem e reconstroem a pesquisa, decidimos que para sermos coerentes com o que estamos fazendo, resolvemos Michel e eu, cada um por si, escrever a sua própria história, esta que poderá ser lida no decorrer deste capítulo.

2.1 A origem das políticas de ações afirmativas

Quando estudamos as políticas de ações afirmativas, encontramos duas versões para a sua origem. Uma delas é encontrada nos estudos de Silvério (2006) e a outra se encontra em Vilas-Bôas (2003 apud BRANDÃO, 2001) e Silva (2001).

A versão de Silvério (2006, p. 308-309) afirma que, na Índia, as políticas de reserva de vaga têm origem no século XX, por volta do ano de 1947, ainda no domínio do império britânico (British Raj). Esse tipo de política surgiu em resposta aos movimentos sociais quando questionavam a dominação dos membros da casta Brâmane

sobre todas as demais, em especial sobre os Dalits e os Adivasis. Já nos Estados Unidos, as políticas de “discriminação positiva” tiveram início somente em 1960, no governo de Lyndon Johnson.

Algumas diferenças são encontradas entre as ações afirmativas na Índia e nos EUA:

Diferentemente da Índia, onde os governos central e estaduais são os atores principais na efetivação da política, nos Estados Unidos as ações afirmativas ultrapassaram o setor público, e inúmeras instituições privadas passaram a adotá-las, ampliando sobremaneira o seu escopo. Em ambos os casos, a discriminação positiva tem sido aplicada tanto no mercado de trabalho como na educação, principalmente na educação superior. A distinção é que no caso indiano a reserva tem sido aplicada apenas no setor público. Outro aspecto importante das ações afirmativas indianas é que elas se estendem para o domínio político ao reservar cadeiras para candidatos dos grupos programados na assembléia nacional e nas assembléias estaduais, o que tem representado um significativo avanço para esses grupos marginalizados, principalmente os Dalits e os Adivasis. (SILVÉRIO, 2006, p. 309)

A versão de Vilas-Bôas (2003 apud BRANDÃO, 2001, p. 6) aponta que o uso do termo “Ações Afirmativas” nos EUA surgiu em 1935, de acordo com o Ato Nacional de Relações do Trabalho desse país, que proibia ao empregador o exercício de qualquer forma de repressão contra os membros e líderes dos sindicatos. Foi a partir desse momento que passou a ser reivindicada a adoção de medidas que visassem à recolocação dos trabalhadores, vítimas de discriminação, na posição em que estariam se não tivessem sido discriminados. É válido ressaltar que neste momento as ações afirmativas não tinham nenhuma vinculação à luta antirracista, apenas às lutas trabalhistas. Para Oliveira (1997 apud Brandão, 2001, p. 7),

[n]o contexto da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, o termo ação afirmativa apareceu pela primeira vez na Ordem Executiva 10925 do presidente John F. Kennedy (1961-63), de 6 de março de 1961, que proibia as agências governamentais de discriminarem seus candidatos em razão da cor, raça, religião e nacionalidade, além de recomendar a adoção de políticas de ações positivas na contratação de seus empregados.

Para Silva (2001), a origem das ações afirmativas também foi feito estadunidense em meados do século XX, e seu apogeu se deu, sobretudo, com a divulgação das leis dos direitos civis em 1964, com a pressão de grupos organizados pela sociedade civil, por lideranças como Martin Luther King, Malcon X e os Panteras Negras. Devido às reivindicações desses grupos, o Congresso dos EUA promulgou leis dos direitos civis. Na época, as ações afirmativas requeriam que os empregadores tomassem medidas a fim de por fim às práticas discriminatórias da política de pessoal e,

dali em diante, adotar todas as decisões sobre emprego numa base neutra em relação à raça. Tais medidas consistiam em eliminar o nepotismo das redes de recrutamento, eliminar qualquer inclinação racial nos testes para emprego, buscar empregados qualificados tanto em comunidades negras quanto brancas etc.

As ações afirmativas não ficaram restritas ao povo norte-americano. Elas ganharam força e legitimidade em países como Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, Brasil, Índia, Malásia, Austrália: “Dentre estes países, destaca-se a Índia, que, após tornar-se independente (1947), adotou com êxito medidas para garantir assento no Parlamento a representantes das castas ditas inferiores (intocáveis)” (MOEHLECKE, 2002, p. 7).

Portanto, essas ações são medidas compensatórias que visam reparar historicamente, culturalmente e/ou economicamente um grupo social, racial ou de gênero que ainda não se encontra inserido de forma justa na sociedade. Como exemplo de grupos, podemos citar: os negros, as mulheres, os deficientes, entre outros.

Para Moehleck (2002, p. 203) as ações afirmativas é um tipo de ação

reparatória/compensatória e/ou preventiva, que buscam corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

No Brasil, as Ações Afirmativas mais “conhecidas” e rejeitadas por parte da população são o sistema de cotas no sistema universal de acesso ao ensino superior (vestibular), ou seja, reserva de um percentual numérico a fim de garantir a presença de grupos em desvantagem social/cultural nas universidades. No entanto, há também outros mecanismos de fazer ação positiva, como: o sistema de bônus e os incentivos fiscais.

Segundo Guimarães (2005 apud SILVA; SILVA; ROSA 2009, p. 267), ainda há muita confusão no que diz respeito ao sistema de cotas. Para informar melhor o que venha a ser esse sistema, trago a seguinte passagem:

Atualmente, no Brasil, existe uma confusão entre o conceito de AAs e o de sistema de cotas. As AAs podem ser compreendidas como ações públicas ou privadas, ou, ainda, como programas que buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas pertencentes a grupos específicos, alvos de discriminação. Tais ações têm como objetivo garantir o acesso a recursos, visando remediar uma situação de desigualdade considerada socialmente indesejável. Para isto, instituem um “tratamento preferencial” que pode ter

diferentes perfis. A instituição de metas ou cotas é um dos recursos de correção ou compensação aos mecanismos de discriminação.

Para uma melhor compreensão da importância das políticas de ações afirmativas, destaco o trabalho de Brandão (2001) que traz de forma simples quatro características principais para a implementação desse tipo de política social/racial.

A primeira característica reside no seu caráter especial, que tem por objetivo beneficiar membros de um determinado grupo social. Com isso, distinguimos políticas universalistas, que propõem diminuir de forma mais geral a pobreza, ou o analfabetismo, das políticas de discriminação positiva, cujo objetivo é promover grupos que historicamente estão em desfavorecimento. A segunda característica que merece destaque é o seu caráter temporal, ou seja, uma vez atingido seu objetivo, nada justifica a sua permanência. A terceira é que cabe ao Estado tomar ou determinar tais medidas afirmativas. Isso significa que o Estado pode reservar vagas em seu próprio quadro funcional ou determinar que instituições particulares assim o façam. E a quarta característica reside no caráter espontâneo, ou seja, instituída em observância às determinações do Estado ou compulsório, instituída obrigatoriamente por particulares (BRANDÃO, 2001, p. 8).

Há um discurso no Brasil contrário à adoção de políticas afirmativas por acreditar que promover esse tipo de ação é suscitar o ódio racial, é dividir a sociedade em raças. O curioso e nada inovador é perceber que essa sociedade já é racializada tanto no quesito educação, quanto saúde, lazer e moradia. A autora Maggie e o autor Fry são contrários às ações afirmativas por não acreditarem na existência de racismo no Brasil, visto que somos um país miscigenado, e, para essa autora e esse autor, seria a criação de medidas de inclusão sociorracial que instituiria o racismo brasileiro, uma vez que dividir o país em duas raças seria aumentar o problema em vez de diminuí-lo (SANTOS et al., 2008, p. 921).

Para Bernardino (2004, p. 31), pensar de forma racializada já é fruto de uma consciência racial na sociedade, não são as ações afirmativas que farão a sociedade pensar assim, uma vez que esse pensamento já está posto. O que as políticas de ações afirmativas trazem de novo é a possibilidade de desconstruir a atual atribuição de valores negativos à população negra por meio da desnaturalização do “lugar do negro” como um lugar de subalternidade.

2.2 Ações Afirmativas no Brasil

É importante salientar que muito foi percorrido para que chegássemos à implementação das ações afirmativas no Brasil.

A Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, já professava a igualdade de todos os cidadãos brasileiros perante a lei, mas é válido destacar dois pontos: o primeiro é que o negro não era considerado cidadão e o segundo é que a abolição da escravidão só foi deflagrada em 1888, ou seja, a Constituição já existia, mas o direito à igualdade não chegava à população negra, que por sua vez ainda era escravizada (BRANDÃO, 2001). Outro ponto observado é que, no início do século XX, a prática corporal conhecida atualmente como capoeira era proibida, isto é, o direito à liberdade realmente não era de todos.

Uma medida que visava combater a discriminação racial era a Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390/51), do Deputado Federal Afonso Arinos de Melo Franco (UDN/MG). Essa lei tipificou como contravenção penal (delito de menor potencial ofensivo) uma das formas de discriminação racial, que era a recusa de instituições privadas e/ou públicas em atender pessoas por conta de sua condição racial, isso em restaurantes, hotéis, escolas etc. O ponto fraco dessa lei foi que, além de ter sua aplicação às hipóteses previstas na lei, a jurisprudência firmou-se no sentido de que caberia a vítima provar “o especial motivo de agir” (BRANDÃO, 2001, p. 4).

Em 1980, há no Brasil uma das primeiras tentativas de projetos no sentido de reparar positivamente sociedades “minoritárias”. O então deputado federal Abdias Nascimento, em seu projeto de Lei n. 1.332, de 1983, propõe uma “ação compensatória”. Ele propôs a reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos em universidades; incentivos às empresas do setor privado que buscassem eliminar práticas de discriminação racial; incorporação da imagem positiva do/a negro/a na educação, bem como nos materiais didáticos, que consistia no ensino da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. Este projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas as lutas continuaram (MOEHLECKE, 2002, p. 204).

A implementação das ações afirmativas no Brasil se deu especialmente nos anos 1990, após antigas demandas e intensas lutas de grupos que se encontravam em situação de exclusão social. Dentre esses grupos estavam os/as negros/as, os/as indígenas e as mulheres. Foi no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso

(1995-1998) que o racismo foi reconhecido como um problema não somente do/a negro/a, mas sim como um problema de todo indivíduo e, conseqüentemente, da nação. É fato que pouco se avançou nesse período, mas pelo menos alguns passos foram dados: a visibilidade do racismo nos discursos nacionais. Em 2001, o Brasil participa da II Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância na África do Sul. Na ocasião, é entregue um relatório preparado pelo ex-presidente F. H. Cardoso (2001). Neste documento, há dados produzidos tanto pela academia, como pela sociedade civil (representada pelo movimento negro), que demonstram como, mesmo após a abolição, a sociedade brasileira ainda vive em um regime de desigualdades raciais e de exclusão.

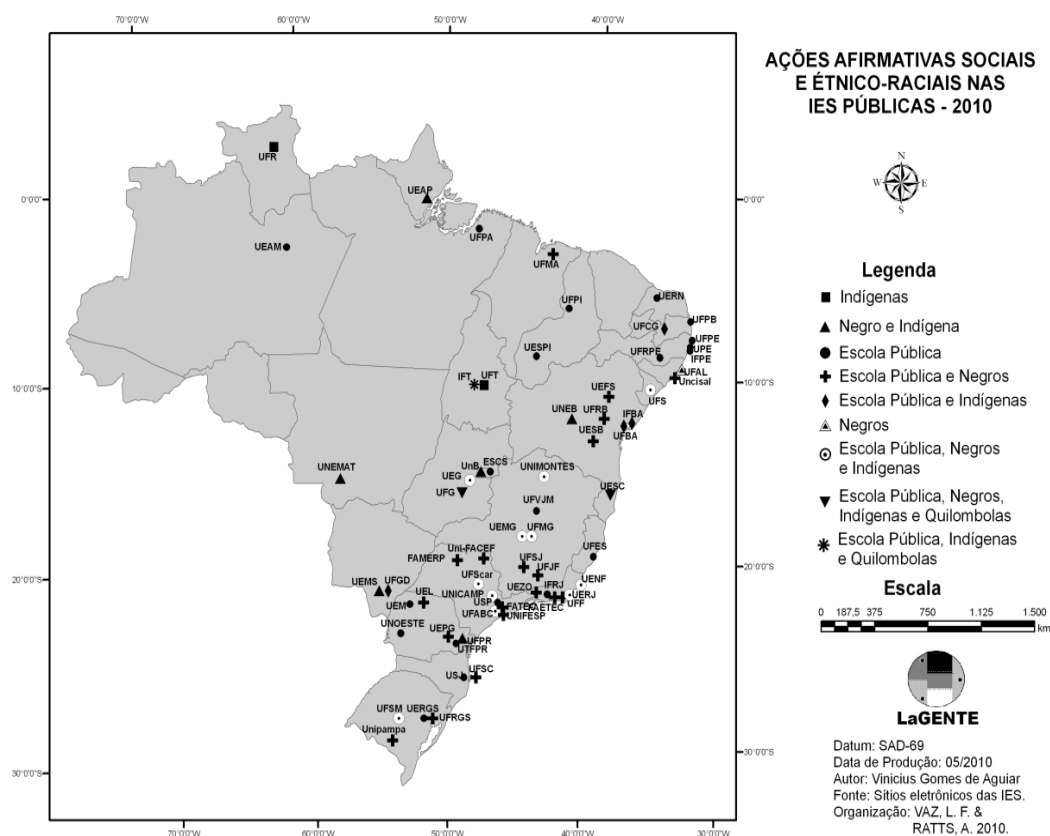
Essas pesquisas contribuíram para que o outro lado da história fosse narrado e publicizado. Nas palavras de Cruz (2005, p. 23), temos:

As fontes históricas, a exemplo dos documentos submetidos a análises, são de extrema importância no processo de construção de uma narrativa histórica. A conservação das fontes ao longo do tempo, por um determinado grupo, pode dizer mais sobre a participação desse grupo nas narrativas históricas de um povo, do que de outros sobre os quais as fontes não foram conservadas, organizadas e consultadas. Esse fato pode ser um dos aspectos que fazem pensar que alguns povos sejam mais sujeitos históricos que outros, dando a estranha impressão de haver povos sem história.

É ainda na década de 1990 que acontece o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados modernos e democráticos contemporâneos”, organizado pelo Ministério da Justiça (1996). Nesse período, surgem no cenário nacional os primeiros cursinhos pré-vestibulares comunitários organizados pelo movimento negro, por instituições religiosas e outras associações; há também o lançamento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino básico com a proposta de temas tidos como transversais. Dentre eles, se destaca a pluralidade cultural (1998), que trata da diversidade cultural, das desigualdades raciais e do racismo em nossa sociedade (REZENDE, 2005 p. 157).

O curioso é que uma parte da proposta de Abdias do Nascimento só foi aceita treze anos depois de sua apresentação, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, quando foi aprovada a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação do Ensino Fundamental e Médio nas instituições públicas e privadas do Brasil.

Tendo como base um levantamento feito pelo *Laboratório de Estudos Étnico-raciais e de Gênero* (LaGENTE – IESA/UFG, 2010), atualmente há mais de 80



instituições de ensino superior que adotam algum tipo de política de ações afirmativas.

Das mais de 80 universidades brasileiras com algum tipo de políticas de ações afirmativas, trago apenas dois exemplos de universidades que adotam esse tipo de política há mais tempo: a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), desde 2002 e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), desde 2003.

O sistema de implementação das cotas raciais na UNEB data do ano de 2002, quando o Conselho Universitário lança a Resolução 196/2002, que destina as cotas raciais tanto para cursos de graduação quanto de pós-graduação. No ano de 2002, apenas o mestrado de Educação e Contemporaneidade adere a tal determinação, sendo em 2003 a realização do primeiro vestibular destinando um total de 40% das vagas para estudantes afrodescendentes. Outra especificidade dessa modalidade de ação afirmativa era incluir na mesma reserva de vagas outro critério somado ao racial: o curso, por parte do estudante, de todo o ensino médio em escolas públicas (MATTOS, 2004, p. 202).

Apesar de a UNEB ter implementado um sistema de cotas semelhante ao da UERJ, o processo de ambas foi um tanto diferente. Enquanto na UERJ era uma lei estadual que foi implantada sem respeitar a autonomia da universidade, na UNEB a exigência de políticas de ações afirmativas, apesar de terem surgido por parte de uma

iniciativa externa, se organizou como uma proposição da própria comunidade acadêmica, que, por meio da reitoria, e uma comissão montada na universidade e pelo órgão deliberativo máximo, fez valer o princípio da autonomia universitária, respeitando todas as suas decisões (MATTOS, 2004, p. 201).

Segundo dados no IBGE, a população baiana em 2003 era composta por 74,95% de pretos e pardos. Em um estado com um alto contingente de negros/as, é de se estranhar que no primeiro vestibular da UNEB com a modalidade cotas raciais, dos 64.955 candidatos/as inscritos/as ao vestibular, apenas 30,57% optaram pelo sistema de cotas. Esses números ficaram muito aquém do que se esperava, mas, segundo Mattos (2004), a baixa inscrição pode ter se dado pelo tempo relativamente curto, três meses, que decorreu entre a edição da medida na UNEB e a inscrição para o processo seletivo, o que se somou às controvérsias que dividiam a opinião pública acerca da legitimidade e legalidade das ações afirmativas nessa instituição de ensino superior.

Análises feitas pela Prograd/UNEB e publicadas por Mattos (2004) demonstram que os/as cotistas, embora encontrem dificuldades no primeiro semestre de curso em algumas disciplinas, são os que no geral menos evadem e, que, apesar dos pesares, conseguem desempenho igual ou superior a qualquer aluno não cotista, mesmo em cursos de alta demanda.

Um ano após a implementação das cotas na UNEB, a UERJ em 2003 instaura seu sistema de cotas. Na ocasião, a implantação foi fruto de uma ação do governo do estado que, desrespeitando a autonomia das universidades, decreta a lei número 3.524/2000, em seu artigo 1º, que destina a reserva de 50% das vagas, em cada curso de graduação das universidades fluminenses, para estudantes oriundos de escolas públicas do Rio de Janeiro. Outra lei sancionada foi a 3.708/2001, art. 1º, que reservava 40% das vagas a estudantes negros e pardos (LENZ CÉSAR, 2007).

Segundo Lenz César (2007), tais leis não foram, a princípio, encaradas de forma positiva pela universidade e nem pela sociedade, e isso se deu por diversos motivos, tais como: a) a não discussão desse tipo de política afirmativa com a sociedade; b) a imposição de leis que feriam o crivo de autonomia nas universidades; c) a desestruturação de alguns lugares, no ensino superior, tidos como de brancos e ricos; d) a obrigatoriedade, por parte dos/as estudantes, de terem cursado todo o ensino em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro; e e) o acréscimo superior a 50% na composição das vagas existentes para os cursos.

Depois de algumas análises, foi promulgada a lei 4.151/2003 que iniciou a segunda etapa das ações afirmativas nas universidades do estado do Rio de Janeiro. Essa lei previa uma reserva de 45% das vagas para estudantes carentes em cada curso de graduação. Essas vagas eram distribuídas da seguinte forma: 20% para estudantes oriundos de escolas públicas; 20% para estudantes negros e 5% para pessoas com deficiência física e pertencentes a minorias étnicas. Para concorrer como estudante de escola pública bastaria ter feito o ensino médio em escolas municipal, estadual ou federal localizada no estado do Rio de Janeiro. A meta para avaliação das ações afirmativas na UERJ era de cinco anos (LENZ CÉSAR, 2007).

Como todo processo inovador, os desafios foram muito grandes, pois era preciso não somente acatar as ações afirmativas como políticas vindas de “cima para baixo”; era preciso reconhecer a importância desse tipo de política para a melhoria não somente da população negra e/ou de baixa renda, mas também como um passo importante rumo à igualdade de direitos e bens.

A professora Raquel Villardi (Sub-reitora de Graduação da UERJ na época da implementação das cotas) em uma entrevista concedida a Renato Ferreira (na ocasião, Coordenador do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira) comenta que as cotas na UERJ dão certo, apesar do baixo investimento financeiro recebido pela universidade, porque há comprometimento de todos/as: alunos/as, professores/as e técnicos administrativos que lutam a fim de garantir uma boa política de permanência, que vai desde o auxílio de bolsas a oficinas de português, língua estrangeira, matemática, química, passeio a museus, investimento em bens culturais etc.

Para a professora da UERJ, o resultado desse trabalho coletivo é importante e fundamental para o sucesso das cotas na universidade, e para que ele aconteça é preciso: a) mais investimento público, pois a maioria dos cotistas tem dificuldades não de aprendizado, mas econômicas para comprarem o bilhete do ônibus para ir ao campus universitário; b) dificuldade para comprar sua refeição, já que no campus não há restaurante universitário; c) rompimento da tradição do professor que espera a excelência com alunos sempre excelentes, pois, agora, o desafio é favorecer a excelência em uma instituição que recebe aqueles que não tiveram, ao longo de sua trajetória, acesso a bens culturais e educacionais. Por isso, é preciso “olhar menos para as deficiências com que o aluno ingressa e olhar bem mais para o que é necessário fazer para que ele saia no mesmo patamar” (VILLARDI, 2007, p. 38).

2.3 Um caso particular: UFG²³

A Universidade Federal de Goiás é uma instituição de ensino superior relativamente nova. Sua fundação data de 1960, e hoje, após 50 anos, sua estrutura abriga 6 campus (capital e interior), totalizando, segundo dados da UFG (2010), mais de 5.776 vagas nos processos seletivos 2009/1 e 2009/2.

Por ser uma universidade relativamente nova, novas são também as discussões acerca das Ações Afirmativas na UFG. Esse tipo de discussão se intensificou em meados do ano de 2000, quando na época, o professor Joaze Bernardino, do curso de Ciências Sociais da UFG, discutia, em sala, temas referentes a trabalho, raça e políticas de ações afirmativas²⁴.

No ano de 2001, Bernardino em parceria com mais dois professores Alecsandro Ratts (Geografia/UFG) e Cleito Pereira (Ifiteg-PUC-GO), o aluno Waldemir Rosa (UFG), duas alunas Kênia Costa (UFG) e Luciana de Oliveira (UFG) e uma liderança da ONG Malunga – Mulheres Negras, Sônia Cleide da Silva, se inscreveram no programa *Políticas da Cor na Educação Brasileira* (PPCor)²⁵. Mas mesmo antes da seleção da primeira turma em junho de 2002, a ONG se desliga da proposta (BERNARDINO, 2007, p. 281).

Dessa proposta, nasceu o projeto intitulado *Passagem do Meio: Qualificação de Alunos Negros de Graduação para Pesquisa Acadêmica na UFG*²⁶. Ela fez parte de uma das 27 propostas aprovadas no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCor) do LPPUerj. No segundo semestre de 2001, foi lançado o projeto *Passagem do Meio*, cujo objetivo era dar oportunidades aos jovens afrodescendentes e carentes de adentrar ou permanecer nas instituições de ensino superior no Brasil (BERNARDINO, 2007, p. 281).

²³ Parte desta seção integra o artigo intitulado “Entre os discursos cruzados: as ações afirmativas para estudantes negras e negros na UFG”, em coautoria com Digo Cirqueira (GONÇALVES e CIRQUEIRA, no prelo).

²⁴ Para saber mais, consulte a dissertação de Bernardino intitulada “Ação Afirmativa no Brasil: a construção de uma identidade negra?” (1999).

²⁵ O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCor) foi criado em 2001 pelo Laboratório de Políticas Públicas (LPP) e tem como objetivo lutar pela promoção de políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras. O programa nos anos de 2001 e 2004 tinha como meta criar uma rede de iniciativas destinadas à ampliação das oportunidades de acesso e/ou permanência de afro-brasileiros no ensino superior. Para mais informações, consulte: <<http://www.lpp-buenosaires.net/olped/acoesafirmativas/sobrecanal.asp>> (Acesso: 7 set. 2011).

²⁶ Para maiores informações acerca desse projeto e da implementação as ações afirmativas na UFG, ver Gonçalves e Cirqueira, no prelo.

De acordo com Bernardino (2007), o nome do projeto *Passagem do Meio* ou *Middle Passage*, é uma alusão à travessia do Oceano Atlântico pelo povo negro da diáspora. Essa expressão refere-se ao deslocamento dos africanos em situação de escravidão, que, por condições precárias, morriam durante a travessia do oceano até o Mundo Novo (as Américas).

Ao escolherem esse nome para o projeto, o grupo tinha como referência uma espécie de ritual, também de passagem, por onde os/as estudantes negros/as passavam desde a entrada no ensino superior até a sua saída, sendo os primeiros anos de curso a fase mais crítica devido ao rompimento simbólico existente nos dois mundos: fora e dentro dos portões da universidade:

A alusão que fizemos ao *Middle Passage* propõe-se a ir além desse traço comum aos negros da diáspora, o sofrimento, procurando rejeitar as oposições essencializadas entre superiores e inferiores, centro e periferia, sujeitos e objetos. Assim, pensamos no negro como sujeito, que muitas vezes rompe com a sua condição inferiorizada, apesar das condições adversas. Nesse sentido, o nome do projeto aproveitou as potencialidades da metáfora da Passagem do Meio. Se um dos principais traços dessa metáfora é o sofrimento, não podíamos nos fixar nele, tínhamos de utilizá-lo metaforicamente como um fator de unidade; porém, tínhamos de encontrar a redenção. (BERNARDINO, 2007, p. 282)

Nos anos de 2002 e 2003, o projeto selecionou 45 bolsistas dos mais diversos cursos. E os critérios para tal seleção iam desde o reconhecimento étnico por parte dos/as bolsistas até a situação socioeconômica dos/as selecionados/as (BERNARDINO, 2007).

Ainda nesses anos, algumas atividades, como seminários, congressos entre outros, foram organizadas na UFG a fim de discutir e tentar implementar outras formas de ações afirmativas nessa instituição. Um dos eventos significativos foi o Seminário “Universidade e Ação Afirmativa no Coração do Brasil” realizado em 2003. A reitora na época, Profa. Milca Severino Pereira, firmou publicamente compromisso com as políticas de ações afirmativas. Nas palavras dela, temos: “(...) temos consciência de que o racismo existe, de que a discriminação racial é grande, e de que algo deve ser feito para reduzi-la (...). A UFG está aberta ao aberto debate propositivo” (PEREIRA, 2003 apud BERNARDINO, 2004, p. 8). Embora o compromisso tenha sido firmado, pouco ou quase nada foi feito na sua gestão para garantir o acesso de estudantes negros/as na UFG.

Sendo assim, coube ao *Passagem do Meio*, em parceria com alguns movimentos sociais, no período de 2002 a 2004, trabalhar em prol da continuidade das ações afirmativas na UFG.

Mesmo com o fim do projeto *Passagem do Meio*, as discussões sobre as políticas de ações afirmativas não caíram em esquecimento. Foi criado um coletivo de estudantes, denominado CANBENAS²⁷ que, ao longo dos anos, especialmente em 2006-2007, uniu forças com professores/as dos diversos departamentos da UFG, o NEAAD/UFG²⁸, movimentos sociais e estudantes da UFG a fim de propor um projeto de ação afirmativa elaborado pelo CANBENAS e pelo NEAAD intitulado “Pré-Projeto de Ações Afirmativas para estudantes e docentes negros(as) na UFG” (2006). Na ocasião, tal projeto foi vetado por decorrência de outro proposto pela Câmara de Graduação, o Programa *UFGInclui*, projeto este que por sinal estava em votação no CONSUNI²⁹.

O projeto *Pré-Projeto de Ações Afirmativas para estudantes e docentes negros(as) na UFG* (2006) previa, além de reserva de vagas para estudantes de graduação (20% do total de vagas em todos os cursos para negros/as, das quais 50% seriam destinadas a estudantes oriundos da escola pública), vagas para alunos/as de pós-graduação (reserva de 20% do total das vagas para negros/as). Vale destacar que, dentro das porcentagens, a variável gênero estava incluída, caso houvesse disparidades. Outro ponto contido no projeto eram as “Políticas do Conhecimento”, isto é, a criação de disciplinas na UFG que discutissem a questão étnico-racial, a contribuição da população negro-africana no Brasil e as políticas de ações afirmativas etc. (GONÇALVES e CIRQUEIRA, no prelo).

Após muitos debates e embates, em agosto de 2008, a UFG, atendendo à pressão do governo federal com o REUNI³⁰ (2003-2012) e contemplando em partes a luta

²⁷ O Coletivo de Alunas/os Negras/os Beatriz Nascimento foi criado em 2004 nas dependências da UFG e tem como objetivos: discutir e estudar sobre temas relativos à raça, ação afirmativa, gênero etc. O coletivo também tem um caráter de militância, uma vez leva essa discussão a vários eventos locais.

²⁸ O Núcleo de Estudos Africanos e Afro- Descendentes se originou em 2004 e tem como objetivo dar continuidade ao projeto “*Proposta de Ação Afirmativa para Estudantes Negros(as) de Graduação na Universidade Federal de Goiás*” de autoria dos professores Joaze Bernardino e Alex Ratts.

²⁹ O CONSUNI é instância máxima dentro da UFG. Ele tem funções normativa, deliberativa e de planejamento. Além de outras atribuições delegadas a este fórum de discussão, ele estabelece as diretrizes acadêmicas e administrativas da UFG. Sua composição consiste no reitor, vice-reitor, pró-reitores, diretores das unidades acadêmicas e representantes dos docentes, dos servidores técnico-administrativos e dos estudantes.

³⁰ Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais foi criado pelo MEC em 2003 com previsão de término em 2012. Seus principais objetivos são: ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Para maiores informações, vide http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28.

travada pelos movimentos sociais, em especial o negro, educadores/as e comunidade como um todo, aprova o Projeto *UFGInclui* acrescentando nele a variável raça como uma categoria importante para o enfrentamento das desigualdades existentes dentro da universidade. É válido ressaltar que a pressão exercida por todas as pessoas que se engajaram nessa luta foi decisiva para que hoje não existam somente as cotas sociais, como era defendido pela Câmara de Graduação no lançamento do seu primeiro projeto em 2007.

O programa de inclusão da UFG se propõe a desenvolver ações que permitam a ampliação do acesso e da permanência de estudantes oriundos de escolas públicas, de negros/as também de escolas públicas, negros quilombolas e de indígenas. As medidas para o ingresso vão desde a aproximação da universidade com as escolas públicas e a comunidade, assim como isenção de taxas para a realização do vestibular, e medidas de permanência, como a ampliação de bolsas alimentação, de monitoria, de licenciatura, bem como moradia estudantil, entre outros.

Na época da aprovação, os critérios exigidos pelo *Programa UFGInclui* (CONSUNI, 2008, p. 14-15) para obtenção das vagas no processo seletivo previam:

a) em 2009, oferta de 10% das vagas em cada curso para estudantes oriundos de escolas públicas (que tenham cursado pelo menos os 2 últimos anos do ensino fundamental e os 3 anos do ensino médio), independentemente de cor/raça. Segundo o edital CONSUNI, este percentual seria reavaliado para o processo seletivo de 2010;

b) em 2009, oferta de 10% das vagas em cada curso para estudantes autodeclarados negros passíveis de sofrerem discriminação racial, e que tenham vindo de escolas públicas (que tenham cursado pelo menos os 2 últimos anos do ensino fundamental e os 3 anos do ensino médio);

c) acrescer, quando houver demanda, de 1 vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por indígenas que se inscreverem para esse tipo de vaga especial;

d) acrescer, quando houver demanda, 1 vaga em cada curso para serem disputadas por negros quilombolas que se inscreverem para estas vagas especiais. Tanto o/a candidato/a quilombola, quanto indígena, deverá apresentar uma declaração oficial atestando participar de alguma comunidade indígena ou quilombola.

Já, para a segunda fase, temos os seguintes critérios (CONSUNI, 2008, p. 16):

a) nos cursos em que o percentual de alunos oriundos de escola pública (sem distinção de cor/raça) convocados para a 2ª etapa, conforme o Edital, for inferior a 20%

do total de candidatos convocados, serão convocados adicionalmente, os candidatos oriundos da escola pública (independentemente da cor/raça), por ordem de classificação, até atingir esse percentual de 20%;

b) nos cursos em que o percentual de candidatos autodeclarados negros de escolas públicas, convocados para a 2ª etapa, conforme o Edital, for inferior a 20% (vinte por cento) do total de candidatos convocados, serão convocados adicionalmente, os candidatos autodeclarados negros de escolas públicas, por ordem de classificação, até atingir esse percentual de 20% (vinte por cento);

c) haverá o aproveitamento das notas do ENEM no cálculo da convocação de todos os candidatos para a 2ª etapa como forma de ampliar a participação dos alunos egressos de escolas públicas nesta etapa do processo seletivo.

Desde a implantação do Programa de Ação Afirmativa na UFG em agosto de 2008, muitos desafios e dificuldades foram encontrados por cotistas, educadores/as e gestores/as. Por isso, tendo como objetivo discutir e apresentar à comunidade universitária uma avaliação preliminar realizada por algumas unidades acadêmicas e departamentos da universidade, nos dias 12 e 13 de maio de 2011 foi realizado nas dependências da UFG o 1º seminário “Programa UFGInclui Ações Afirmativas: avanços e desafios”. Na ocasião, houve palestra sobre algumas experiências de ações afirmativas em universidades brasileiras, como o caso da UFSC, apresentada pelo Prof. Dr. Marcelo Tragtenberg; mesa redonda para amostragem dos resultados do programa de inclusão da UFG nos últimos anos e, por fim, grupo de discussão e encaminhamentos na plenária final.

Dos pontos abordados no seminário, um nos chama a atenção: o fato de que, apesar de os/as estudantes cotistas negros/as serem mais reprovados/as em algumas disciplinas em relação aos cotistas da categoria social ou do sistema universal, em proporção, eles/as são os/as que menos abandonam o curso.

Segundo dados do Centro de Recursos Computacionais – CERCOMP³¹ (2011), divulgados pela Pró-Reitoria de Graduação e pelo Centro de Seleção da UFG no seminário sobre o Programa *UFGInclui*, em relação às notas nas disciplinas cursadas, à média global dos/as estudantes cotistas em comparação aos/as estudantes do sistema universal nos anos de 2009 e 2010 é bem animadora. Os dados indicam que a média geral dos/as cotistas no ano de 2009 foi de 6,46 e 5,95 em 2010; ao passo que nos

³¹ Estes dados foram recebidos da Pró-Reitoria de Graduação via e-mail.

estudantes do sistema universal a nota foi respectivamente 6,55 e 6,11. Esses números mostram que, apesar dos inúmeros desafios encontrados pelos/as estudantes cotistas, em termos de desempenho acadêmico eles/as se encontram bem próximos dos demais alunos/as.

Outro ponto que merece destaque é que em alguns campus, como, por exemplo, o de Jataí e Goiás, nos anos de 2009 e 2010 a média geral dos/as estudantes cotistas ultrapassou a média dos/s ingressantes do sistema universal, sendo que de acordo com o CERCOMP (2011) as médias são respectivamente 6,21 e 5,98 em Jataí e 7,53 e 7,44 em Goiás.

Apesar da iniciativa de fazer um seminário, muitos pontos importantes ficaram fora da discussão promovida pela Prograd. A começar pela não divulgação do seminário por parte da UFG a estudantes, professores/as e servidores/as. Fato este que ocasionou um número muito reduzido de participantes, especialmente daqueles/as que por sinal são o foco da discussão e avaliação: os/as próprios cotistas. O diálogo entre os organizadores do evento e a comunidade acadêmica foi tão falho que a princípio o evento seria dirigido apenas a diretores/as de departamento, como se discutir ações afirmativas da UFG fosse interesse apenas de chefes de unidades acadêmicas. Ao descobrir que tal seminário seria realizado, começaram as mobilizações de estudantes, professores/as e servidores/as, a fim de garantirem voz e lugar neste espaço tido de discussão/avaliação: o seminário nas dependências da UFG.

Outro ponto a ser questionado no seminário diz respeito à apresentação, por parte dos/as organizadores/as, de análises puramente quantitativas, ou seja, em um processo importante como esse não podemos nos restringir apenas a números, quando as pesquisas mostram que as dificuldades enfrentadas pelos/as cotistas em todo o Brasil perpassam tanto o campo do acesso material quanto o do simbólico.

Em relação aos/às participantes do seminário (prioritariamente coordenadores/as de curso e chefes de departamento porque foram convocados/as), notamos certo desconforto ao referir-se às políticas de ações afirmativas na UFG. Alguns/mas deles/as, mesmo tendo resultados positivos quanto ao desempenho de muitos/as estudantes cotistas em suas unidades acadêmicas, ainda revelam preocupação quanto à manutenção do “nível” do curso após a entrada desse tipo de estudante. Outra questão observada durante o seminário foi a parca ou quase inexistente quantidade de pesquisas realizadas até aquele momento.

Embora essa postura tenha sido uma realidade no seminário, houve por outro lado, relatos de ações positivas e de trabalho sério desenvolvido por coordenadores/as de curso e professores/as a fim de assegurar, da melhor forma possível, a permanência desses/as alunos/as cotistas na universidade. Este seminário foi a primeira avaliação oficial e pública que a UFG fez ao longo da implementação desse Programa. Por isso, o seminário precisa ser questionado, reavaliado e lembrado como uma ação que precisa ser constante, ou seja, a UFG necessita incentivar o diálogo entre a comunidade acadêmica para que o respeito e a equidade em relação aos/às cotistas sejam uma realidade na universidade.

2.4 Contexto de pesquisa

Por estarmos inseridas (orientadora e orientanda) no programa de pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás e por presenciarmos o apagamento das políticas de permanência do/a estudante cotista na UFG como um todo, em especial na Letras, resolvemos por meio desta pesquisa entender e quiçá promover, mesmo que de forma muito localizada, uma política de permanência.

O primeiro passo adotado por nós foi entrar em contato com a atual Pró-reitora de Graduação da UFG para saber mais detalhes sobre o programa de ação afirmativa (*UFGInclui*) e para pedir uma autorização formal a fim de realizar esta pesquisa. Nessa reunião, conseguimos uma carta emitida pela Pró-reitora autorizando a realização da pesquisa, bem como uma listagem de alunos/as aprovados/as no vestibular do final³² dos anos de 2008 e 2009 no curso de Letras do Campus de Goiânia.

Nessa lista, pudemos observar que 110 é o número total de ingressantes pelo *UFGInclui* no curso de Letras nesses anos; destes, 17 são do sexo masculino e 93 do sexo feminino; em relação às cotas, 94 eram ingressantes via cotas sociais (oriundos de escola pública) e 16 via cotas raciais e sociais (estudantes negros/as oriundos/as de escola pública). Dessas 16 vagas, 100% foram ocupadas pelo sexo feminino. Esse dado nos pareceu fundamental, porque a priori, o nosso interesse era trabalhar com um grupo misto, tendo em sua maioria mulheres negras. O fato de optar por um trabalho que tivesse mais mulheres do que homens é justificado por motivos como: a dupla discriminação enfrentada diariamente pelas mulheres negras (raça/gênero) e por eu,

³² É válido destacar que o processo seletivo para esse curso acontece apenas no final de cada ano.

enquanto sujeito, estar diretamente associada a essas identidades, já que sou negra e mulher.

Em dezembro de 2010, quando tivemos acesso a essa listagem, a situação dos/as ingressantes era: 8 pedidos de trancamento de curso, sendo 5 cotistas de escolas públicas e 3 da categoria negro/a; 6 desvinculados do curso, sendo desse total 1 da categoria negro/a e 5 de escola pública. Cabe aqui destacar que, por não termos nenhuma informação a não ser o e-mail dos/as ingressantes, não sabemos precisar os porquês dos trancamentos de cursos e desistências.

Com os e-mails dos/as cotistas em mãos e a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da UFG no início de dezembro de 2010, no dia 12 ainda desse mês, enviei uma carta-convite (Anexo A) via e-mail para as 16 alunas cotistas. Das 16, uma respondeu o e-mail no dia 14 dizendo: “Carliane, gostaria de ajudar na pesquisa” (COTISTA “A”, 14 dez. 2010).

Nesse momento, ficamos entusiasmadas, pois vimos a possibilidade de o projeto ir adiante. No dia 19 de dezembro, recebi outro e-mail, agora da cotista “B”, no e-mail obtive uma resposta que mencionava um aspecto sobre o qual não tínhamos nos atentado antes: o teor potencialmente negativo da palavra “problema” na carta-convite.

Me desculpe Carlianne, talvez eu não tenha entendido muito bem a sua proposta, mas de qualquer maneira não pretendo participar pois convivo com pessoas da faculdade de letras que estudaram em escolas públicas e negros(eu por exemplo) e não vejo a mínima diferença em relação a aprendizagem, leitura, escrita ou algo parecido pois são eles tão esforçados quando qualquer outra pessoa. (COTISTA “B”, 19/12/ 2010)

Após este e-mail, conversamos (minha orientadora e eu) e enviei outro e-mail, só que agora explicando melhor a proposta.

Olá (*nome da cotista*), obrigada pelo retorno.

Talvez o convite não tenha dado conta de abarcar a complexidade da pesquisa, por isso, é que em fevereiro faremos uma reunião para que as pessoas tirem suas dúvidas, conheçam de fato o projeto e decidam por sim ou não.

Diante do seu retorno, que achei muito válido, pensei que seria interessante me apresentar melhor. Assim como você, eu também sou negra, vim de escola pública e cursei a maior parte dela no interior do MA. E por que eu digo isso? Porque como mulher negra e estudante de uma universidade pública, sei por experiência própria que esforço, luta, determinação são o nosso combustível. Eu sempre tive que trabalhar o curso todo, e hoje no mestrado não é diferente. Diferentes são as oportunidades nos ofertadas tanto dentro quanto fora da universidade.

Na pesquisa, primeiramente, fiz o recorte de gênero/raça porque considero válida a criação de espaços onde podemos aprender juntas, compartilhar

experiências, falar de nossas condições enquanto mulher, negra, acadêmica etc.

O projeto não pressupõe que as pessoas não sejam esforçadas ou que tenham mais dificuldades do que as outras, pois as pesquisas têm revelado que os cotistas realmente, em sua grande maioria, têm superado ou se igualado aos alunos que passaram pelo sistema universal. O projeto apenas quer articular essas pessoas e discutir/mapear as dificuldades, se é que elas existem. Mediante a sua resposta, fiquei pensando quão importante seria ter alguém que não acha que as participantes do UFG Inclui têm dificuldades, ou que identificam outras dificuldades que não são de leitura e escrita. É essa heterogeneidade que nos mostrará outros focos para a pesquisa, por isso, a escolha da pesquisa-ação.

Apesar de ter lido e respeitado de verdade a sua resposta, achei por bem responder o seu e-mail.

Mais uma vez obrigada pelo retorno! Caso você mude de ideia e tenha interesse em participar da reunião em fevereiro, me mande um e-mail. Pode ficar tranquila que respeitarei a sua decisão e isso inclui o apagamento do seu e-mail da minha lista de contato.

Um abraço,

Carlianne Paiva (PESQUISADORA, 20/12/2010)

Após o envio do e-mail, recebi no mesmo dia a seguinte resposta da cotista B:

"Diferentes são as oportunidades nos ofertadas tanto dentro quanto fora da universidade." Concorde em número, gênero e grau, muito interessante isso, talvez agora eu tenha entendido o que quer com a pesquisa. Então se precisar estarei aqui.

Abraços. (COTISTA "B", 20/12/10)

No dia 28 de dezembro uma terceira cotista respondeu a meu e-mail:

Olá Carlianne

Gostaria de saber mais a respeito, como será realizada e quando, pra que possa me comprometer ou não. Pois desde já ressalto que é uma pesquisa interessante, e um assunto que me interessa.

Grata. (COTISTA "C", 28/12/2011)

Após cada e-mail recebido, tentávamos esclarecer as dúvidas e agradecer pelo retorno de cada uma. Como as aulas da graduação já tinham terminado por causa das férias de final de ano, resolvemos esperar mais um pouco para fazer o segundo contato.

No dia 7 de janeiro de 2011, reenviei o convite para aquelas que até o momento não tinham respondido o e-mail. Dessa tentativa, duas cotistas responderam o seguinte:

Olá,Carliane.gostaria muito de pode participar das reunioes,mas no final de fevereiro estarei monitorando o coloquio do curso de letras nos períodos vespertino e noturno,e no dia 28 começa minhas aulas então não terei tempo!!!!

desculpe não poder colaborar com sua pesquisa!! obrigado pela compreensão!!!! (COTISTA "D", 7/02/2011)

eu gostaria muito de participar de sua pesquisa. E os únicos horários que terei na semana q vem sera na segunda e na terça das 13 as 14 hs da tarde.
Atenciosamente,
(COTISTA “E”, 18/02/2011)

Diante de tais respostas, enviei um e-mail as duas explicando melhor a proposta e elas resolveram participar da pesquisa para conhecer melhor o projeto de mestrado. Como o restante das alunas não havia se pronunciado, pelo menos até aquele momento, a pesquisa contava com essas quatro alunas (Cotistas “A”, “B”, “D” e “E”). No dia 18 de fevereiro, enviei um e-mail para essas mulheres sugerindo dias e horários para que pudéssemos marcar uma reunião para apresentação da proposta, para leitura do projeto, conversa, soluções de dúvidas etc. O curioso foi que, apesar de terem demonstrado interesse pela pesquisa, não obtivemos nenhuma resposta confirmando a presença na reunião, fato que nos deixou um tanto pensativas. No dia 27 de fevereiro, enviei novamente outro e-mail e, das quatro alunas, somente a Cotista “A” respondeu confirmando presença na reunião.

O silêncio dessas garotas nos inquietou profundamente: como é possível ninguém responder? Será que a palavra “pesquisa” as intimidou dado o caráter negativo assumido por essa palavra em muitas situações? Será que a abordagem não foi positiva? Será que essas pessoas se sentiram afetadas? Será que a condição racial é um problema que merece ficar no campo da individualidade e do silêncio? Enfim, foram vários questionamentos.

Nesse entremeio, aconteceu em fevereiro de 2011 o XII Colóquio de Pesquisa e Extensão da Faculdade da Letras/UFG. Na ocasião, durante uma comunicação sobre o nosso projeto de mestrado, conhecemos Michel do Carmo, cotista da categoria “negro oriundo de escola pública”, tendo inicialmente feito vestibular para o curso de Jornalismo e, naquele momento, transferido (seleção interna) para o curso de Letras/UFG (matutino). Em uma intervenção no meio de todos os presentes, Michel pediu para conhecer melhor o projeto e, se possível, participar. Tal intervenção ao mesmo tempo nos causou uma mistura de surpresa, estranhamento e satisfação.

Depois de uma conversa com Michel, enviei um e-mail a ele e a Cotista “A” marcando uma reunião para o dia 4 de março após a aula deles. Para a nossa (orientadora e eu) surpresa, o único que compareceu à reunião foi Michel. Sendo assim, para ele apresentamos o projeto, falamos da ausência da cotista, tiramos dúvidas etc.

Tentando compreender melhor o não comparecimento da Cotista “A” àquela reunião, enviei um e-mail no dia seguinte para saber o que havia acontecido. Em resposta ao e-mail, temos:

Carliane,
mil desculpas, mas olhei o e-mail antes de vc mandar o horário e o local por isso não compareci!
Desculpa mesmo, mas pode me informar o que ficou decidido ou que tenho que fazer...
Abraços. (COTISTA “A”, 05/03/2011).

No dia 6 de março, enviei outro e-mail à Cotista “A” dizendo que poderíamos marcar sem a minha orientadora, outra reunião. Chegamos a combinar o dia, mas novamente ela não compareceu. A partir daí, resolvemos seguir em frente somente com o Michel, já que ele se mostrava bastante interessado.

Ainda inquietas e até ressabiadas pela não adesão das alunas, querendo compreender os motivos que levaram 16 cotistas negras a não participarem da pesquisa ou sequer responder aos e-mails recebidos, procuramos a direção da Faculdade de Letras em meados de abril para pedir os e-mails atualizados das cotistas. Na lista que recebemos da direção, constatamos que, dos 16 e-mails que foram repassados via PROGRAD, apenas um havia mudado, ou seja, tínhamos agora a certeza de que 15 pessoas haviam recebido a carta-convite, o que nos deixou ainda mais intrigadas. Não satisfeitas com a não resposta por parte das alunas, tentei pela última vez um contato. Este se deu em julho de 2011, no corpo do e-mail perguntei o porquê de elas não terem respondido ao e-mail, e curiosamente nos deparamos com duas respostas, uma da Cotista “A”, que por sinal já havia feito outros contatos, e com uma Cotista “F”, que até o momento nunca tinha se pronunciado.

Olá Carlianne,
eu realmente me interessei muito pela sua pesquisa, mas tive várias coisas pra fazer ao mesmo tempo, o que me deixou sem tempo de procurá-la como havia prometido. O que me motivou a querer participar foi o tema tratado, pois já fui vítima de preconceito. E o que me impediu de participar foi a falta de tempo mesmo, minha agenda estava uma bagunça por causa do ENEL [Encontro Nacional de Estudantes de Letras]! Espero poder ainda contribuir na sua pesquisa, se for possível vamos tentar um encontro quando voltar às aulas. Abraços. (COTISTA “A”, 21/07/2011.)

olá ã sei se respondi seu para me e-mail acho que só agora o ví mas a resposta é simples preciso conhecer mais sobre o projeto talvez assim surja o interesse em participar, caso vc ainda precise.
obs: ã quero ler seu projeto e sim entender do que se trata. (COTISTA “F”, 24/07/2011).

Após receber estas respostas, enviei um e-mail ainda em julho dizendo que se fosse da vontade delas, poderíamos marcar um encontro quando as aulas retornassem para explicar o projeto ou simplesmente para buscarmos juntas uma solução caso elas desejassem participar da pesquisa. As aulas retornaram, e fiquei esperando um novo contato, como este não aconteceu, fiquei sem saber como agir, já que tinha feito inúmeras tentativas e, de todas elas, a única resposta obtida era o silêncio. Sendo assim, resolvi dar tempo ao tempo e prosseguir com as etapas da pesquisa.

É fato que durante a realização de uma pesquisa de mestrado aprendemos a conviver com as mudanças, as surpresas, as descobertas, é comum o ir e vir, o fazer e refazer. No nosso caso, foram inúmeras tentativas, se certas ou erradas ainda não sabemos. A única certeza que carregávamos era a de que queríamos trabalhar a ação tanto na prática quanto na pesquisa, mesmo que com apenas um sujeito. Além disso, de todas as questões que nos passaram à cabeça durante esse processo, a mais intrigante delas é sem dúvida muito difícil de responder: como gênero e raça se articulam no contexto do ensino superior de tal modo que, ainda que os homens negros sejam a minoria numérica nesse espaço, são as mulheres negras que se mantêm invisíveis?

2.5 Delimitando a metodologia

Tendo em vista o conceito de letramento como relações sociais com a cultura escrita (cf. Capítulo 3, adiante) e tendo em vista as ações afirmativas da UFG como processo transitório para a promoção da igualdade de oportunidades para negros/as oriundos/as de escolas públicas, decidimos pela pesquisa-ação como metodologia desta pesquisa. Como afirma Monceau (2005, p. 475),

hoje, a pesquisa-ação mostra-se principalmente como um meio de formação e de mudança participativa. Seu uso depara-se com evoluções políticas de fundo, participando de um movimento que vê aumentar a demanda de acompanhamento individual e coletivo.

A pesquisa-ação se justifica porque “requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa” (TRIPP, 2005, p. 447) e assim “a pesquisa-ação seria um instrumento para compreender a prática, avaliá-la e questioná-la, exigindo, assim, formas de ação e tomada consciente de decisões” (ABDALLA, 2005, p. 386). Abdalla (2005), ao discutir a pesquisa-ação na formação docente, demonstra

que esta metodologia tem efeitos nas formas de poder e de participação dos/as agentes envolvidos/as.

Portanto, percebemos que a pesquisa-ação é um meio eficaz de assegurar o confronto com os efeitos materiais e simbólicos das relações de poder. Talvez alguns/mas estudiosos/as questionem a nossa escolha ao afirmar que a pesquisa participante daria conta de resolver o nosso problema. E foi pensando nisso que nos apoiamos nas palavras de Thiollent (1988, p. 7):

As expressões “pesquisa participante” e “pesquisa-ação” são frequentemente dadas como sinônimas. A nosso ver, não o são, porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. Seja como for, consideramos que a pesquisa-ação e pesquisa participante procedem de uma mesma busca de alternativas ao padrão de pesquisa convencional.

Esse autor vai além quando propõe uma discussão acerca da pesquisa-ação. Ele chega a afirmar que esse tipo de pesquisa tem como um dos principais objetivos dar às/aos pesquisadoras/es e participantes meios de se tornarem aptas/os a responder com maior eficiência aos problemas da situação em que se encontram, em particular, sob forma de diretrizes de ação transformadora: “Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído” (THIOLLENT, 1988, p. 8).

A pesquisa-ação se diferencia de outras pesquisas porque não tem, a princípio, um tema pronto/acabado, ao contrário, ela vai buscar na realidade observada o possível problema por meio de uma aproximação e de um diagnóstico. Este, geralmente, é realizado com conversas e, a partir de então, as demandas são trazidas pelo próprio sujeito, no nosso caso o estudante de Letras optante do Programa *UFGInclui*. Outro ponto forte, além desse, é que a escolha consensual do tema de pesquisa entre participantes e pesquisador/a é a divisão de tarefas e acompanhamento delas por todos ou pela maioria das/os participantes da pesquisa.

Alguns/mas estudiosos/as acham que esse tipo de “intimidade” é negativo porque o/a pesquisador/a ficaria, assim, “refém” das/os participantes. A nosso ver, isso não pode ser encarado como algo fixo e pré-determinado. Acreditamos que, com o maior envolvimento das/os participantes e uma construção coletiva em que as vozes e as necessidades da maioria sejam contempladas, maior será o grau de afinidade entre os/as participantes da pesquisa e pesquisador/a, bem como o fortalecimento das relações de

confiança, e até mesmo, uma menor resistência e desistência de participantes na/da pesquisa. Isso porque se os/as participantes estão agindo e não somente informando, o desejo por mudança começa a fazer sentido para todos/as e não somente para o/a pesquisadora em questão.

Trazer para um trabalho de mestrado esse tipo de metodologia é sim desafiador, mas ao mesmo tempo gratificante, pois é no compartilhar de ideias, de textos e lições de vida, que aprendemos a ser mais humanos e acolhedores/as. Durante toda a pesquisa, eu enquanto pesquisadora tive o receio, o cuidado de não dirigir e produzir tudo muito sozinha. É evidente que alguns momentos eu me recolho, reflito individualmente; em outros, delego responsabilidades, funções e em muitos outros, apenas ouço e aprendo com o ato silencioso de ouvir.

Agir dessa forma só é possível quando confiamos no que fazemos e com que fazemos. Exemplo disso, é que a cada discussão com a nossa orientadora, a cada subtítulo novo ou descoberta da pesquisa, a cada texto lido, a cada capítulo concluído, lá estava Michel, lendo tudo, me ajudando a refletir e a construir aquilo que é nosso, ou seja, o nosso texto, a nossa história.

A questão do letramento em grupos em que as oportunidades são menos asseguradas nos inquieta. E é essa inquietação que nos leva a olhar, um pouco mais de perto a Faculdade de Letras da UFG. No nosso caso, não há um grupo em especial, mas há um representante que pode falar por si, que pode expressar suas alegrias, suas angústias, enfim, sua trajetória enquanto jovem, negro e estudante de escola pública.

Nesse processo, compreender em conjunto com esse jovem as suas práticas de letramento, avaliar e questionar tais práticas, exigiu tomada de consciência tanto da pesquisadora quanto do cotista e o planejamento de estratégias de ação para a transformação das oportunidades e distribuição de recursos (materiais e simbólicos). Sobre o planejamento da pesquisa-ação, Thiollent (1988, p. 47) tem muito a contribuir quando afirma:

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

Assim, o nosso planejamento contou com uma fase exploratória, quando identificamos, via e-mail, as cotistas da Letras interessadas ou não em compreender, avaliar e transformar seu contexto de letramento. Neste caso, chegamos à constatação de

que muitas permaneceram silenciadas, em oposição ao Michel, que sempre demonstrou muito interesse e participação. Vale destacar que, por ser aluno cotista transferido do curso de Jornalismo, seu nome não constava na listagem cedida pela PROGRAD de alunos/as aprovados no vestibular para Letras.

Diante da baixa adesão por parte das alunas, nos questionamos: Será que essa fase exploratória deveria ter sido ainda mais aberta, deixando as próprias alunas decidirem os temas a serem diagnosticados? Será que o não retorno é reflexo da irrelevância do letramento como tema para este grupo de alunas? Estas e outras questões permanecem ainda abertas.

Depois de definido o participante da pesquisa, passamos para o diagnóstico inicial, quando pudemos levantar os interesses do participante, além dos temas pré-definidos por nós (orientadora/orientanda): letramento, raça e gênero. O participante expressou interesse pelos temas pré-definidos, acrescentando também o tema da sexualidade.

Após essa fase de definição de interesses, iniciamos o compartilhamento teórico, ou seja, momento quando discutimos (Michel e eu) as teorias conhecidas sobre os temas e a problemática central. Neste período, discutimos dois textos, um sobre raça e gênero e outro sobre letramento. A escolha desses textos aconteceu da seguinte forma: fiz uma pré-seleção de textos que abordavam os temas de interesse do jovem e enviei por e-mail uma lista juntamente com os textos. A intenção era que dessa lista saísse algum texto para a nossa discussão. Sugeri também que o jovem acrescentasse à lista algum texto de seu interesse, mas, como nenhum texto foi acrescentado, a escolha dos textos partiu dessa seleção prévia feita por mim.

Uma questão muito importante era propiciar a este aluno a ampliação de acesso a recursos materiais e simbólicos, e neste sentido a proposta de inscrição para uma bolsa de iniciação científica apresentou-se como uma boa ideia. Tal desejo era motivado pela baixa representatividade de jovens negros pesquisadores nas universidades e pelo desejo de Michel em fazer pesquisa. Tendo aceito a proposta, o Michel e a orientadora deste trabalho engajaram-se na escrita de um plano de trabalho sobre letramento e literatura marginal a fim de concorrerem na categoria PIBIC-AF³³. Para a nossa satisfação, eles conseguiram a aprovação e em agosto de 2011 começaram de fato a pesquisa, tendo assim o Michel acesso tanto a recursos materiais (bolsa por 12 meses) quanto

³³ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (Pibic-Af) tem como objetivo oferecer bolsas de iniciação científica para estudantes de graduação do ensino superior que adentraram à universidade com algum tipo de ação afirmativa.

simbólicos (formação em pesquisa, circulação em eventos científicos, oportunidades de treinamento etc.).

Outro momento importante para a nossa pesquisa era que, além da possibilidade da bolsa, esse aluno tivesse a possibilidade de produzir em parceria com a pesquisadora um pequeno trabalho a fim de ser apresentado em algum seminário. Em julho de 2011, conseguimos apresentar juntos uma comunicação intitulada *Ferréz: uma escrita de resistência*, no 32º Encontro Nacional de Estudantes de Letras (ENEL), na UFG, em Goiânia – GO.

Aos olhos de muitas pessoas, apresentar em um congresso nada mais é do que cumprir um ritual acadêmico, mas para nós que estamos acompanhando a história de vida desse estudante negro, sabemos que “iniciar” no mundo acadêmico não é uma tarefa simples e fácil, especialmente para jovens que, assim como ele, são negros e moradores da periferia. Ao oferecermos essa possibilidade de apresentar um trabalho de forma conjunta em um congresso, estamos tentando mostrar a ele e a mim mesma enquanto mulher negra e pesquisadora, que podemos e devemos sim fazer parcerias a fim de reivindicarmos um lugar que nos tem sido negado.

2.6 Apresentando a pesquisadora e o pesquisador da pesquisa

Acredito que fazer teoria é deixar se envolver por ela, por isso inicio esta seção apresentando a mim e ao pesquisador desta pesquisa, uma vez que o nosso conhecimento e as nossas identidades são marcadas e reveladas no/pelo nosso corpo. As seções a seguir foram construídas de acordo com nossas memórias – a minha e a de Michel – resgatadas por meio de reflexões oras coletivas ora individuais.

2.6.1 A pesquisadora/mestranda

Sou Carlianne, mulher negra e nordestina que como tantas outras se viu um dia obrigada a largar o aconchego de sua terra e de seus parentes para tentar a vida na cidade grande. Nesta travessia, diferentemente dos/das irmãos/irmãs africanos/as escravizados/as, não estive só e nem longe dos meus. Conteí com a companhia de meus

pais, também filho e filha do nordeste, que desde muito cedo aprenderam a lidar e a driblar a dura realidade nordestina.

A dureza daquele lugar não lhes roubava a sabedoria utilizada para criar os dois filhos e filha. Desde muito cedo, dois ensinamentos eram repassados: o primeiro é o de que o amor é o bem mais precioso, especialmente o próprio, pois ele está acima de preconceitos; o segundo é o de que sem estudo ninguém que é oriundo de uma classe popular e/ou construído como um corpo racializado “vai para frente”.

Quanto à primeira lição, posso afirmar que foi a mais difícil de ser aprendida e praticada. Sou fruto de uma família interracial, mãe branca e pai negro, que lutavam contra todos (especialmente contra os tratamentos desiguais e preconceituosos por parte dos parentes maternos em relação ao meu pai e aos netos negros), a fim de mostrar que todas as pessoas eram iguais em direito, e que a raça nunca poderia ser empecilho para o caminhar, o amar, o viver e o crescer. Em relação à segunda lição, eu sabia que somente com o estudo eu adquiriria respeito, valor e aceitação, fato esse comprovado ao ser a primeira neta, da parte paterna, a ser aprovada em um vestibular.

A escola sempre foi um lugar de atração e diversão, e por representar tudo isso para mim, não conseguia ser uma aluna relapsa, ao contrário, eu era dedicada, talvez por isso nunca tenha me sentido discriminada e afetada. As escolas públicas maranhenses por onde passei tinham uma grande quantidade de estudantes negros/as e professoras negras, fato esse que me confortava.

Ao chegar a Goiânia, na antiga 8ª série, essa realidade mudou: eu continuava uma boa aluna, porém meu círculo de amizade mudou muito, ninguém parecia comigo, cultural e fisicamente, era uma escola, apesar de pública, totalmente embranquecida. Foi a primeira vez na vida que pensei em desistir de estudar.

Ao ingressar no curso de Letras na UFG em 2002, vi que a universidade era a extensão da escola ainda mais embranquecida. Foi estranho e doloroso me perceber mais uma vez fora do lugar, especialmente nas aulas de língua inglesa.

A aprovação no mestrado não ocorreu de forma “direta”, houve algumas reprovações e a cada reprovação sentia que aquele não era mesmo o meu lugar. Mas apesar dos pesares, via no rosto de cada amigo/a, parente, e especialmente dos meus pais e da minha orientadora a força para seguir em frente. Sim, eles/as acreditavam em mim! Outro fator motivante era saber das péssimas estatísticas que revelavam a parca existência de jovens negros/as nos cursos de pós-graduação, por isso, não havia espaço para desistência. Eu realmente não poderia! Pois se desistisse, como poderia incentivar

centenas de alunos/as negros/as que todos os anos passam por minha vida? Sim, era preciso mostrar a eles/as que é possível derrubar estatísticas e construir uma nova história.

2.6.2 *O pesquisador/graduando cotista*

Meu nome é Michel Soares do Carmo e, assim como Carlianne, sou fruto de uma relação interracial. Nascido e criado em Goiânia, sempre morei na Vila Pedroso – bairro periférico da Região Leste – e bairros circunvizinhos. Considero-me negro, seja fenotípica ou etnicamente e por causa de minhas preferências culturais. Apesar de muitas vezes, quando me declaro negro, muitas pessoas, inclusive parentes, dizerem: “não, não. Você é apenas mais moreninho”.

Esse tipo de comentário me irrita porque mostra a tendência que se tem socialmente de tentar nos “embraquecer”. Como se o tom da minha pele e o tipo do meu cabelo fossem um fardo e algo que eu tivesse que negar. Não, não mesmo. Ao contrário, foram frases como essa que me levaram a refletir e adquirir uma postura mais crítica e consciente em relação a esses comportamentos. Partindo de convicções próprias, tais como não negar minhas origens e minhas características físicas, eu construí uma das minhas identidades, a negra.

A linguagem pode ser traiçoeira, pois revela um posicionamento omitido socialmente que nos coloca como subalternos, mas também é uma de nossas armas. Podemos usá-la como forma de resistência. E foi assim que a tratei. Esse(s) mundo(s) linguístico(s), seja escrito ou oral, sempre chamaram minha atenção e foi de onde eu tirei maior parte de minhas reflexões e concepções, além da minha forma de agir sobre o mundo.

Esse engajamento, mesmo que seja mínimo, tem sua importância. Assim, esconder-me por meio de um nome fictício nessa pesquisa seria quebrar um compromisso que fiz comigo mesmo de não negar o que sou e a minha origem e, sim, destacá-los. Por isso, eu decidi usar meu próprio nome e me assumir.

Diferentemente da Carlianne, que cresceu em um ambiente mais estável, no sentido do apoio familiar, eu sempre tive uma família desestruturada. Durante a infância, morei com minha mãe, que trabalhava como doméstica e é analfabeta. Meus pais se separaram quando eu tinha cerca de apenas dois anos. Tenho duas irmãs mais velhas e três mais novos por parte da minha mãe. Por parte do meu pai, já falecido,

tenho mais seis irmãos, sendo quatro meninas. No total, são onze “meio-irmãos”. No início da adolescência, minha mãe se mudou para uma chácara no interior com o novo marido. Eu decidi ficar com minha avó materna. A partir daí, por uma série de acontecimentos, morei em três casas diferentes e hoje moro com meus avós paternos.

Durante o período escolar, me sentia deslocado por não ter amigos, apenas colegas, por não gostar da metodologia behaviorista de aprendizado e por considerar o sistema educacional excludente e por não suprir minhas necessidades. Em decorrência, eu era um aluno faltoso, mas, ainda sim, era considerado um bom aluno por ter facilidade de aprendizado e compreensão. Em parte, isso se deve ao hábito de ler que tardiamente desenvolvi no fim do ensino fundamental, pois não tinha estímulo em ambos os âmbitos que são essenciais em nossa formação: o familiar e escolar.

Rompendo as expectativas a mim destinadas por causa do lugar em que vivo, logo após a conclusão do ensino médio, fui aprovado por meio do processo seletivo *UFGInclui* em primeira chamada para o curso de Jornalismo, ainda considerado um curso elitizado. Mesmo por cotas, a pontuação exigida foi alta. Apesar de me interessar por diversos pontos do curso, não consegui me ver incluído e não me encaixava naquele perfil. Percebia o quão distante a realidade do mercado estava do que era teorizado no ambiente universitário. Então, decidi fazer a mudança interna para o curso de Letras. Lugar no qual me orgulho de estar hoje.

Muitas dificuldades e diferenças, principalmente financeiras e de encaixe, permanecem ainda. Manter nesse ambiente que exige dedicação, o que é uma luta diária. Às vezes, sinto-me tão dessituado, por exemplo, em uma aula de língua inglesa falávamos sobre férias e viagens, os estudantes contavam suas experiências acerca da temática. Todos os alunos, já haviam saído do estado de Goiás, quando eu disse que o lugar mais distante que havia ido era Pirenópolis, muitos ficaram perplexos, o que me gerou um enorme desconforto e senti novamente o peso social da exclusão.

Mas, esses “episódios” não me desmotivam, pelo contrário, me dão forças para continuar, pois fico a pensar o que alunos passam diariamente em escolas, como eu passei. Claro, a realidade não é fácil, porém, se eu fizer algo que seja significativo na vida de alguém, se eu puder ser um exemplo, como Carlianne tem sido para mim por compartilhar suas experiências e evolução comigo, já terei atingido grande êxito.

2.7 Os instrumentos de pesquisa

Para que esta pesquisa acontecesse, alguns elementos foram fundamentais. A princípio, por não conhecermos quem era o participante da pesquisa, elaboramos um questionário inicial a fim de detectar seus principais interesses.

Posteriormente, contamos com a elaboração de entrevistas, que na prática mais se transformavam em diálogos reflexivos, de onde foi permitido visualizar as dificuldades, as mudanças e os avanços ou não da pesquisa. Essas entrevistas foram diluídas ao longo dos seis encontros formais antes da qualificação, dos quais apenas dois não foram gravados, mas apenas anotados. Ressalto também que houve a existência de alguns encontros informais, onde pudemos conversar e analisar os caminhos da pesquisa.

Após a qualificação, nos encontramos mais duas vezes para socializar fases da pesquisa, ler a dissertação e avaliar o processo. Desses dois últimos encontros, um foi menos formal (por isso, não gravado e nem anotado), já o outro, com o consentimento de Michel, foi gravado.

2.8 Os encontros

Antes de iniciarmos a nossa pesquisa, fizemos um plano de trabalho que consistia, a priori, de seis encontros, sendo desses, quatro gravados. Todos os encontros aconteceram na Faculdade de Letras logo após o término da aula do pesquisador/graduando, ou seja, às 11h40. Os encontros, por questão de disponibilidade do participante, nunca ultrapassavam às 13h20.

O primeiro encontro aconteceu no dia 3 de março de 2011 com a presença do graduando, da pesquisadora e da orientadora. Na ocasião, apresentamos o projeto, a proposta de trabalho, discutimos sobre os interesses pontuados pelo pesquisador e pelas duas pesquisadoras. A partir do segundo encontro, a orientadora já não mais participava, mas mesmo assim estava sempre a par de toda a discussão.

No segundo encontro, realizado no dia 22 de março de 2011, foram apresentados a Michel o termo de compromisso da pesquisa e um questionário para que pudéssemos conhecer um pouco mais de sua vida e de suas necessidades. O fato de não termos entregado o termo no primeiro encontro foi uma decisão tomada para não pressionar o

participante a se integrar imediatamente à pesquisa, mas que a sua participação fosse fruto de uma decisão amadurecida ou pelo menos um pouco mais distanciada das primeiras explicações.

No terceiro encontro, dia 1º de abril de 2011, realizamos a nossa primeira gravação. Neste encontro, que foi dividido em duas partes (percepções e entrevista), conversamos acerca das percepções do jovem quanto ao termo de consentimento e ao preenchimento do questionário. Logo em seguida, com o objetivo de introduzir as perguntas da entrevista, fiz outras perguntas que tinham como temática a raça e o gênero. Esta entrevista semiestruturada trazia treze perguntas, das quais apenas sete foram respondidas para este encontro, já que o participante dispunha apenas do horário do almoço para as entrevistas, uma vez que ele começava a trabalhar aproximadamente às 15h.

No quarto encontro, que aconteceu no dia 15 de abril de 2011, continuamos a entrevista iniciada no último encontro respondendo e dialogando sobre as seis questões restantes. Nesse mesmo dia, dando continuidade ao plano metodológico de nossa pesquisa, escolhemos alguns textos teóricos sobre identidade e raça com o objetivo de aumentar o nosso campo de estudo. Sendo assim, o próximo passo era decidir qual seria a forma mais adequada para a apresentação desses textos. Deliberamos, então, que dos três textos escolhidos cada texto teria um responsável para fazer a sua apresentação e condução da discussão.

No dia 17 de maio nos reunimos para discutir o texto *Identidade do homem negro* (PINHO, 2004a). Neste dia, o texto estava sob a responsabilidade do Michel. Discutimos, gravamos e algumas temáticas como identidade, gênero, raça e sexualidade foram problematizadas.

Por um acúmulo de atividades tanto de minha parte como pesquisadora, quanto da parte dele enquanto pesquisador e estudante de graduação, não conseguimos nos reunir para dar continuidade à leitura dos textos escolhidos anteriormente, pois queríamos participar juntos do 32º Encontro Nacional de Estudantes de Letras no mês de julho de 2011. Passamos, então, a ler outros textos sobre literatura marginal, masculinidade e letramento, tema da apresentação que fizemos no referido encontro. A partir da leitura e da discussão de ideias, nos encontramos no dia 28 de maio para escrever o resumo e enviá-lo para o congresso.

Em junho recebemos a carta de aceite do 32º ENEL e a partir daí ficamos nos preparando para o dia da apresentação. O tão esperado dia chegou, Michel e eu

estávamos ansiosos para a nossa apresentação. A minha ansiedade era em ver/sentir como o público reagiria ao nosso trabalho; já Michel, estava ansioso porque esta seria a sua primeira apresentação acadêmica. A apresentação ocorreu de forma tranquila e esta experiência a meu ver foi maravilhosa, tanto por perceber um alto grau de interesse por parte dos/as congressistas/as, quanto por ter tido a oportunidade de me aproximar ainda mais de Michel.

Após o período de férias escolares, realizamos outro encontro, que se deu no dia 28 de agosto de 2011. Na ocasião, discutimos rapidamente um texto sobre letramento, já que o jovem não havia conseguido concluir a leitura. Neste dia, no segundo momento da reunião, fizemos, de maneira informal, uma avaliação do processo. Conversamos sobre a rotina sobrecarregada do participante, da atuação dele enquanto pesquisador bolsista de PIBIC-AF desde o início de agosto, da minha atuação enquanto pesquisadora, de como ele enxergava a nossa relação e se a pesquisa o estava ajudando em algum aspecto.

Como eu sabia que o nosso tempo era corrido e que o Michel estava muito atarefado com os compromissos da faculdade, sempre que podia eu enviava um e-mail perguntando como ele estava, se precisava de alguma ajuda e se gostaria de que eu lesse algum trabalho dele. Apesar de encontrá-lo sempre “abarroado” de compromissos a cumprir, ele nunca aceitava ajuda.

No encontro do dia 9 de dezembro, após a qualificação, tínhamos como objetivos: conversar sobre o ano que estava finalizando; fazer uma avaliação geral da pesquisa de mestrado; um balanço dos pontos positivos e negativos da vida pessoal, da área profissional e/ou acadêmica; socializar a experiência da qualificação, mostrando as anotações minhas e da banca avaliadora; discutir sobre o relatório parcial de PIBIC-AF cujo prazo era fevereiro de 2012; convidá-lo para escrever seu próprio perfil para ser colocado em uma das sessões da dissertação – já que antes por falta de tempo não havia sido possível – e, por fim, refazer algumas perguntas tanto no que diz respeito a temas diretamente ligados à pesquisa, quanto a possíveis desdobramentos como expectativas para o próximo ano etc.

Ao avaliarmos o ano que estava no fim, percebemos que crescemos muito como pessoa e como profissionais, e que com o passar dos encontros estávamos cada vez mais próximos e confiantes um no outro. Ao ser questionado sobre os pontos positivos e negativos, Michel comentou que a pesquisa o ajudou a refletir melhor sobre as políticas de ações afirmativas na UFG, alegando que pouco do que consta no edital é efetivado,

que ainda falta um suporte adequado aos estudantes cotistas. Outro ponto positivo abordado pelo jovem foi o de que tanto a pesquisa de mestrado quanto a de iniciação científica o fez repensar acerca de assuntos como raça, gênero, academia e ações afirmativas.

Em relação aos pontos negativos, Michel apresentou dificuldade em pontuá-los. Na ocasião, o auxiliei lembrando-o de que pouco escrevemos juntos durante a pesquisa, já que o projeto inicial visava também a prática de letramento escrito. Neste momento, o jovem reconheceu que nós pouco escrevemos. Aproveitando dessa percepção, eu relembrei o jovem de que inúmeras vezes ofereci auxílio pessoalmente ou via e-mail, seja para ler ou ajudá-lo com os afazeres da faculdade ou da bolsa. Ele disse não saber ao certo porque sempre recusava tal ajuda e que como ainda não tinha parado para pensar nisso, gostaria de que marcássemos um outro encontro somente para discutir sobre essa dificuldade dele em compartilhar sua escrita. Só que esse encontro não aconteceu e mais uma vez a justificativa tempo insistiu em nos acompanhar, quando de fato tal encontro poderia ter acontecido se tivéssemos empenhado um pouco mais para realizá-lo. Isso demonstra para mim que o não encontro pode ter se esbarrado em outros pontos que no Capítulo 4 voltarei a mencionar.

CAPÍTULO 3

LETRAMENTO, RAÇA E GÊNERO

Assim, se você quer mesmo me ferir, fale mal da minha língua. A identidade étnica e a identidade linguística são unha e carne – eu sou minha língua. Eu não posso ter orgulho de mim mesma até que possa ter orgulho da minha língua. (ANZALDÚA, 2009)

Neste capítulo, farei uma breve apresentação dos estudos de letramento no Brasil. Para isso, retomarei a década de 1980 quando o termo começa a ganhar força e notoriedade nos estudos sobre leitura e escrita.

Em seguida, discutirei alguns conceitos sobre a noção juventude, já que o pesquisador deste trabalho encontra-se nesta fase da vida, que é de receios, vulnerabilidades, descobertas e muitas expectativas.

Levantar um panorama geral da educação da população negra é também um dos focos deste capítulo, pois para compreender melhor a trajetória escolar de Michel, buscamos em pesquisadores/as (SILVA, SILVA e ROSA, 2009; OSORIO, 2009; HENRIQUES, 2002; COSTA e KOSLINSKI, 2006) um apoio teórico e ao mesmo tempo referencial para demonstrar que a realidade de Michel muitas vezes se aproxima ou que teria tudo para se aproximar da realidade apresentada por esses estudiosos e estudiosas.

Por fim, discutiremos o uso do termo gênero a fim de inserir nessa discussão a categoria masculinidades, que vem se consolidando dentro dos estudos de gênero no Brasil.

3.1 Modelos de estudos do letramento

Os estudos sobre letramento no Brasil ainda são recentes, podemos afirmar que eles datam de meados da década de 1980, quando Mary Kato usa em seus estudos a tradução da palavra inglesa *literacy* como sinônimo de alfabetização/letramento.

Por mais que o termo *literacy* admita duas interpretações e/ou traduções, o seu surgimento veio marcar muito mais uma distinção no que diz respeito à concepção de

ensino, aprendizagem e uso de línguas, do que meramente propor uma mudança em termos de nomenclatura.

Na segunda metade do século XX, ler era visto como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para acessar o significado de um texto. Nessa acepção, ler era sinônimo de alfabetização (ROJO, 2009).

No final da década de 1970, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Hoje, a pessoa é considerada alfabetizada funcionalmente quando é “capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, s.d.).

Pesquisas como as realizadas pelo Instituto Paulo Montenegro foram revelando que não há apenas uma forma ou nível de alfabetismo, já que as pessoas estão inseridas em contextos sociais e linguísticos múltiplos. De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)³⁴, os níveis de alfabetismo funcional são classificados da seguinte forma:

Analfabeto: Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

Rudimentar: Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

Básico: As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e

Pleno: Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: lêem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, s.d.)

³⁴ “O Inaf - Indicador de Alfabetismo Funcional revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira, ou seja, quantifica as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos(as) brasileiros(as) entre 15 e 64 anos de idade. O Inaf é resultado da iniciativa do Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO).

A delimitação desses quatro níveis apontados pelo INAF não leva em conta apenas o nível de escolaridade da pessoa entrevistada, isto é, os anos de estudo. Essa estratégia metodológica se dá porque nem sempre muitos anos de estudo revelam bons desempenhos na prática da leitura e escrita. Por exemplo, é possível encontrar pessoas que nunca frequentaram um ambiente formal de ensino e serem alfabetizadas; em contrapartida, é também comum encontrarmos alunos/as que cursam o nono ano do ensino fundamental e serem analfabetos/as funcionais.

Segundo Rojo (2009), as pesquisas e textos no Brasil da década de 1980 tinham como prática comum associar alfabetismo e letramento, chegando muitas vezes a colocá-los, dependendo do contexto, como sinônimos. Afirmações como a de Soares (2003 [1995] apud Rojo, 2009, p. 98) eram comuns na época: “o neologismo [letramento] parece desnecessário, já que a palavra vernácula alfabetismo [...] tem o mesmo sentido de literacy”.

Embora a semelhança entre os dois termos seja algo corriqueiro nos dias de hoje, Rojo (2009) insiste em defender a diferença. Para a autora,

o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escolas etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Outras estudiosas compreendem essa distinção entre alfabetismo e letramento como algo preciso. Segundo Kleiman (1995, p. 15), “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ (Kleiman, 1991) dos estudos sobre alfabetização”.

Ao ler sobre letramento, frequentemente recorro às práticas educacionais de Paulo Freire, porque assim como nos estudos do letramento, esse autor concebia a prática de ensinar a ler e a escrever como um ato político. Esse ato, não necessariamente realizado em agências formais de ensino, levaria o sujeito a alcançar uma determinada autonomia, e, conseqüentemente, uma emancipação. Faz-se mister ressaltar que, embora as práticas educacionais de Freire sejam coerentes e próximas das que conceituamos como letramento, esse autor nunca utilizou tal termo.

Inspirada na obra de Brian Street, *Literacy in Theory and Practice* de 1984, Kleiman (1995) distingue o letramento em dois modelos: o autônomo e o ideológico. O

primeiro diz respeito a um tipo de letramento que pressupõe apenas um jeito de desenvolver a escrita, esse modelo está fortemente ligado ao progresso, à civilização e à mobilidade social. Esse modelo de letramento trabalha com uma lógica perversa: a da culpabilização do sujeito em termos individuais. Kleiman (1995) nos dá o exemplo de uma analfabeta paraibana que atribui à responsabilidade de ser como é aos pais, por não terem investido em sua educação, e a ela mesma, por não ter tido coragem para prosseguir os estudos, apesar das inúmeras tentativas.

Já o modelo ideológico afirma que as práticas sociais são culturalmente determinadas, e que o significado da escrita depende dos contextos e das instituições onde ela é praticada, não estando, portanto, associado a progresso nem a mobilidade social. Street (1984 apud KLEIMAN 1995) destaca que o modelo ideológico de letramento vê esta prática não apenas como aspectos de uma cultura, e sim como inserida nas estruturas de poder em uma sociedade. Esse último modelo afirma que letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (cf. SCRIBNER e COLE, 1981 apud KLEIMAN, 1995, p. 19).

É curioso observar que tanto o modelo de letramento autônomo quanto o ideológico são frutos de escolhas políticas e ideológicas, sendo que o modelo ideológico ganha o nome por explicitar suas escolhas. Se no letramento autônomo associamos letrar com evoluir, nesse caso concebemos a língua como fator de diferença, prestígio e hierarquização. Em contrapartida, se adotamos o modelo ideológico, permitimo-nos refletir sobre a língua de um jeito mais ampliado, inserindo traços dos estudos antropológicos e sociais; nessa acepção, vemos a língua não como possibilidade de mobilidade social, mas como elemento de empoderamento e de constituição social.

Assim, “(...) a escrita pode transmutar de poderoso mecanismo de bloqueio e exclusão para o melhor e mais eficiente instrumento de resistência e de inclusão” (VÓVIO, SITO, GRANDE, 2010, p. 20). Os estudos de letramento tratam dessa questão da opressão e da libertação porque a falta de letramento escrito, relacionado a outros fatores, pode estigmatizar e excluir um indivíduo na sociedade, em especial na escola, mas é fato também que o letramento por si só não é garantia de uma vida pessoal ou profissional bem-sucedida ou de cidadania crítica.

Kleiman (1995) em relação à reprodução do *status quo* pela escola, afirma que no Brasil, comparado aos Estados Unidos, esta situação é muito mais agravada pela pobreza e pelo analfabetismo, que tornam as consequências da reprodução da

desigualdade muito mais desumanas. Para a autora, a falha não está apenas no fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada, nem no currículo que não dá base para o professor ensinar, mas nos pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar. Portanto, o indivíduo pertencente a grupos marginalizados só terá resgatada a sua cidadania (KLEIMAN, 1995) quando houver uma transformação nas práticas sociais brasileiras, ou seja, quando houver a desconstrução da concepção de letramento dominante.

A escola, como uma das agências de letramento mais difundidas, ainda enfrenta dificuldades para aceitar o modelo de letramento ideológico, isso porque, na maioria das vezes, ela acredita em apenas um jeito “certo” de falar e escrever, desconsiderando todas as demais variedades e riquezas trazidas por aqueles/as que, em suas trajetórias de vida, foram construindo outras formas de se comunicar com o mundo.

Com isso, ousou dizer que a concepção de língua utilizada pelos/as educadores/as é fundamental para moldar e sustentar as suas práticas de promoção do letramento desenvolvidas em sala de aula. Um exemplo disso é que, ao se adotar a linguagem como informação e não como interação, nossa concepção de erro, de comunicação e avaliação será totalmente diferente e refletirá diretamente no aprendizado e na concepção de língua de nosso/a aluno/a.

Segundo Kleiman (1995, p. 40), quando se trata de alfabetizando/as provenientes de grupos sociais e econômicos mais pobres ou de classe média de baixa escolarização, a escola “representa uma ruptura nas formas de fazer sentido a partir da escrita”, ou seja, eles/as ainda não se vêem como parte importante do processo escolar. Isso porque as práticas de letramento mudam conforme o contexto social, econômico. Zavala (2010, p. 73) compartilha da ideia de Kleiman, quando afirma que:

o letramento escolar é só uma forma de usar a linguagem como parte de uma prática social que ganhou legitimidade por razões ideológicas que se enquadram em relações de poder. Como consequência, as crianças de contextos minoritários, que aprenderam a usar a linguagem de maneiras diferentes daquelas que se ensinam na escola, estão em desvantagem quando devem adquirir o tipo de discurso, expositivo e ensaístico que caracteriza o letramento escolar.

Segundo Stromquist (2001), a educação popular/feminista concebe o letramento como um importante elemento para o desenvolvimento do sujeito, pois com a ampliação do seu saber, este terá maior conhecimento e maior entendimento do seu próprio

ambiente. Portanto, a alfabetização é considerada uma ferramenta “*necessária*”, mas não suficiente, para o desenvolvimento de uma cidadania plena. Para a autora,

[e]m uma perspectiva feminista de alfabetização, indivíduos pobres e analfabetos são vistos como capazes de lidar com seu ambiente, sendo evidência disso sua capacidade para sobreviver em condições opressivas. Mas esse modo de lidar com a adversidade não é considerado totalmente aceitável porque os valores de autonomia e autoconfiança podem ser suprimidos em tal processo. (STROMQUIST, 2001, p. 311)

No caso de mulheres pobres, a existência da opressão e subordinação molda os sentidos e usos do letramento. As perspectivas feministas buscam promover o poder quando fazem do letramento uma ferramenta para o incentivo de uma vida política, nos níveis doméstico, comunitário e nacional.

Pesquisas (CARVALHO, 2007; STROMQUIST, 2001) revelam que tanto homens quanto mulheres entram em programas de alfabetização por diversos motivos: educacionais, sociais e psicológicos. Para Stromquist (2001), entre as mulheres há também diversidade: as mais jovens têm a esperança de entrar no sistema educacional formal para conseguirem maior mobilidade social; as casadas buscam aperfeiçoar a escrita para ajudar os filhos na escola, melhorar sua habilidade de falar e negociar com outros, bem como melhorar sua capacidade de organizar economicamente o lar; já as mais velhas, desejam assinar o próprio nome.

Carvalho (2007) aponta, com base em um trabalho realizado com alunos/as do Programa de Alfabetização desenvolvido por professores, estudantes e funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro na Maré³⁵, o quão relacionado está o processo de escrita com a constituição da identidade:

No entanto, por mais importantes que sejam emprego e renda, não são categorias isoladas de outros aspectos da identidade dos indivíduos. Homens e mulheres moradores da Maré, negros, pardos e brancos, nordestinos e cariocas, jovens e idosos têm identidades múltiplas e, de uma maneira ou outra, são afetados pelo fato de saberem (ou não) ler e escrever. (CARVALHO, 2007, p. 187)

³⁵ “Chama-se Maré uma ampla área geográfica à margem da Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro próxima do Aeroporto Internacional do Galeão e da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Houve tempo em que muitas das moradias do local eram palafitas, casebres precários, espetados na lama. As zonas alagadas foram aterradas e hoje o espaço está ocupado por dezesseis favelas cujas condições de saneamento e habitação são heterogêneas. Em algumas comunidades, há grandes conjuntos habitacionais e construções de alvenaria de dois, três e mais pavimentos; em outras, casebres miseráveis. Há ruas largas e asfaltadas em algumas zonas, mas também becos, vielas, ruelas labirínticas (Varella; Bertazzo; Jacques, 2002). Há muito movimento de pedestres e veículos, mas são poucas as árvores e plantas e poucos os espaços livres para convivência. Em síntese, ‘é inegável o reconhecimento dessa localidade como um espaço proletarizado, com predomínio de populações nordestina e negra em condições sócio-profissionais subordinadas e com baixa escolaridade’ (UFRJ, 2003).” (CARVALHO, 2007, p. 169)

Isso me leva a afirmar que a escrita pode ser fator de identificação e exclusão, pois, como aponta Kleiman (1995), a heterogeneidade em sala de aula geralmente não é reconhecida como algo positivo, e se na escola há prejuízo para aquele/a que não domina bem as técnicas de escrita, certamente fora da escola esse sujeito será cobrado, afetado. Isso é mais presente em crianças oriundas de famílias menos escolarizadas ou pobres, como salientado na citação a seguir:

Através de um estudo etnográfico de pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos, Heath (1982, 1983) mostra que o modelo universal de orientação letrada, o modelo prevalente na escola, constitui uma oportunidade de continuação do desenvolvimento lingüístico para crianças que foram sociabilizadas por grupos majoritários, altamente escolarizados, mas representa uma ruptura nas formas de fazer sentido a partir da escrita para crianças fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização. (KLEIMAN, 1995, p. 39-40)

Embora o reconhecimento da diversidade e/ou heterogeneidade em sala de aula não seja algo facilmente encontrado, temos por outro lado, estudiosos que defendem a diversidade no ambiente escolar. Giroux (1997) é desses que veem a necessidade de criar mecanismos que contemplem a diversidade de aluno/a e de conhecimento existente no ambiente escolar, sobretudo, valorizando a experiência trazida pelo/a estudante:

O conhecimento do “outro” é incluído não apenas para exaltar Sua presença, mas também porque ele deve ser questionado criticamente com respeito às ideologias que contém, os meios de representação que utiliza, e as práticas sociais subjacentes que ele reitera. Aqui está em jogo a necessidade de desenvolver-se um laço entre conhecimento e poder, o qual sugira possibilidades praticáveis para os estudantes. Isto é, o conhecimento e o poder interseccionam-se em uma pedagogia de política cultural para dar aos estudantes a oportunidade não apenas de compreender mais criticamente quem eles são como parte de uma formação social mais ampla, mas também para ajudá-los a apropriarem-se de maneira crítica daquelas formas de conhecimento que tradicionalmente lhes foram negadas. (GIROUX, 1997, p. 142)

3.2 Juventude negra e educação

O conceito de juventude perpassa diversos campos do saber sociológico, biológico, psicológico etc. Por isso, há uma infinidade de divergências e convergências sobre a temática.

Para Esteves e Abramovay (2007), a definição de juventude, na maioria das vezes, compreende a faixa etária de 15 aos 29 anos. Essa delimitação de idade visa a atender as comparações internacionais, regionais, temporais, socioeconômicas etc. Mesmo tendo essa faixa etária como um indicativo, Esteves e Abramovay (2007, p. 21) puxa uma nota de rodapé em seu texto para demonstrar outra possibilidade acerca do conceito de juventude:

É comum o uso da faixa de 15 a 24 anos na definição de juventude. No entanto, tal procedimento nem sempre é adotado. Por exemplo: na pesquisa espanhola, Informe Juventud en España, o intervalo é de 15 a 29 anos; já na Encuesta Nacional de Juventud 2000, realizado pelo Instituto Mexicano de La Juventud, o intervalo pesquisado é o de 12 a 29 anos. No debate contemporâneo sobre juventude, não são raros aqueles que defendem a extensão dessa faixa etária para além dos 24 anos, uma vez que a construção da autonomia – característica fundamental dessa etapa da existência – avança crescentemente sobre os anos a partir desse ciclo etário.

De acordo com a UNESCO (2004, p. 25),

[d]o ponto de vista demográfico, os jovens são, principalmente, um grupo populacional que corresponde a uma determinada faixa etária que varia segundo contextos particulares, mas que, geralmente, está localizada entre os 15 e os 24 anos de idade. No caso de áreas rurais ou de pobreza extrema, o limite se desloca para baixo e inclui o grupo de 10 a 14 anos; em estratos sociais médios e altos urbanizados se amplia para cima para incluir o grupo de 25 a 29 anos. Segundo diversas circunstâncias particulares, identifica-se, como jovens, um conjunto de pessoas de idades variáveis que não pode ser tratado com começo e fim rígidos.

Para UNESCO (2004, p. 23), o termo juventude

refere-se ao período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero. Convencionalmente, para comparar a situação de jovens em distintos contextos e fazer um acompanhamento da evolução no tempo, se estabelecem ciclos de idade.

Para discutir tal termo, é preciso ter o reconhecimento da crescente abrangência do âmbito juvenil. Alguns pontos são norteadores de tais mudanças: as mudanças do rural ao urbano, do agrário ao industrial e do industrial à sociedade atual; as disputas interdisciplinares por desenvolver sua própria especialidade no campo da juventude; a perda da nítida definição de características que identificam o que é ser um adulto, inclusive em termos de hábitos, uma vez que socialmente há duas tendências

contraditórias que atuam ao mesmo tempo: a “juvenilização” dos adultos, em particular quanto à aparência e costumes e o processo de “adultização” acelerado o qual os jovens estão mais vulneráveis por motivos de ordem social, econômica etc.; a dificuldade de permanência na escola e uma incorporação bem-sucedida no mercado de trabalho (UNESCO, 2004, p. 25).

Ao mencionar a categoria “juventude negra”, estou automaticamente me referindo a uma forma de representação/identificação, ou seja, uma identidade. Nas palavras do antropólogo Munanga (2003, p. 15), temos:

A questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas expressões [o autor se refere à expressão “*identidade étnico-racial negra*”] e evitam cair no biologismo, pensando que os negros produzem cultura e identidade negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras as mangas. Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo.

O discurso de democracia racial, apresentado no Capítulo 1, permeia o imaginário do povo brasileiro com o mito de uma suposta unidade, e é esse discurso que ajuda a invisibilizar e naturalizar práticas discriminatórias contra estudantes negros/as nas escolas. Tais práticas muitas vezes rotulam alguns discentes como menos aptos/as, inteligentes, educados/as, disciplinados/as etc., e são essas ações que nos permitem, muitas vezes, criar expectativas negativas em relação ao presente, e especialmente, em relação ao futuro desses alunos/as.

Costa e Koslinski (2006), ao discutirem a relação entre origem social/familiar e aspirações escolares nas perspectivas dos alunos do ensino fundamental do Rio de Janeiro, possibilitam uma visão da realidade que nos faz enxergar que o grupo hegemônico (não negros) está em vantagem em relação aos demais, em todos os quesitos: boa aparência, menor potencial de risco, estímulos familiar e escolar, sucesso escolar e futuro promissor.

Os dados (em forma de fatos sociais) dessa desigualdade não são apresentados somente em trabalhos científicos, mas são facilmente encontrados em qualquer jornal impresso de pequena ou grande circulação. Ao folhearmos diariamente esses jornais, nos deparamos com notícias que revelam o grau de vulnerabilidade a que o jovem negro está exposto. Eles são, na maioria das vezes, as maiores vítimas de abordagem policial, homicídio e atos de violência:

As desigualdades raciais no Brasil também vêm se refletindo no grave quadro de conflito social existente no país. O fenômeno da violência urbana é um dos principais problemas enfrentados pela juventude negra e as taxas de mortalidade a ela associadas – 50% maiores entre os jovens negros – vêm se refletindo, até mesmo, na expectativa de vida dos homens negros. Os jovens negros são, assim, ainda mais que os brancos, submetidos a um contexto social marcado por violências, com profundos impactos em seu cotidiano, sua visão de mundo e suas possibilidades concretas de construção de futuro. (SILVA, SILVA e ROSA, 2009, p. 261)

Não é somente no espaço urbano que a violência contra a população negra ocorre. Pesquisas (OSORIO, 2009; HENRIQUES, 2002) também apontam a exclusão de jovens negros no sistema educacional brasileiro. De acordo com Andrade e Farah (2007), a raça é fator decisivo para a supressão de uma trajetória escolar de sucesso.

Ao falar de aproveitamento escolar da população negra, e conseqüentemente, de sua trajetória rumo ao ensino superior, algumas variáveis (identitárias) precisam ser levadas em conta:

No ensino superior, a situação é ainda mais grave. Em um quadro marcado por limitado acesso dos jovens brasileiros a este nível de ensino, o problema é ainda agravado pela expressiva diferença entre brancos e negros. Não apenas observa-se grande desigualdade entre a proporção de jovens brancos e negros matriculados no ensino superior, como também esta desigualdade tem crescido, apesar do aumento observado em ambos os grupos. Em 1993, a taxa de frequência líquida na educação superior era de 7,7 para brancos e 1,5 para negros. Em 2007, esta sobe para 19,8 para brancos e 6,9 para negros. Esta trajetória significou que a diferença de 6,2 pontos subiu para 12,9 pontos, mais do que dobrou em 14 anos. Como o aumento nesta diferença é crescente até 2003, não sofrendo significativas alterações a partir daí, os dados sugerem que a política realizada nos anos 1990, de aumento da oferta de vagas no ensino superior a partir da expansão da rede privada de ensino, tenha sido fator de aprofundamento das desigualdades raciais no ensino superior. (SILVA; SILVA e ROSA, 2009, p. 263)

De acordo com Silva, Silva e Rosa (2009), mesmo com uma oferta maior no número de vagas e a expansão das universidades privadas, os jovens negros encontram-se em maior desvantagem educacional. Esta realidade é também constatada por Piovesan (2008) quando a autora, com base em uma pesquisa divulgada pelo IPEA em 2001, afirma:

Dados do IPEA revelam que menos de 2% dos estudantes afrodescendentes estão em universidades públicas ou privadas. Isso faz com que as universidades sejam territórios brancos. A universidade é um espaço de poder, já que o diploma pode ser um passaporte para ascensão social. É fundamental democratizar o poder e, para isso, há que se democratizar o acesso ao poder, vale dizer, o acesso ao passaporte universitário. (PIOVESAN, 2008, p. 894)

Embora os dados trazidos pela autora acima representem uma situação de onze anos atrás, não acredito que hoje a realidade nas universidades brasileiras esteja tão diferente assim a ponto de não ser mais considerada um território de brancos, apesar de reconhecer o aumento quantitativo de estudantes negros/as ingressantes por cotas raciais ou por algum outro programa de incentivo governamental como financiamentos, entregas de bolsas universitárias etc.

3.3 Construindo masculinidades

Segundo Scott (1995), o uso mais recente da noção de gênero parece surgir primeiro entre as americanas. A palavra gênero para elas indicava uma rejeição ao determinismo biológico e uma aceitação dos aspectos relacionais das definições normativas de feminilidades. A autora salienta que por muito tempo gênero foi sinônimo de estudo sobre as mulheres e isso teve implicações positivas e negativas. Positivas por este termo indicar erudição e seriedade de um trabalho, gênero trazia uma conotação mais objetiva e neutra se comparada à palavra “mulheres”, o que facilitava a sua aceitação. Já o outro aspecto, nem tão positivo do uso de gênero como substituto de mulheres é que

“Gênero”, como substituto de “mulheres”, é igualmente utilizado para sugerir que a informação a respeito das mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro. Este uso insiste na idéia de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e por esse mundo. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia das esferas separadas e defende que estudar as mulheres de forma separada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tem muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. (SCOTT, 1995, p. 7)

O gênero como uma categoria analítica só aparece no final do século XX. Para Scott (1995), é assim que o gênero deve ser visto, como uma categoria que visa a reivindicar um campo de definição para questionar o caráter inadequado das teorias que buscam explicar as desigualdades entre homens e mulheres. Nas palavras da autora, gênero “é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21).

Segundo Louro (2008), a frase *Ninguém nasce mulher: torna-se mulher* foi estendida passando a ser incluída também no masculino, pois ser homem, assim como ser mulher, demanda, de igual modo, “investimentos continuados”. Na acepção da autora, “Nada há de puramente ‘natural’ e ‘dado’ em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (LOURO, 2008, p. 18).

Pensar o sujeito masculino como uma categoria dentro dos estudos de gênero é algo relativamente novo. Welzer-Lang (2004) chama atenção para o fato de que as questões feministas tiveram por muito tempo como foco principal o estudo das mulheres. Elas eram a diferença, o problema e a categoria a ser estudada, observada, classificada e dissecada.

Por volta dos anos de 1960, na segunda onda do movimento feminista, surgem nos países ocidentais, por intermédio de um valioso trabalho da academia, os "Estudos sobre Mulheres" (*Women's Studies*), que buscavam entender as desigualdades crescentes entre os sexos. *A priori*, esses estudos tinham como objetivo “dar visibilidade às mulheres, às suas experiências e vozes, seja no âmbito da História, seja pesquisando as operárias, o trabalho doméstico ou a psicologia feminina” (CARVALHO e FARIA FILHO, 2010, p. 1).

Na concepção de Carvalho e Faria Filho (2010), tais pesquisas, apesar de sua relevância, apagavam os homens como sujeitos das investigações, e isso rendia a eles a manutenção do lugar de referência universal. Para que esse sujeito masculino fosse deslocado deste lugar obscurecido, embora privilegiado, foi preciso um desenvolvimento teórico dentro do próprio campo de estudos de gênero, que passou a enxergar tanto mulheres quanto homens como sujeitos socialmente e sexualmente construídos. Foi a partir desse contexto que surgiram os estudos sobre homens e masculinidades.

Aqui usamos masculinidades no plural porque entendemos que ser homem, assim como ser mulher, é ser diverso em vários quesitos tais como: raça, sexualidade, pluralidades cultural e religiosa, comportamento etc. Reconhecer a diversidade da masculinidade em uma sociedade estruturada pela desigualdade, preconceito e discriminação é um desafio. Isso porque há construído e reiterado nas práticas cotidianas um modelo único de ser homem e de exercer a sua masculinidade, sexualidade e afetividade.

Podemos encontrar em Pinho (2004a) uma reflexão interessante acerca das várias versões de masculinidades. Para ele, essas versões podem ser reconhecidas de três formas: a) há aquelas que se identificam com as estruturas sociais dominantes; b) algumas parcialmente se identificam; c) outras são diretamente subordinadas às estruturas e representações dominantes sobre o masculino ou delas marginalizadas. É sob esta ótica que o autor afirma ser possível pensar em masculinidades hegemônicas ou hegemônicas e em subalternas ou subalternizadas. Sendo assim, é válido destacar dois pontos:

Em primeiro lugar, quando se fala de hegemonia e subalternidade, fala-se de processos dinâmicos de construção e reconstrução de hegemonias ou de consensos parciais sobre o sentido das relações sociais, seus significados e práticas instituintes. Ou seja, *hegemônicos* e *subalternos* não estão definidos essencialmente, mas sim como sujeitos políticos engajados em jogos de poder e dominação que ocorrem em contextos sociais estruturados, porém abertos à inovação. Isso implica, em segundo lugar, a consideração de hegemonias regionais – por exemplo, ligadas à vida doméstica ou ao exercício da sexualidade – e um descolamento entre sujeitos sociais de gênero e estruturas de gênero. (PINHO, 2004a, p. 65-66)

Para Souza (2010), os grupos considerados hegemônicos e subalternos são dispostos em uma ordem social e econômica desigual e dividida em gêneros. Para a autora, isso significa dizer que as relações de poder para homens que ocupam o lugar hegemônico parecem pouco visíveis. Em contrapartida, para aqueles que na ordem de gênero ocupam uma posição de menor vantagem a diferença chega a ser estarrecedora.

Pinho (2004a) atenta para o fato de que as identidades são fluidas, e isso é constatado em indivíduos que podem, em dada situação, estar em uma posição hegemônica e, em outra, em circunstâncias de subordinação. Para o autor, pensar as identidades dessa forma é ótimo exercício para que entendamos como são produzidas e sustentadas as identidades masculinas subalternas, isto é, como um lugar de contradição entre sistemas de poder diferentes, como por exemplo: a estrutura das classes, o sistema dimórfico de gênero, as práticas e discursos racializantes etc.

Embasadas no fato das identidades serem fluidas, podemos afirmar que Michel em muitos momentos encontra-se nessa situação: ora assumindo a posição de subalternidade, por não atender às expectativas de uma masculinidade dominante frente à família ou à sociedade em geral; ora assumindo a posição de representante hegemônico perante as colegas de faculdade por ser aquele digno de falar, criticar e corrigir os trabalhos acadêmicos das colegas apesar de não ser monitor, apenas colega de sala.

Por isso, podemos afirmar que a educação e/ou a produção do saber transcorrem o corpo, este que carrega valores e conceitos que em dada situação, especialmente na academia, sustentam as relações de poder.

CAPÍTULO 4

DIÁLOGOS SOBRE MASCULINIDADES NEGRAS E EDUCAÇÃO

Falar é antes de tudo deter o poder de falar. Ou, ainda, o exercício do poder assegura o domínio da palavra: só os senhores podem falar. Quanto aos súditos, estão submetidos ao silêncio do respeito, da veneração ou do terror. Palavra e poder mantêm relacionamentos tais que o desejo de um se realiza na conquista do outro.
(CLATRES, 1973)

Este capítulo é composto de cinco seções. Na primeira, *Masculinidade subalternizada...*, busco compreender como a construção de uma masculinidade subalternizada, na vida de Michel, tem interferido nas relações com a família, consigo mesmo e com a faculdade.

Na segunda, intitulada *O corpo negro: construção racializada do Michel*, discuto os efeitos materiais e simbólicos do que é ser negro na sociedade. Esses efeitos, reiterados ao longo dos anos, contribuem para uma construção social de que “ser negro” é ser feio, sujo, menos inteligente etc., ou seja, ser negro, já antecedendo Pinho (2004a), é ser um sujeito deslocado.

Ser homem ainda está fortemente atrelado à ideia de força e violência, pelo menos é isso que vemos diariamente na televisão, nos livros e nos filmes. Por isso, na tentativa de mostrar que há outras formas de se construir/vivenciar a masculinidade, trago na seção intitulada *A violência como forma de ser homem*, uma possibilidade de pensar a linguagem da violência como algo real, mas principalmente, de pensar a linguagem do afeto e do cuidado como algo fundamental.

Na quarta seção, *Educação e masculinidade: construção de gênero do Michel*, demonstro por meio de pesquisas como a de Artes e Carvalho (2010), que embora as meninas tenham menos oportunidades educacionais, ainda são os meninos que apresentam o maior índice de evasão e o pior desempenho escolar. Nas narrativas de Michel, percebemos que ele contraria algumas expectativas justamente por sua excepcionalidade.

Na quinta e última, *Letramento “excepcional”: construção do letramento do Michel*, analiso as práticas de letramento de Michel e discuto por que ele contraria as estatísticas. Demonstro as perspectivas do jovem em meio às suas contradições em relação à sua ligação com o mundo da escrita. Discutimos também a relação dele com a

pesquisa e com a pesquisadora, momento este de afinidade, distanciamento, silêncio, confiança e aprendizagem.

Durante o processo de escuta e interpretação da fala do jovem cotista, cinco categorias emergiram: “masculinidade”, “corpo negro”, “violência”, “educação” e “letramento”. A análise dessas categorias foi construída a partir de dois pontos: as falas dele dialogadas com as teorias usadas por mim, e a construção do meu conhecimento a partir do que ele dizia. As falas de Michel me inspiraram a ler e a estudar certos temas que até então não faziam parte da minha lista de interesse.

Portanto, afirmo que construir este capítulo exigiu de mim uma postura paciente e criadora, pois em muitos momentos me vi perdida, sem saber como analisar a riqueza que eu tinha em mãos: a narrativa de vida de um jovem rapaz.

4. 1 Masculinidade subalternizada...

Em uma de nossas conversas não gravadas com Michel, o tema masculinidade é sugerido por mim e muito bem aceito pelo jovem. Movidas pelo interesse do jovem, elaboramos um questionário para tentar localizar o que dentro dos estudos de masculinidade realmente interessava a este jovem. Sendo assim, dispusemos a seguinte pergunta: *Para você o que é ser homem?* Para início de conversa, o jovem define homem de duas maneiras: “socialmente” e “biologicamente”. Para ele, o primeiro refere-se aos estereótipos, isto é, aquilo que a sociedade enxerga e espera que ele seja. Para facilitar a compreensão, ele citou o fato de não poder gesticular com as mãos, o jeito de falar, o que falar, não andar rebolando, ter “atitudes masculinas”. Já a sua segunda definição diz respeito à parte biológica: timbre da voz, a anatomia do corpo etc.

Compartilhando neste trabalho a posição de que ser homem é uma construção que precisa de “investimentos continuados”, afirmamos que durante a minha conversa com Michel percebemos que o jovem faz um “investimento continuado” na dicotomia existente entre cultura e sociedade, o que o faz sentir-se no entremeio das definições que circundam o conceito de homem.

Em meio a conversa, o jovem afirma que ele está no “entremeio” nas definições de homem/masculinidade. Isso porque ele não se enquadra no padrão heteronormativo³⁶, e quanto a isso chega a afirmar:

Eu não estou dentro dos padrões, não estou, se for olhar em algumas coisas sim, e em muitas não, por exemplo, minha voz é grave (...), mas minhas atitudes nem sempre são, às vezes, as roupas que eu visto, não chega a ser como algumas pessoas, por exemplo, eu gosto de roupas mais coladas, eu gosto de roupas mais coloridas, faço, faço... Hoje com a questão do metrosssexual as pessoas têm deixado mais de lado essa coisa [*Mas a sua sobrancelha está bem feita*, digo. Então, ele responde: “*é porque ela é assim*”. (risos)] (...) cuidar do cabelo, aí essas coisas assim, eu já não me encaixo nesse padrão, aí pra distorcer tudo eu gosto de homens, entende? (MICHEL. Goiânia: 01.04.2011. 1ª entrevista)

Ao usar a palavra “distorcer”, Michel nos chama a atenção para a compreensão de uma masculinidade que foge das expectativas sociais, ou seja, a contra-hegemônica. Segundo Pinho (2004b, p. 132), as visões de uma realidade contra-hegemônica são aquelas “que dizem respeito a posições sociais subalternas ou subalternizadas: negros, mulheres, pobres, homossexuais etc.” O jovem se mostra ciente da sua posição social “não me encaixo nesse padrão”, pois ser homem na perspectiva da masculinidade hegemônica é primeiramente sentir desejo sexual por mulher e não praticar aquilo que é tido socialmente como “coisas de mulher”.

No excerto acima, percebemos que o jovem reconhece as dificuldades de se encaixar em um padrão hegemônico e de viver uma relação homossexual. É como se o seu corpo e a sua sexualidade fossem empecilhos para a invenção de novos objetos de desejo justamente por estarem estruturados em uma ordem de gênero já existente (CONNELL, 1992).

Michel relata que, quando criança, por volta dos dez anos, rebojava muito, “meus trejeitos eram muito femininos”, e isso era motivo para a irmã e as/os colegas comentarem, questionarem a sua masculinidade. O fato de ser questionado e até mesmo podado, segundo ele, o forçou a adotar performances diferentes das habituais, foi preciso aprender “posturas mais masculinas (...) andar mais duro, ter a voz mais grossa” para ser aceito socialmente. Ele afirma que, embora tenha sido coagido pela irmã e pelas colegas a ser mais “controlado” e a esconder seus desejos e certas performances

³⁶ A heteronormatividade é uma norma heterossexual dominante sobre o desejo e os corpos, ela controla o desejo das pessoas por pressupor que exista uma norma heterossexual, ou seja, uma maneira heterossexual de ser.

corporais, ele afirma que “por dentro era a mesma coisa”. Este depoimento coaduna com Welzer-Lang (2004, p. 118), quando afirma que “[p]ara ser valorizado, o homem precisa ser viril, mostrar-se superior, forte, competitivo... senão é tratado como os fracos como as mulheres, e assimilado aos homossexuais”.

Michel expressa temor em relação às consequências de revelar publicamente uma sexualidade não hegemônica. Vemos diariamente na mídia casos de jovens agredidos, mal tratados, injustiçados nas relações interpessoais ou profissionais e até assassinados por serem homossexuais, portanto, viver no “armário³⁷” ainda é um lugar relativamente seguro. Segundo Sedgwick (2007, p. 22), “[m]esmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas”.

Por isso, viver no armário, às vezes, é uma tentativa de se resguardar, de evitar conflitos sejam eles no trabalho ou na família. Mas tanto sair quanto permanecer não é uma atitude tão simples, muitas vezes elas são acompanhadas de medo, ansiedade e dor.

Michel: A gente é meio contraditório, a gente tem que mostrar o que a gente é, o que a gente pensa, o que concorda, mas a minha família eu nunca falei que eu sou gay, contraditório, né? Aqui na academia todo mundo sabe, né? [a família não tem a certeza, mas a desconfiança...] Tem uma desconfiança, mas eles não deixam nem em tom, um tom implícito que eles desconfiam, e é aí que eu acho pior, porque se eles chegassem e pergun..., só a minha irmã, ela sabe, ela é a única pessoa

Carlianne: *Você que contou?*

Michel: Não, ela chegou e perguntou. É assim, é que eu tava meio depressivo numa época, eu nem sei por que eu tava depressivo, aí ela presumiu que eu tava depressivo porque eu era gay e porque eu não falava isso pra ninguém, só que na realidade eu falava, só não falava pra minha família e as pessoas que estão vinculadas a minha família. (MICHEL. Goiânia: 09.12.2011. 5ª entrevista)

É curioso perceber a relação existente entre “estar no armário” (para a família) e “sair do armário” (na universidade). Michel sabe que ao sair do armário ele não poderá controlar as ações e os pensamentos de pessoas queridas como a avó, avô, primos/as, tios/as etc., talvez por isso, seja melhor manter sua sexualidade silenciada. Por outro lado, a manutenção desse “segredo” por parte da sua família reforça nela a sensação de ter o outro nas mãos, ou seja, reforça o poder sobre Michel, “[a]final, a posição daqueles que pensam que sabem algo sobre alguém que pode não sabê-lo é uma posição excitada

³⁷ “Sair do armário” é uma tradução brasileira das expressões em inglês *coming out of the closet*. Essa expressão significa reconhecer-se ou apresentar-se socialmente como homossexual, seja para família, amigos, trabalho, enfim, para a sociedade de forma geral.

e de poder – seja que o que pensam que esse alguém não saiba que é homossexual, ou meramente que conheçam o suposto segredo desse alguém” (SEDGWICK, 2007, p. 38). Outra questão observada pela atitude/fala da irmã é que ser gay é sinônimo de pessoa infeliz ou incompleta, é como se a vivência de uma sexualidade não heterossexual fosse o problema em si, quando o real problema está na incompreensão social frente ao desejo e a afetividade, que são sentimentos inerentes aos seres humanos.

Tais relatos nos fazem ver que nem todas as masculinidades são bem aceitas, e que um dos primeiros lócus de controle do corpo é o familiar. Portanto, problematizar essa construção social do corpo se faz importante, e como afirmam Silva e Luz (2010, p. 4) “[p]roblematizar a noção de que a construção social se faz *sobre* um corpo significa colocar em questão a existência de um corpo *a priori*, quer dizer, um corpo que existiria *antes* ou *fora* da cultura”. Um exemplo disso é o nascimento, ou até mesmo antes dele, quando os/as responsáveis ao saber do sexo do bebê começam a escolher roupas e decorações do enxoval e/ou quarto que “mais combinam” com o sexo do recém-nascido.

Que menina nunca escutou frases como: “Fecha as pernas”, “Isso não é coisa de menina”? Ou que menino nunca foi oprimido com tais declarações: “Homem não chora”, “Se apanhar na rua quando chegar aqui vai apanhar dobrado”, “Fala como homem” etc.?

Os estudos realizados por Souza (2010) sobre o processo de socialização de rapazes negros e pobres da cidade de São Paulo em 2007 e 2008 mostram como esses rapazes reelaboram, através de experiências, suas masculinidades. A autora constata que elementos como classe e outras variáveis são fundamentais para compreender o acesso diferenciado às formas de realização pessoal e de poder, o que os levam à diferença, exclusão e marginalização.

Ao perguntar a um grupo de rapazes o que é ser homem, a autora percebe – com base nos estudos de Welzer-Lang em 2001 – que tais garotos reproduzem, em suas respostas, os discursos apregoados por algumas agências:

No primeiro grupo, argumentos em torno do que é “*ser homem*” se estruturaram a partir da constatação de que existiam inúmeras agências por meio das quais foram adquirindo determinados significados, hábitos e práticas atribuídas à conduta masculina. Foi na família, na igreja, nas brincadeiras de crianças, no jogo de futebol, no grupo de amigos que aprenderam a dissociar homens e mulheres, buscar vínculo com determinados atributos associados à virilidade e reproduzir modelos sexuais, tanto pela forma de aproximação quanto pela forma de expressão do desejo. (SOUZA, 2010, p. 116)

Comparando tais respostas à resposta dada por Michel, percebemos que esses jovens compartilham de um lugar comum, pois quando o jovem cita a sociedade, ele está se referindo aos discursos elaborados e sustentados pelas diversas agências: família, escola, igreja etc. Outro ponto semelhante é que, embora esses jovens tenham um lugar comum por causa dos discursos reiterados, eles também conseguem se posicionar frente a esses discursos já construídos. No caso do grupo de jovens da pesquisa em São Paulo, era perceptível em suas falas que eles se percebiam diferentes dos demais jovens e se reconheciam como parte de uma geração marcada pela diversidade: “(...) os entrevistados não deixaram de estabelecer marcações como ‘os meus amigos’, ‘os caras da rua’, ‘os maloqueiros’ e ‘os bregas’, ‘nós’ e ‘os outros’” (SOUZA, 2010, p. 120). Assim como esses jovens, Michel também se percebia diferente quando afirma:

No ensino fundamental é meio que duas faces, ao mesmo tempo que eu conversava com todo mundo, eu não tava em nenhum grupinho assim, porque principalmente no ensino médio é muito rotulado... aqueles lá são os roqueirinhos. (MICHEL. Goiânia: 01.04. 2011. 1ª entrevista)

Apesar de não se ver incluído em nenhum grupo, Michel tinha a noção do porquê de os colegas o procurarem, “era interessante eles conversarem comigo porque eu era o melhor aluno de inglês da sala, e era bom em gramática”. Ele ajudava os colegas durante a aula, e em momentos de prova dizia: “Quando acabar isso aqui, vocês vão pro mesmo mercado que eu e eu não estarei lá pra dar cola pra vocês”.

Dentro desta relação que o jovem considerava superficial, ele conseguia ver dois pontos muito importantes: o primeiro diz respeito ao interesse dos colegas de sala em procurá-lo para se saírem bem nos exames e atividades, e o descaso que muitos professores tinham por esses alunos considerados não bons. Para Michel, era nítida a diferença de tratamento dada a esses alunos considerados “ruins” e “bagunceiros”. Diante dessa constatação, perguntei a Michel quem eram esses alunos ruins, e ele afirmou que em sua maioria eram alunos negros oriundos de uma classe econômica mais explorada.

Embora o jovem nunca tenha sido publicamente destratado pelos/as colegas e professores/as, posso afirmar com base em suas narrativas, que para ele a escola representava um ambiente de restrições e sofrimento – fato depois ratificado por ele mesmo na seção 2.6. Tais sentimentos são decorrentes de sua pouca interação com o

espaço escolar, já que o único lugar frequentado por ele era a biblioteca. Michel tinha performances diferentes de outros garotos de sua escola, ele não gostava de jogar futebol e nem se sentia à vontade para ficar com as meninas durante o recreio, fato que o distanciava de possíveis amizades.

Durante uma entrevista inicial, Michel comenta sobre o hábito de não frequentar regularmente a escola. Na ocasião, questiono o porquê da não frequência uma vez que ele era considerado um bom aluno. Como resposta, o jovem afirma que a metodologia dos profissionais era cansativa e repetitiva, sendo assim, preferia ficar em casa.

Os anos se passaram, e o “hábito” de Michel persiste. No primeiro semestre de 2011, o primeiro ano do curso de Letras, o jovem continuou faltando às aulas; já no segundo semestre, as faltas diminuíram um pouco, o que me chama a atenção. Diante disso pergunto a razão de não estar faltando tanto como no primeiro semestre, e a respeito disso, ele me dá duas respostas. A primeira, é que por conta da hemodiálise do avô ser na primeira seção, às 6h da manhã, todos acordam cedo, não porque todos acompanham o avô até o hospital, mas sim porque, como o avô ao acordar faz muito barulho, toda a casa acaba acordando também. A segunda resposta dada por Michel foi: “Faltei menos, porque eu acho que estou mais compromissado (...). Sempre foi uma coisa mais particular mesmo”.

Apesar de perceber uma maior participação e envolvimento de Michel com as atividades da faculdade, fico me questionando se realmente as faltas de Michel eram decorrentes de uma falta de compromisso ou se na verdade eram decorrentes de uma não identificação ou sentimento de exclusão para com o ambiente de educação formal, embora ele tenha admitido em algumas entrevistas apreço pela universidade.

Se relacionarmos a atitude atual do jovem com a repetida na fase escolar, logo evidenciaremos esses espaços como ambientes de pouca comunicação e socialização. Nesse sentido, que criança e/ou jovem se sentiria à vontade em um lugar pouco acolhedor? Talvez a única “saída” fosse mesmo permanecer quieto em um ambiente socialmente reconhecido como o da proteção: o ambiente familiar. Mas é pertencendo sem pertencer que Michel vai mudando e ressignificando a sua existência no ambiente universitário, especialmente no curso de Letras, pois agora, apesar de todos os conflitos e estranhamentos, a faculdade tem se tornado o lugar da “proteção” e do aconchego, em oposição à família, que passou a ser o ambiente da exclusão e do apagamento.

Eu sinto liberdade que eu não sinto em outros lugares, por exemplo, a gente senta ali no pátio [da Faculdade de Letras] e a gente se abraça [risos], homens se abraçam, dão beijinho no rosto, essas coisas assim, coisas que não são

permitidas em outros ambientes, aqui mesmo na UFG. É mais permissível assim pra isso. (MICHEL. Goiânia: 09.12.2011. 5ª entrevista)

No trecho acima, noto que apesar de algumas limitações, é no ambiente acadêmico que Michel experimenta viver sua sexualidade, é nesse ambiente, que agora é mais acolhedor, que ele procura passar a maior parte de seu tempo, pois como já dito em outra parte desta dissertação, é na faculdade que ele consegue conversar sobre temas que em sua casa são silenciados.

Se antes, na infância, viver dentro de casa obedecendo às regras impostas pelos avós era a única alternativa, fato esse observado em uma narrativa em que o jovem discorre sobre a obrigatoriedade de cortar o cabelo, já que era a avó quem o sustentava e não apreciava a ideia de homem ter cabelo longo, hoje com a sua quase independência financeira é ele quem rege, em partes, as suas próprias regras. Quando menciono “em partes”, refiro-me ao fato de Michel ser bolsista e morar com os avós, o que o faz ainda dependente deles.

Mesmo dependente dos avós, Michel não aceita com tranquilidade algumas posturas deles, especialmente as do avô, com quem tem alguns atritos. Para o avô de Michel, não basta uma pessoa estudar, pois o que dignifica o homem é o trabalho, e não o estudo.

Michel: Outra coisa, é que ele acha que se você não trabalha você é vagabundo. Isso é o pior, porque a minha vó é também contra isso, sabe?

Carlianne: *Contra você não trabalhar?*

Michel: Não. Ela não deixa claro isso, ela é também meio assim, eu entendo que é parte da criação deles, que eles começaram a trabalhar com doze anos, com doze anos eles já tavam na lavoura, fazendo comida, não sei o quê, não sei o quê... Aí eles contam as histórias deles, eles sempre são os exemplos. Aí pro meu avô, a pessoa pode ser o que for, se ela for trabalhadora tá bom, isso me deixa griladíssimo, por que... E o caráter da pessoa? Tem pessoa que não tem caráter nenhum e ele fala: ‘Não, essa pessoa é trabalhadora, tá bom’,

Carlianne: *Hum... a pessoa é vinculada ao trabalho.*

Michel: E a pessoa é boa a partir do momento que ela é trabalhadora, e ele assim... Eu saio às seis horas da manhã de casa e chego às nove da noite da faculdade pra ele isso não é trabalhar, sabe?

Carlianne: *É vagabundagem.*

Michel: É, acho que ele fica pensando ‘todo dia...’

Carlianne: *Mas tanto ele quanto ela sabe que você é bolsista?*

Michel: Bolsista, por exemplo? Sabe, sabe, só que eles não sabem ficar pontuando. Não sei... (MICHEL. Goiânia: 09.12.2011. 5ª entrevista)

Segundo Michel, para seu avô o conhecimento formal oferecido pela escola não tem grande importância. Como já mencionado acima, é o trabalho que dignifica o homem, não a educação. Neste sentido, o estudo não é valorado, não é reconhecido como uma atividade laboral, mas sim, como perda de tempo.

Acho que ele acha... Meu primo e meu tio... minha vó vive dando dinheiro pra eles, tipo, mesmo que seja uma merreca, ela sempre dá alguma coisa pra ele, aí eu acho que ele pensa que ela dá pra mim também, só pode! Porque não tem justificativa, porque ele nunca me viu pedindo pra ela pra pagar ônibus eu não peço dinheiro, não peço dinheiro pra alimentação, não peço pra comprar xerox, eu não peço dinheiro. Eu pedia no meu primeiro período de jornalismo há três anos atrás porque eu não trabalhava, eu não trabalhava no meu primeiro ano de jornalismo, eu comecei a trabalhar a partir do segundo, então é, eu não entendo, acho que ele pensa, eu não sei o que ele pensa que eu faço, porque eu não peço dinheiro pra ele pra nada, nada, aí isso me fere porque ele fica jogando indireta. (MICHEL. Goiânia: 09.12.2011. 5ª entrevista)

Como o núcleo familiar de Michel pouco acompanha os avanços do jovem na faculdade, ele não consegue socializar de forma harmônica suas experiências em casa. Muitas vezes, o jovem só consegue contestar um ato preconceituoso ou desigual no ímpeto do momento, o que na maioria das vezes gera desconfortos e conflitos.

Nesta disputa pelo poder masculino e pela autoridade familiar, duas figuras singulares são destacadas: o tio policial de Michel, que com frequência visita a sua casa, e o avô paterno, com quem reside atualmente. Segundo Michel, a figura central para o atijamento desse conflito é o avô, pois este tem uma percepção racial diferente da dele. Michel afirma que em alguns momentos até releva algumas falas ou atitudes do avô, mas que, com o passar do tempo e das leituras feitas, ele tem aprendido a não mais ficar calado, ele tem rebatido a fala do avô, não de forma desrespeitosa ou agressiva, mas sim de forma crítica e direta.

(...) às vezes quando eu tou em casa ele faz isso [se refere ao fato do avô jogar indiretas porque ele não trabalha], ele joga indireta, fica jogando indireta, indireta. Às vezes, as minhas respostas não são muito cortês, assim, porque eu não respondo de forma assim rude, eu não sou rude no sentido de usar palavrões, alterar voz, essas coisas assim, mas a maneira que eu faço às vezes é pior, às vezes as palavras que você usa dependendo do caso às vezes, a ironia, certas coisas assim são piores. (MICHEL. Goiânia: 09.12.2011. 5ª entrevista)

Por saber que a sua presença no ambiente familiar gera conflitos, Michel procura passar o dia todo na Faculdade, pois assim, ele evita maiores conflitos.

Michel: Aí como eu não fico em casa, eu não tou socializando em casa, aí eu evito problema, porque quando tou em casa, geralmente alguma coisa acaba em discussão, [mas é por que você começa a teorizar?] não, não é teorizar, é porque eu sou crítico, então certas coisas que eles falam, acho que me ferem imediatamente, aí eu não consigo deixar passar, eu não consigo ser passivo, [mas fere por causa da faculdade, da vida acadêmica?] não, não, sei lá... Às

vezes, meu avô, meus avós, meu avô faz alguns comentários sobre pessoas negras [*Seu avô é branco?*]. Meu avô é branco, tem os olhos claros, cabelo liso, minha vó também, só não tem o olho claro, mas minha vó é super de boa nesse sentido [se referindo aos negros], até mesmo porque eu acho que pelos antepassados dela que foram negros, aí esse é um ponto. Mas assim, não é aquela coisa assim que me fere, que eu fico dias, porque eu não fico, porque ele fala de um lado e sai de outro, mas eu tenho que dar uma resposta, sabe? Me incomoda, e eu tenho que falar, mas depois que eu falo, que eu coloco pra fora aquilo que eu sou contra, passou! Depois eu não me lembro, tipo assim, pra ficar angustiado e tal como algumas pessoas ficam, eu conheço pessoas que ficam assim dias. (MICHEL. Goiânia: 09.12.2011. 5ª entrevista)

Embora Michel afirme que esse tipo de discussão não o machuque tanto, é notória a consequência dela em sua fala, tanto é que ele contesta o avô, ele se sente incomodado e convidado a retrucar e a discordar da opinião dele. Por isso, para Michel, estar longe de casa é positivo, pois só dessa forma – saindo cedo e chegando tarde – que ele consegue ter um ambiente um pouco mais harmonioso.

Ao analisar essas narrativas que envolvem avô e neto, vemos as figuras masculinas entrando em choque, é a luta pelo poder e pelo respeito no seio familiar que fazem com que o jovem adote uma postura “mais masculina”, que almeje um lugar de respeito e autoridade para com aquele que de tempos em tempos insiste em subjugá-lo. Por outro lado, temos a figura do avô, lutando para permanecer no lugar de patriarca e de exemplo da família.

4.2 O corpo negro: construção racializada do Michel.

Na concepção de Corrêa (2006), o corpo humano é carregado de signos, pois nele está marcada a cultura de uma sociedade. Como ente construído socialmente e culturalmente, cabe à sociedade determinar quais partes do corpo podem ser mostradas, perfuradas, tocadas, adornadas: “Se o corpo é tão revelador da estrutura de uma sociedade particular, estão no corpo os sinais de dominação e subordinação. Nele culminam conflitos travados pelos grupos sociais, nele operam-se lutas e afirmações de poder” (CORRÊA, 2006, p. 4).

Gomes (2002) nos chama a atenção para a coisificação do corpo de africanos/as escravizados/as trazidos/as para o Brasil. O significado pejorativo atribuído ao corpo negro não se dava somente pela condição escrava, mas sim pela forma como os senhores se relacionavam e tratavam o corpo dos escravos/as. Para a autora, há vários

documentos e textos que comprovam os castigos corporais, as marcas de ferro com a letra do dono do/a escravo/a, a mutilação, os açoites e os abusos sexuais. Em uma época em que a liberdade estava associada à carta de alforria, os/as negros/as escravizados/as utilizavam as danças, os cultos, a manipulação do corpo, as tranças, a capoeira, as ervas medicinais como modos específicos e libertadores de trabalhar o corpo.

Segundo Corrêa (2006), os aparelhos de antifuga e instrumentos de tortura e humilhação eram colocados nos corpos dos/as escravos/as por dois motivos: primeiro para marcar o escravo fujão e segundo para coibir novas possibilidades de fugas. A autora ressalta, assim como Gomes (2002), que, apesar desses maus tratos, os/as negros/as escravizados trouxeram, mantiveram ou recriaram em seus corpos os sinais e adereços das culturas africanas como: “enfeites, turbantes, brincos, colares, penteados, tranças, o corpo também foi usado como espaço de expressão e resistência. No modo de andar, na luta, na dança, o corpo é espaço de conflito e de conquista” (CORRÊA, 2006, p. 4).

O corpo negro é o espaço do conflito porque sobre ele recaem valores negativos que fazem desse corpo lugar de dor e rejeição. No Brasil, a questão da negritude muitas vezes é atestada pelo formato da boca e do nariz, mas é o cabelo que carrega, em muitos casos, o “real” sentido de ser negro/a.

É comum encontrarmos homens negros e mulheres negras insatisfeitos/as com a sua aparência, com o seu tipo de cabelo. Uns o caracterizam como feio, ruim, pixaim, desarrumado e, por esses motivos, adotam práticas “domadoras” como o corte “raspado” (para os homens) e o alisamento/permanente (para as mulheres) (CORRÊA, 2006). O que percebemos nesta relação com o próprio corpo é que, como salienta hooks (2005), criamos na maioria das vezes argumentos para convencer a nós mesmas/os e aos outros de que não somos belos/as simplesmente por sermos negros/as.

Por isso, alisar e/ou cortar o cabelo crespo é, para muitas meninas e meninos, a saída possível para esconder o ódio e a dor oriundos de suas origens étnicas. Neste contexto, hooks (2005) muito tem a compartilhar, quando, em relação ao alisamento do cabelo de mulheres negras, escreve:

Dentro do patriarcado capitalista – o contexto social e político em que surge o costume entre os negros de alisarmos os nossos cabelos –, essa postura representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e, com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa auto-estima. (HOOKS, 2005, p. 2)

hooks (2005) comenta que, ao conversar com grupos de mulheres em suas comunidades ou em várias cidades universitárias, percebe o quão forte é a obsessão da mulher negra com o próprio cabelo, por ele geralmente refletir lutas contínuas com a autoestima e a autorrealização. A autora salienta que muitas mulheres negras percebem seu cabelo como um inimigo, um problema a ser resolvido, um território a ser conquistado. Sobretudo, é a parte do corpo negro que necessita ser controlado.

Em relação ao cabelo, Michel, o participante desta pesquisa, seleciona dois eventos muito recorrentes em sua vida: o alisamento do cabelo por parte de sua mãe e irmãs; e a dificuldade encontrada por ele para usar o cabelo natural e comprido no espaço familiar:

Eu era uma exceção, minha mãe alisava o cabelo, eu já tive muitas brigas com a minha mãe por causa disso, porque eu falava “mãe, não faz isso, mãe, mãe, mãe,” minhas irmãs, elas destruíram, elas tinham o cabelo cacheado, aquele cachinho lindo, sabe? Aquele bem definido lindo, mesmo eu sendo contra, sabe? Então no ambiente familiar eu não tive apoio também, mas mesmo assim eu fazia, não sei se é porque eu tendo a ir contra o padrão social, eu tenho esse problema, sabe? (MICHEL. Goiânia: 01.04. 2011. 1ª entrevista)

Eu adorava fazer tranças no cabelo. Algumas pessoas são assim: é o extremo. Algumas pessoas falam assim: nossa, mas ficou muito lindo fica sempre, combinou com você [se referindo às tranças]. Aí há outras: não, tira isso da cabeça pelo amor de Deus! Minha vó, minha vó, minha vó não gosta nemmm, mas é por causa da criação dela, não é que ela acha... não é que ela tem nojo, não que ela fale que é errado. Mas é porque... aí entra na questão do que é ser homem, minha vó fala assim “homem tem que ter o cabelo curto”, aí ela fica falando “meu filho, vai cortar o cabelo”. Mas agora como a gente adquiriu uma certa independência e tal, ela fala que agora ela não pode obrigar mais [ir ao salão cortar o cabelo], mas quando era criança eu ia lá e cortava. (MICHEL. Goiânia: 01.04. 2011. 1ª entrevista)

Nestes relatos, o jovem salienta que, ao mesmo tempo em que ele exige da mãe e das irmãs posturas mais “conscientes” em relação ao seu pertencimento racial, ele também tem dificuldades em viver sua negritude dentro do espaço familiar. Michel durante a entrevista menciona uma fala da avó – que associa o cabelo à construção da masculinidade – para mostrar o quanto ser homem está atrelado ao corpo e a forma como o outro lhe vê, pois para a avó do jovem “homem tem que ter o cabelo curto”.

Mesmo diante desta declaração, insisto em afirmar que a fala da avó não questiona apenas “ser ou não homem”, mas sim, ser ou não negro, pois há socialmente uma grande diferença entre o cabelo longo de um homem negro e de um não negro. Esta diferença é conhecida por Michel, tanto é que ele tenta justificar a fala da avó negando a

associação entre negro e as palavras “nojo” e “errado”. Para mim, o uso dessas palavras não foi aleatório, ao contrário, ele foi fruto de um conhecimento partilhado do que é ser homem negro tanto para Michel, quanto para a sua avó.

Como já mencionei antes, Pinho (2004a) ressalta, antes de tudo, que o negro é representado como um corpo negro, ou seja, o seu próprio corpo. Com esta afirmação, ele vem nos mostrar a contradição existente na imagem de ser negro. Isso significa dizer que esse corpo é visto de maneira alienada, como se fosse separado da autoconsciência do negro. Nas palavras do autor:

O corpo negro é *outro corpo*, lógica e historicamente deslocado de seu centro. Como suporte ativo para a identidade, é o lugar de uma batalha pela reapropriação de si do negro como uma reinvenção do *self* negro e de seu lugar na história. Uma reapropriação do corpo como plataforma ou base política revolucionária. Ora, essa base é contraditória porque tem sido definida pelas discursividades racializantes ou puramente racistas que justamente aprisionam o negro na “geografia da pele e da cor”. Ser negro é ser o corpo negro, que emergiu simbolicamente na história como o corpo para o outro, o branco dominante. Assim, o corpo negro masculino é fundamentalmente corpo-para-o-trabalho e corpo sexuado. Está, desse modo, decomposto ou fragmentado em partes: a pele; as marcas corporais da raça (cabelo, feições, odores); os músculos ou força física; o sexo, genitalizado dimorficamente como o pênis, símbolo falocrático do *plus* de sensualidade que o negro representaria e que, ironicamente, significa sua recondução ao reino dos fetiches animados pelo olhar branco. (PINHO, 2004a, p. 67)

A ideia que sustenta a imagem do negro na sociedade contemporânea é racializada, ou seja, ela é a “peça” para o trabalho e para o prazer. Portanto, diante disso, como é possível falar de intelectualidade do homem negro? Como é possível imaginar esse homem dentro de uma universidade pública produzindo conhecimento? Reconhecemos certas dificuldades, porque aliadas a esta ideia do que é ser negro, temos também os baixos índices de conclusão do ensino médio por parte dos jovens brasileiros, a alta mortalidade ocasionada pela violência urbana e policial, dentre outras que inibem enxergar o negro além dessas imagens cristalizadas. Por isso, é que mais uma vez Michel se vê “fora do lugar”, porque a sua realidade de homem negro não coaduna com a de milhares de jovens negros, levando-nos a afirmar que ele é uma exceção.

Segundo Souza (2006, p. 35), enxergar-se como “fora do lugar” é uma estratégia de *auto-refinamento* utilizada por jovens negros/as para fugir do estereótipo de fracasso escolar. Aqui, a autora utiliza o *autorefinamento* – conceito de Bauman (1999) – como uma postura do indivíduo na tentativa de corrigir características que o relacione a uma origem socialmente discriminada.

Para Michel, jovem negro e acadêmico participante da pesquisa, conviver com essa dura realidade é apenas mais uma das lutas que trava em seu cotidiano. Na primeira e segunda entrevista, o jovem cita dois momentos em que ele se vê prejudicado e/ou constrangido por ser negro.

O primeiro momento diz respeito a um episódio que ocorreu na UFG quando ele cursava Jornalismo. Segundo o jovem, ao saber da oferta de uma bolsa permanência para trabalhar no departamento do curso, procurou se informar a fim de concorrer a tal vaga. Na sua concepção, a seleção foi injusta devido à maneira como a professora da instituição procedeu ao escolher o candidato:

Mas no edital falava bem assim, que as pessoas que entraram por cotas deveriam ter uma prioridade em algumas bolsas, o que não acontece. Quando eu fazia jornalismo, teve só uma bolsa permanência por curso. Essa bolsa permanência, a professora na hora que foi selecionar... a gente foi lá pra ela escolher, ela escolheu o que melhor convinha pra ela, ela não teve nenhum tipo de cuidado com a pessoa que realmente precisava da bolsa, que desenvolvia ações, saber como ela tá... (MICHEL. Goiânia: 15.04. 2011. 2ª entrevista)

Este excerto vem corroborar com algo já expresso pelo jovem: o desapontamento perante o curso. Como se não bastasse a não identificação com as teorias desenvolvidas na faculdade, ele agora se vê mais uma vez “fora do lugar” por não se sentir acolhido pelo corpo docente, devido a sua condição racial.

Embora o excerto de Michel não demonstre “fielmente” as palavras “raça”, “negro”, “racismo” ou qualquer outra que evidencie perda ou constrangimento por ser um jovem negro, podemos afirmar que para o jovem a atitude ou “escolha” da professora foi motivada pela “boa aparência” e pelo significado histórico do que é ser branco na sociedade.

Muitas vezes, durante uma entrevista ou diálogo entre participante e pesquisadora muitas palavras ficam de fora da entrevista, ou seja, muitas perguntas não são respondidas como esperamos, dando-nos a impressão de que os dados não respondem às nossas expectativas. E é aí que habita o grande risco, pois a busca enlouquecida rumo à objetividade, ou se preferirem à cientificidade, ofusca a possibilidade de outras análises, dentre elas a da subjetividade.

O segundo evento narrado por Michel diz respeito a sua não promoção na empresa onde trabalhava como *call center*. Ele avalia com frustração que, por ter o cabelo grande e por ser negro, acabou perdendo a vaga para uma pessoa que tanto ele quanto os colegas de trabalho consideravam menos apta para a realização da função.

Eu acho que eu era o melhor representante, mas a coordenadora do grupo não gostava do meu cabelo não, acho que eles acham assim “ah, ele usa o cabelo desse tamanho”, não sei qual a justificativa que eles têm, sabe? E olha que eu era o mais cotado pra passar entre os... Meu grupo, mesmo meu supervisor e colegas de trabalho falavam assim “não, pode ir, você vai ver que vai passar”, porque apesar de ter um ano e seis meses eu saco muito mais, sabe? Eu tenho muitos colegas de trabalho, eles tiram dúvida comigo pra depois procurar o supervisor caso eu não consiga auxiliar, mais visível assim que eu sofri de preconceito e eu estava fora do padrão (...). (MICHEL. Goiânia: 01.04. 2011. 1ª entrevista)

Apesar de Michel neste excerto não falar de racismo explicitamente, sua narrativa foi construída com base em fatos que para ele configuraram prejuízos por ser negro.

Sabemos que o valor simbólico do cabelo crespo ou afro quando comprido é potencialmente mais negativo do que o cabelo liso. O cabelo crespo muitas vezes é associado a desleixo, falta de higiene, marginalidade, rebeldia etc. Por isso, muitas empresas deixam de contratar pessoas com essa aparência porque ainda acreditam nos estereótipos vinculados à imagem do/a negro/a.

Na mesma direção dos relatos, Gonzalez (1979) muito contribui quando afirma que no Brasil há uma divisão racial do trabalho. A autora argumenta que há um privilégio racial na nossa sociedade e que o grupo branco é o grande beneficiário no quesito exploração, principalmente da população negra. Esta afirmação não diz respeito apenas ao capitalismo branco, mas também aos brancos sem propriedade dos meios de produção que recebem seus dividendos do racismo. “Quando se trata de competir para o preenchimento de posições que implicam em recompensas materiais ou simbólicas, mesmo que os negros possuam a mesma capacitação, os resultados são sempre favoráveis aos competidores brancos” (GONZALEZ, 1979, p. 2).

Com base no que foi discutido até aqui, podemos afirmar que “ser negro” é carregar no corpo elementos de uma cultura, de uma identidade e de um lugar de desprivilégio e julgamento.

4. 3 A violência como forma de ser homem

Em um levantamento feito por Sposito (2009, apud CARVALHO e FARIA, 2010) entre os anos de 1999 e 2006, constatou-se que nos programas de pós-graduação em Educação, Ciências Sociais e Serviço Social foram encontradas 33 teses e

dissertações que discutiam a construção de masculinidades e feminilidades na juventude. Desses trabalhos, apenas sete investigaram rapazes, sendo que três deles traziam o viés da violência ou transgressão da ordem instituída como objeto de análise.

Isso nos leva a afirmar que a presença do sujeito homem como categoria de análise ainda é muito modesta, quando levada em consideração as suas identidades, afetividades, níveis de escolaridade, principalmente no ensino superior.

É fato que o jovem, especialmente o negro, está mais exposto à violência urbana, à pobreza e às desigualdades de toda ordem. Para o participante desta pesquisa, “o jovem, homem e negro é a faixa mais atingida, fora também que é a mais mal vista socialmente (...) Tá passando pela rua a noite, você vê um cara homem, nossa! Negro, meu Deus! Jovem, sai com tudo” (MICHEL. Goiânia: 01.04.2011. 1ª entrevista).

Neste excerto Michel comenta sobre a imagem construída socialmente acerca do homem negro, ele fala como alguém que sente na pele os efeitos da discriminação e racialização.

O curioso é que o “ser negro” convive com uma contradição: ao mesmo tempo em que ele é um perigo para a sociedade, ele é a maior vítima dela. Se ser homem negro à noite é motivo de terror e medo para outras pessoas, ser homem negro é também sinônimo de exclusão e morte prematura. Dados do Mapa da Violência Urbana de 2012 nos impressionam devido à alarmante diferença nos homicídios entre homens brancos e negros.

Em 2002, o índice nacional de vitimização negra foi de 45,8. Isto é, nesse ano, no país, morreram proporcionalmente 45,8% mais negros do que brancos.

- Quatro anos mais tarde, em 2006, esse índice pula para 82,7 (morrem proporcionalmente 82,7% mais negros do que brancos).

- Já em 2010, um novo patamar preocupante: morrem proporcionalmente 139% mais negros que brancos, isto é, bem acima do dobro! (WAISELFISZ, 2011, p. 62)

Pinho (2004a) argumenta que ser negro é estar em constante perigo, que só no estado da Bahia entre os anos de 1996 e 1999, 881 pessoas foram mortas por policiais. Nas palavras do autor:

Segundo o MNDH, a maioria das vítimas é jovem, do sexo masculino, moradora de bairros periféricos e, supõe-se facilmente, negra. O aparato policial do estado, segundo ainda o MNDH, mata três vezes mais negros que brancos. Enquanto as mortes por armas de fogo representavam 2,8% dos óbitos entre brancos em 1995, entre negros esse percentual era de 7,5%. (PINHO, 2004a, p. 68)

Em relação a essas pesquisas que abordam a violência contra a juventude negra, temos duas posturas: a primeira é considerar tais pesquisas como importantes, uma vez que mapeiam quais sujeitos sociais necessitam de políticas públicas de segurança sérias e efetivas. A segunda postura é reconhecer que pesquisas como essas muitas vezes existem para ratificar um discurso racista e hegemônico de que jovens negros são “naturalmente” mais aptos ao mundo do crime.

Damico e Meyer (2010) em uma pesquisa com jovens franceses de Grigny Centre, periferia de Paris, sobre a constituição de masculinidades em contextos diversos, percebem que o "estrangeiro" ocupa o lugar de alguém que quer sempre tirar proveito dos benefícios sociais, e, quando árabe e/ou muçulmano, é relacionado, nos confrontos com a polícia, ao terrorismo ou a alguma organização de violência urbana. Com os jovens moradores de periferias urbanas, a situação não é muito diferente. Eles são muitas vezes trabalhadores, mas por não possuírem documentos, são *a priori* suspeitos e considerados inimigos da ordem pública e do bem comum.

Observando o contexto francês, ficamos a pensar: *o que isso tem a ver com a realidade brasileira?* A triste constatação está em poder afirmar que ambas as realidades são muito semelhantes. No Brasil, apesar do jovem negro ser brasileiro de nascimento e direito, ele é, na maioria das vezes, considerado estrangeiro no seu próprio país. Sobre esta afirmação, é válido destacar que nem todo estrangeiro – de fato e de direito – é considerado pela nação brasileira um estranho ou invasor, e isso pode ser comprovado pelas políticas de eugenia³⁸ que até hoje servem como poderosa ferramenta de exclusão.

Michel, como jovem negro, salienta que, de uma forma ou de outra, se sente marginalizado, porque ser negro na periferia é estar vulnerável ao crime, às práticas ilícitas, devido às poucas opções oferecidas:

O jovem negro de uma forma ou de outra é marginalizado, eu escuto muito falar disso. O jovem negro na favela tem poucas opções, e a sociedade dá poucas opções pra ele. A televisão tem influência enorme, o cara tá lá, começando a desenvolver, por exemplo, de 13 a 14 anos ele tá começando a desenvolver algumas ideias sobre sociedade. Porque quando você é muito pequeno você fica muito inserido na família, fechado ali, aí passa na televisão um cara que tem tudo, que você tem comprar aquilo, aí você não tem

³⁸ A política de eugenia brasileira ganhou força no início do século XX quando o governo brasileiro incentivou, por meio de suas políticas públicas, a entrada de imigrantes brancos especialmente europeus em terras brasileiras. Neste período, o governo tinha como intuito embranquecer a população brasileira para que povos negros (símbolo da defasagem econômica e da não intelectualidade) fossem dizimados lentamente por meio da miscigenação. (MACIEL, 1999)

dinheiro direito nem pra comer, aí você tem que trabalhar, ou obter aquilo de uma forma digna. Aí você vai apelar pra quê? Da forma mais rápida: é com a droga, fazer um assalto, algo assim. Então, nessa perspectiva, pobre é muito difícil, negro ainda na periferia... (...) Já perdi pessoas próximas, não da família. (MICHEL. Goiânia: 01.04. 2011. 1ª entrevista)

É em meio a essa exclusão, estereótipos e negação de cidadania que o homem negro vai constituindo a sua masculinidade. Muitas vezes, ele utiliza-se do viés da violência para se constituir enquanto ser humano, enquanto elemento de poder. E é esta violência que passa a ser a linguagem demonstrada em palavras e corpo:

Na periferia, a história é outra e a poesia é violenta. E a violência é real. Ela permeia todas as relações. Se não como um fato atual, como algo virtual prestes a se atualizar. A violência é uma linguagem. Por meio dela muitos sujeitos são constituídos e se constituem. É por meio dela também que muitos sujeitos se relacionam com o mundo, alguns de modo mais drásticos que outros. (PEDROSA, 2003, p. 4)

Ainda sobre esse viés da constituição da masculinidade pela violência, Minayo (2005, p. 26) tem muito a contribuir quando argumenta que o masculino “é investido significativamente com a posição social (naturalizada) de agente do poder da violência, havendo, historicamente, uma relação direta entre as concepções vigentes de masculinidade e o exercício do domínio de pessoas, das guerras e das conquistas”.

Em seu artigo denominado *Laços perigosos entre machismo e violência*, Minayo (2005) recorrendo a vários autores/as, aponta uma série de pesquisas que evidenciam que entre meninos e meninas de ruas, os homens são o grupo de maior exposição; que em termos de dimensão e dinâmicas dos infratores eles são maioria; que em mortalidade e morbidade por acidentes, eles estão em primeiro lugar; que são maioria em casos de homicídios; que, em casos de uso e tráfico de drogas, eles também estão a frente comparados às mulheres. A autora, ao citar o trabalho de Machado (2005), mostra por meio de três situações (o estupro, a violência contra a mulher na condição de cônjuge e a do homicídio cometido por homens contra homens) como as concepções de ser “homem/macho” são formadas.

Na primeira situação analisada, Machado (2005, apud MINAYOU, 2005) comenta que todos os estupradores entrevistados, apesar de confessarem que forçaram a relação sexual, o que seria considerado uma fraqueza ou um momento de fraqueza, acreditavam que a vítima no fundo desejava ser violentada. Tal crença se dá por ele crer que, como macho, seus impulsos são naturalmente incontroláveis, portanto, o estupro

precisaria ser perdoado e/ou compreendido; e que a negação, por parte da mulher, na verdade só reflete o ritual de sedução feminino.

Na segunda situação, as relações conjugais, o agressor se vê apenas como atuante de uma prática cultural masculina e não como praticante de uma violência. Para eles, antes de cometerem “seus excessos”, eles como parceiros já haviam avisado e conversado. E se a tal conversa não tinha sido levada a sério, os “excessos” aconteciam porque se viam na obrigação de defender o que é “seu”, especialmente a sua honra (MACHADO, 2005, apud MINAYOU, 2005, p. 24).

No terceiro caso, a criminalidade, ser homem é ser ativo, é deter o lugar da iniciativa, do poder e da imposição da vontade, associando nesse caso dois pontos: o da sexualidade e o da sociabilidade, pois “a moral do macho violento é a da virilidade que se apodera do corpo, dos desejos, dos projetos, dos negócios e da vida do outro” (MACHADO, 2005, apud MINAYOU, 2005, p. 24).

É esta lamentável realidade de violência que muitas vezes impede o homem de ser sujeito de afeto, de cuidado, pois, quando muito, ele é o sujeito da proteção (PEDROSA, 2003). Isso mais uma vez nos faz lembrar declarações já citadas anteriormente: “Homem não chora”, “Vira homem, menino!”. Ao ouvir tais frases, remetemo-nos às diversas imagens masculinas veiculadas em novelas, filmes e seriados, especialmente em cenas de ação que ditam para a sociedade quais modelos de homens queremos e estamos construindo.

Não estou afirmando com tudo isso que o homem não é constituído pela violência, ao contrário, é esta constituição a mais reiterada pela mídia, pelas escolas e pela educação familiar. O que quero com tudo isso é apenas vislumbrar, mesmo que esperançosamente, a possibilidade de associar o homem a algo que não seja somente a violência.

Outro locus de constituição de identidades masculinas é a escola. Pesquisas (LOURO, 1998; CARVALHO, 2005, 2009; ARTE e CARVALHO, 2010; SILVA e LUZ 2010) demonstram a importância desse ambiente para a manutenção ou a reafirmação de práticas sexistas.

Em uma pesquisa realizada por Neves (2008 apud SILVA e LUZ 2010) sobre a relação do cuidado de educadoras para com os meninos e meninas em creches, foi verificado que, em determinadas situações, os meninos são alvo fácil de exclusão. A autora comenta que, em momentos de rica interação onde as crianças e educadora organizam ambientes, em geral os meninos são levados a não participar. Isso é reflexo

de uma concepção cultural que dita qual é o “papel”³⁹ do homem e da mulher na sociedade. Nesse caso, as concepções de masculino e feminino que orientavam as educadoras observadas remetem a percepções padronizadas do homem e da mulher em nossa cultura.

Um elemento destacado nesta pesquisa diz respeito aos cuidados diferentes atribuídos a meninos e meninas no campo das relações afetivas e do prazer da educadora em cuidar do corpo da criança. No caso das meninas, elas são ensinadas desde cedo a ter uma imagem positiva de si, aprendendo, portanto, a se cuidar, zelar. Já com os meninos, a história é outra, eles são excluídos do toque, das orientações e do autocuidado, fato este narrado pela autora quando percebe que as educadoras atribuem maior valor ao ato de pentear o cabelo das meninas – deixando-as sempre arrumadas e belas – e não o dos meninos, já que eles têm o cabelo curto, portanto, não precisam andar arrumados e muito menos ter vaidade. Para Neves (2008 apud SILVA e LUZ, 2010, p. 6), “não é o penteado em si que é o mais importante, mas, sim, ser cuidada e tocada pela educadora, havendo uma comunicação corporal em jogo, da qual as crianças se apropriam”.

Segundo Souza (2010) há vários estudos (VIANNA e FINCO, 2009; NEVES, 2008; FINCO, 2007; GOMES, 2006) que demonstram diferenças de tratamento entre meninas e meninos – por parte de educadoras – no ambiente escolar. Para a autora, tais diferenças são pautadas na concepção sexista de que algumas práticas são mais adequadas para um sexo do que outras. As não adequadas caem no campo do não praticável, isto é, da repressão e da proibição.

Como já mencionado acima, a escola é um lugar de atualização dos preconceitos e reafirmação de valores e condutas, mas, em alguns casos, ela é a possibilidade de mudança e transformação de uma realidade atual. Para Michel, o jovem desta pesquisa, a educação – adquirida inicialmente na escola e agora na universidade – é essa possibilidade de mudança e transformação, porque, para o jovem, ela tem um papel fundamental na sua constituição enquanto ser humano. É a educação, e especialmente o valor dado socialmente a ela, que eleva a sua autoestima, que o faz ser mais bem visto na família e na sociedade como um todo, é ela que o faz permanecer distante das trágicas estatísticas (de violência e defasagem escolar) que rondam a juventude negra:

³⁹ O uso das aspas na palavra *papel* se dá porque no campo de teorias estudadas por nós, não há espaço para se pensar os sujeitos sob a ótica de papéis sociais determinados.

Eu sou o único referencial que ela [tia/madrinha] tem, porque ela acabava comparando [com o filho da patroa branca que na época também prestou vestibular na UFG e não passou]. (...) Ela dizia: “nossa, você que passou, morou em quatro casas diferentes, já foi jogado de um lado pro outro de certa forma, consegue ser um exemplo”, como ela diz... Como é que... é algo muito mais pessoal, porque quando eu era [criança], (...) eu não gostava, por exemplo, quando eles [primos] brincavam na rua, de algumas [conversas e brincadeiras]... Nas brincadeiras [dos primos], por exemplo, na forma de tratar os amiguinhos, colegas, sabe? Eu não conseguia me enquadrar nisso, mas era uma visão pessoal, que a maioria não tem, que a maioria não tem, porque essa coisa de consciência assim, o ser humano ele é muito dependente, dependente dos outros padrões. Por exemplo, você entra pra isso, aí você acha que as pessoas te veem, elas te inserem, aí você se sente. Jovem tem isso de querer fazer parte de alguma coisa, de estar bem recebido, não sei, eu não via essa necessidade assim, aí de certa forma me afastei, e via isso de fora, mas eu não via isso nos meus outros colegas e pensando isso agora que... Nossa, eu acho que sou uma exceção! A maioria não vê, não tem essa consciência, não vai conseguir ter, não vai conseguir ter apesar de ter grande parte que não é tão grande assim, que colocaram as pessoas desde pequenas, vai fazer com elas nunca pensem nisso, você é moldado pra ter tal comportamento. (MICHEL. Goiânia: 01.04.2011.1ª entrevista)

De acordo com Teixeira (2003 apud Souza 2006, p. 5), o acesso do/a estudante negro/a à universidade vai além das *redes de solidariedade*, isto é, a ajuda de familiares e amigos. Para a autora, a base fundamental para a conquista de uma vaga na universidade, segundo as narrativas de participantes da pesquisa, era uma espécie de *esforço pessoal*, que ia além da *capacidade intelectual* superior ou da *vontade* maior, mas, sobretudo, de uma espécie de crença em si mesmo. Fato também verificado nas narrativas de Michel.

Embora Michel, no excerto acima, ressalte que o lugar hoje ocupado por ele é resultado de uma consciência individual, de uma recusa em permanecer onde e do jeito que estava, insistimos em afirmar que tal “postura” é parte da dinâmica de constituição de uma masculinidade não hegemônica.

4.4 Educação e masculinidade: construção de gênero do Michel

Ao analisarmos dados divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2010, vimos que dois terços dos 774 milhões de analfabetos no mundo, ou seja, aproximadamente 516 milhões, são mulheres. Quando analisada a pesquisa pela questão geracional, percebemos que das 72 milhões de crianças em idade escolar fora das salas de aula, 54% são meninas, que em termos numéricos representam 39 milhões (LABOISSIÈRE, 2010).

Apesar de reconhecermos a magnitude dos dados apresentados pela ONU, não podemos deixar de reconhecer que esta dura realidade tem se modificado, mesmo que lentamente ao longo dos anos. Há um tempo não muito distante, a presença de mulheres como estudantes nos campus acadêmicos era ínfima, hoje, graças às conquistas dos movimentos feministas, as mulheres têm dado passos cada vez maiores.

No Brasil, por exemplo, cursos como o de Letras, Pedagogia, Enfermagem e Psicologia apresentam quantitativamente um número maior de mulheres do que de homens. Sabemos que a “escolha” desses cursos muitas vezes é motivada por um discurso de que são as mulheres as mais aptas para essas profissões que associadas ao “cuidar” do outro. Com isso, não estou dizendo que não precisamos de avanços nesse sentido, o que estou chamando a atenção, independentemente do curso, é para o aumento significativo dessas mulheres na universidade. Este fato é apontado nos vestibulares, pelo menos no curso de Letras da UFG nos anos de 2008 e 2009, quando das 110 vagas disponíveis para cotistas nesses dois vestibulares, 93 foram ocupadas por mulheres, destas vagas, 77 foram ocupadas pela categoria cotas sociais e 16 cotas raciais, em oposição aos homens que ocuparam 17 vagas na categoria cota social.

Um ponto relevante nessa discussão sobre o aumento do número de mulheres que concluem o ensino superior no Brasil é que antes cursos restritos ao “universo masculino”, hoje são ocupados e até superados, em termos de quantidade, por mulheres. Rosemberg (2006, p. 132) ao analisar o perfil dos/as formandos/as que participaram no final da década de 1990 do Exame Nacional de Cursos (ENC), percebeu que o número de mulheres formandas no grupo etário mais jovem (até 24 anos) era maior do que o grupo de homens em todas as carreiras consideradas. Exemplos disso são os cursos de Engenharia Civil que apresentavam 47,0% de homens e 56,3% de mulheres; Engenharia Mecânica 42,7% de homens e 51,5% de mulheres e Matemática 20,2% de homens e 41,5% de mulheres.

Apesar de dados mundiais nos revelarem pontos importantes, para Carvalho e Faria Filho (2010) há peculiaridades, como a latinoamericana, que precisam ser levadas em consideração. Para essas autoras, pesquisas brasileiras como as de Rosemberg em 1982, 1992, 2001 têm demonstrado que desde a década de 1970, as meninas e mulheres brasileiras vêm cursando trajetórias escolares mais bem-sucedidas e até alcançando níveis de escolaridade mais altos do que meninos e homens. O contraditório desta relação é que, apesar de as meninas estarem alcançando níveis superiores no campo da educação, elas continuam em situações de subordinação no conjunto social (mercado de

trabalho, trabalhos na esfera familiar, pouca representatividade política etc.). Esse cenário internacional, para Carvalho e Faria Filho (2010), talvez justifique o escasso desenvolvimento de pesquisas sobre meninos e masculinidades na área educacional brasileira.

Artes e Carvalho (2010) em seu artigo intitulado *O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade?* analisam o percurso escolar de meninos e meninas em idade de 10 a 14 anos. Para a realização desse estudo, as pesquisadoras contaram com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006. Neste trabalho, ao compararem o universo masculino e feminino, as autoras percebem que a frequência escolar das meninas é superior à dos meninos.

Enquanto aos 10 anos 99,1% das meninas e 98,4% dos meninos frequentam a escola, este índice diminui para 94,1% e 93,6%, respectivamente, aos 14 anos. No total, estão fora da escola 266.675 meninos (3%) e 214.440 meninas (2,5%). O cruzamento de informações a respeito de trabalho e frequência à escola demonstra que a maior parte dos jovens consegue conciliar as duas atividades. Já a atividade afazeres domésticos está claramente associada ao universo das meninas: 78,8% delas, contra 45,8% dos meninos, realizam-na associada à frequência a escola. (ARTES e CARVALHO, 2010, p. 47-48)

Trazendo este dado para a realidade de nossa pesquisa, apesar de não ter nenhuma participante feminina para fazer a contraposição, insisto em afirmar que ele também se adequa, em partes, à realidade de Michel, um jovem que desde a infância apresentou baixa frequência escolar. É válido destacar que, ao afirmar isso, tenho ciência de que as condições e o contexto de pesquisa de Artes e Carvalho (2010) são diferentes dos meus.

Na tabela a seguir, Artes e Carvalho (2010, p. 48) sinalizam que o índice de defasagem entre meninos e meninas aumenta proporcionalmente à idade, e que os meninos estão em prejuízo se comparados às meninas, afirmação que pode ser comprovada nos resultados seguintes: 52,5% dos meninos e 41,7% das meninas estão em situação de defasagem.

Tabela 1
Defasagem idade/anos de estudo, por sexo e idade
(10 a 14 anos)

Idade	Distribuição etária de defasados por sexo (%)		Proporção de defasados por faixa etária para cada sexo (%)	
	homens	mulheres	homens	mulheres
10 anos	16	15	41,4	33
11 anos	18	17,6	46,2	36,6
12 anos	21	20,1	53,7	41,3
13 anos	21,6	22,3	58,2	46,7
14 anos	23,4	24,2	63,7	53
total	100	100	52,5	41,7

Fonte: Microdados PNAD 2006

Enquanto professora da segunda fase do ensino fundamental de uma escola pública na periferia de Goiânia fico me questionando o que esses dados têm a ver com a minha realidade. Ao refletir sobre eles, deparo-me com uma semelhança que chega a me incomodar. Percebo, pelo menos quando trabalhava no diurno (2008 e 2009) com alunos de 12 a 14 anos, que os meninos realmente são os mais faltosos se comparados às meninas. Na maioria das vezes, as faltas desses garotos estavam associadas a problemas familiares, baixo desempenho ou pouco envolvimento escolar. É interessante perceber como os alunos que apresentavam maiores dificuldades no processo de ler e escrever eram os que menos iam às aulas e os que quando iam tentavam distrair a nossa atenção fazendo “bagunça”, ou seja, eles precisavam chamar a nossa atenção para algo que eles conseguiam fazer e não o contrário.

Na tabela 2 (ARTES e CARVALHO, 2010, p. 50) que compara a defasagem idade/anos de estudo e raça na população pesquisada, podemos perceber que os meninos negros estão mais uma vez em desvantagem se comparados aos meninos brancos e as meninas brancas e negras.

Tabela 2
Defasagem idade/anos de estudo, por sexo e raça
(10 a 14 anos)

raça	Distribuição por raça de defasados por sexo (%)		Proporção de defasados por raça para cada sexo (%)	
	homens	mulheres	homens	mulheres
branco	33,2	34,7	39,7	32,4
negro	66,8	65,3	62,5	49,3
total	100	100	52,5	41,7

Fonte: Microdados PNAD 2006

Os dados acima nos mostram uma realidade um tanto cruel e desigual. Se já nos inquietamos em saber que 39,7% dos meninos brancos estão em defasagem escolar, imagine saber que 62,5% dos meninos negros estão na “mesma” situação. É um terço de meninos negros em situação de defasagem a mais que meninos brancos. E o que mais nos chama a atenção é que dados como esses nem sempre servem de alerta para mostrar à sociedade que definitivamente não vivemos em um paraíso racial.

Esses dados revelam que a população negra em pleno século XXI ainda encontra-se em desvantagem em relação à população branca. Por isso, não dá para afirmar que esse sistema universal de educação tem atendido às expectativas de todos os segmentos raciais, não dá pra afirmar que sem políticas públicas sérias que atendam às demandas desses grupos explorados conseguiremos um dia ter uma educação de qualidade para todos/as.

Ancoradas no discurso de que o trabalho muitas vezes prejudica o sucesso e a trajetória escolar de meninos e meninas, Artes e Carvalho (2010, p. 55) analisam a tabela 8 a seguir e constataam que, ao somar o elemento raça, temos mais negros trabalhadores em relação às meninas negras em situação de defasagem: “As colunas à direita demonstram que 76,3% dos meninos trabalhadores defasados são negros, índice 36% superior ao da população negra em geral”.

Tabela 8
Defasagem idade/anos de estudo, por sexo e raça para o grupo que trabalha (10 a 14 anos)

Raça	Distribuição dos defasados por raça e sexo (%)		Proporção de defasados por raça para cada sexo (%)	
	homens	mulheres	homens	mulheres
branco	26,8	27,9	53,4	34,1
negro	73,2	72,1	76,3	59,1
total	100	100	68,4	49,4

Fonte: Microdados PNAD 2006

Ao analisar os dados do PNAD, Artes e Carvalho (2010) nos chamam a atenção para uma realidade que merece reflexão. É sabido que em várias situações a mulher negra é a maior vítima de opressão, tanto em relação aos brancos quanto em relação aos homens negros. Este fato é facilmente verificado na escassa presença dessas mulheres em cargos de chefia, representação política etc. Mas, ao compararmos a trajetória dos jovens brasileiros, os dados revelaram que são os meninos, especialmente pobres e

negros, que estão em maior situação de vulnerabilidade e defasagem escolar. Para as autoras, análises como essas são importantes para que percebamos que, embora homens e mulheres pertencentes à mesma raça, não podem ser comparados como “homogêneos internamente e opostos entre si” (ARTES e CARVALHO, 2010, p. 70).

Ter a percepção de que homens e mulheres cursam trajetórias escolares de forma diferente, ajuda-nos a perceber as vicissitudes e a desconstruir “papeis” generificados na sociedade. Como as meninas, em idade escolar, são mais conduzidas às práticas do cuidado, à leitura, pintura, às brincadeiras “tranquilas” e ordenadas em lugares restritos e demarcados, restam para os meninos os jogos, o futebol, a exploração total do espaço escolar.

Por vivermos em realidades múltiplas, nem sempre essa divisão acontece de forma esperada. Um exemplo que podemos citar é o do participante desta pesquisa, que, quando criança e depois adolescente, não se via em muitas brincadeiras e/ou conversas dos primos e colegas do mesmo sexo. Ele não conseguia se adequar aos assuntos, à forma de eles conversarem e se portarem. Ele conta que, na escola, também não era muito diferente, apesar de conversar com todos, ele não tinha muitos amigos, geralmente tinha algumas colegas que na realidade também não representavam o seu círculo de amizade. O que percebemos na narrativa do jovem é que, por não ter *performances* de uma masculinidade hegemônica, ele se via sempre “fora do lugar”.

Ao questionar acerca da função da escrita em sua vida, o jovem comenta que, ao aprender a ler, sentiu-se motivado a ler tudo o que encontrava pela frente. Como em casa o hábito da leitura não era estimulado, via na escola o lugar apropriado para o aprimoramento desta nova descoberta. O tempo foi passando e ele começou a perceber que a escola não priorizava a leitura, mas sim a cópia, fato que o deixou extremamente frustrado.

No ensino médio, o jovem descobre que frequentar a biblioteca da escola era uma das fontes mais preciosas de lazer, entretenimento e conhecimento, já que as aulas, segundo ele, eram na maioria das vezes enfadonhas. Na época, ele se considerava um leitor assíduo, pelo menos para os padrões de onde ele vinha. Como Michel é oriundo de uma família com pouca educação formal, ter contato com livros e bibliotecas se configura em uma nova experiência que precisava ser trabalhada e construída.

Eu criei o hábito da leitura porque eu frequentava muito a biblioteca, então eu ia lá diariamente, porque a gente tinha que pegar os livros, aí eu fui me familiarizando com o ambiente da biblioteca, então eu gostava de ir pra biblioteca ler e gostava de ir pra biblioteca pra folhear os livros, só mesmo para saber quais eram as opções que eu poderia ler, aí depois disso, eu fiquei

uns três anos com esse hábito na escola. (MICHEL. Goiânia: 15.04. 2011. 2ª entrevista)

Nesta fala de Michel, percebemos que o jovem pouco explora o ambiente escolar, pois em nenhum momento de entrevista ou conversa informal, ele citou o pátio, o recreio, a quadra ou o jogo de futebol, elementos que, na nossa cultura ocidental, representam “o lugar” dos meninos na escola.

Acerca da constituição do “lugar” de meninos e meninas na escola, Louro (1998, p. 58) salienta que a escola se encarrega de “delimitar espaços”. Estes que por sua vez não são distribuídos, usados e concebidos da mesma forma por todas as pessoas. A autora nos chama a atenção para o fato de que,

no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. (LOURO, 1998, p. 60)

Se os espaços da escola são divididos entre meninos e meninas, o que faz do jovem participante desta pesquisa não explorar/frequentar os ambientes considerados masculinos? O que o leva a se aproximar e a rejeitar alguns espaços? Na concepção de Louro (1998, p. 61),

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e *incorporados* por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprender a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças.

Arrisco afirmar que a sensação, ou até mesmo a certeza de “estar fora do lugar” – sou homem, mas não me vejo nesse padrão de masculinidade; sou homem, porém não me enquadro nessas brincadeiras “de meninos”; sou homem, mas o meu toque é vigiado – faz o jovem sair em busca de lugares autorizados, lugares silenciados e até mesmo ocultos, como a biblioteca. É lá que ele vê a possibilidade de sair dessa condição de excluído, pois para ele a única saída é o conhecimento formal, é a educação. Segundo Silva (2003 apud Souza, 2006, p. 32), “mesmo a escola não sendo uma ‘instituição equalizadora de oportunidades sociais’, não deixa de ser o “principal instrumento, para

muitos indivíduos de origem popular, de ampliação de seu campo de possibilidades sociais””.

Questionado sobre o seu desempenho como estudante universitário, o jovem comenta que tem algumas dificuldades com a escrita acadêmica, e que no curso de Jornalismo essas dificuldades eram mais acentuadas. Michel ressalta que, embora tenha sido um leitor assíduo, percebe que em comparação a outros estudantes, foi menos exposto às variedades de textos, de gêneros e de obras, fato esse que talvez tenha acarretado em sua dificuldade em lidar com o mundo da escrita.

Se eu tivesse tido uma, uma [se referindo a uma boa educação], acho que hoje eu não teria dificuldade praticamente nenhuma, as que eu tenho, principalmente pra escrever, os autores em francês [referindo-se ao fato de não ter tido contato com autores não brasileiros, em oposição aos colegas do curso de Jornalismo que mesmo antes de entrar na universidade já tinham lido em francês], não tinham na biblioteca da minha escola, só tinham os autores nacionais mais estudados. (MICHEL. Goiânia: 15.04. 2011. 2ª entrevista)

Michel também procura colocar em destaque que, na época do ensino médio, sentia que as suas produções textuais não tinham um “perfil de redação de vestibular”, mas mesmo assim escrevia, escrevia para um destinatário imaginário, isto é, escrevia para si mesmo. Ele mostra, em sua narrativa, um jovem que, na ânsia de refletir sobre o seu próprio texto, escrevia, lia e corrigia. Ele comenta: “no ensino médio eu queria escrever, mas não fazia nada pra isso. Agora aqui na Letras o bicho pegou”. Ele contextualiza seu comentário porque no curso de Letras escrever é uma prática corriqueira, e, apesar de ser um bom leitor, ele considera que não tinha o hábito de escrever tanto. Michel atribui isso tanto a questões pessoais, por achar que seu texto sempre estava incompleto, quanto a questões de tempo, já que o jovem no primeiro semestre da Faculdade de Letras tinha uma dura jornada laboral, que se iniciava aproximadamente às 15h e se estendia até quase o final da noite.

Em muitos de nossos encontros, percebi o jovem cansado. Segundo ele, era muito difícil morar longe do trabalho e da faculdade, pois a distância e o tempo de espera dentro dos coletivos roubava um tempo precioso que poderia ser aproveitado para ler, estudar e se dedicar à faculdade.

Ao conversar com Michel, percebíamos que ele vivia um conflito: não conseguia estudar e nem trabalhar como desejava. Por diversas vezes, encontramos o jovem frustrado com a não possibilidade de estudar, para ele, ter acesso a uma bolsa de estudo na UFG seria o paliativo para um dos seus problemas.

Como um dos objetivos nesta pesquisa era avaliar o impacto das políticas afirmativas do ensino superior na vida do cotista, aproveitei este momento de entrevista para colher algumas percepções do jovem acerca do programa *UFGInclui*. Nessa circunstância, fiz duas perguntas.

Carlianne: *Como você soube das cotas raciais na UFG?*

Michel: Primeiro, eu acompanhei pelos noticiários, não foi bem pelo noticiário porque foi divulgado... Na verdade eu não sabia, na época eu não sabia se ia concordar ou não porque na época era facultativo, né? Paralelamente a isso, como eu também fui incentivado, né? Meus professores, principalmente a de Língua Portuguesa, ela falava: “_ Faz vestibular, faz pelas cotas, faz pelas cotas”. Então, eu tive incentivo na escola. (MICHEL. Goiânia: 15.04. 2011. 2ª entrevista)

Nesta fala de Michel, percebemos que a UFG investiu na divulgação do programa *UFGInclui*. Na época, Michel estudava em uma escola afastada do centro da capital, mas mesmo assim, os/as professores/as e coordenadoras da escola estavam bem informadas e cientes da responsabilidade social que este programa objetivava.

Após a fase de indecisão quanto a inscrição no vestibular via programa de ação afirmativa ou não, Michel se inscreve e é aprovado. Ao chegar à universidade, percebe que nem tudo o que constava no edital de fato acontecia, e isso o leva a questionar.

Carlianne: *E aí, como você avalia as políticas de ações afirmativas na UFG? Agora você entrou é cotista, como que você avalia isso aí?*

Michel: Lentíssimas! O edital que saiu no final de 2008, que foi o primeiro edital. O primeiro e o único, né que explicavam essas cotas, eles previam várias ações. Eu li o edital, fiz questão de ler na época, tudo, depois disso... Quando ano passado eu fiz a prova de curso, eu reli o edital pra eu ver algumas coisas, e assim praticamente nada, previa outras ações depois que as pessoas entrassem na faculdade, tipo, pegar os alunos que entraram por cotas e tipo lá acompanhar realmente, sabe assim (...). (MICHEL. Goiânia: 15.04. 2011. 2ª entrevista)

Para Michel, o programa *UFGInclui* deixa a desejar justamente por não conseguir acompanhar com políticas de permanência os/as estudantes aprovados/as no vestibular.

Em relação à escrita, Michel durante uma entrevista afirma que o fato de ler bastante o deixou mais receoso, “contido” em relação à escrita, e sobre tal declaração, faço alguns questionamentos.

Michel: Eu lia texto do Machado, por exemplo, os contos, eu adoro conto, aí eu ficava contido pra escrever.

Carlianne: *Pois é, mas a gente precisa dar conta? Pra quê que a gente precisa?*

Michel: Pois é, pois é, eu já tinha começado a refletir sobre isso, já tem um... quando eu comecei a ler os textos de literatura marginal. Por que que eu tenho que seguir esse padrão? (risos) Mas assim, eu tou desenvolvendo Carlianne: *Claro, mas é que eu vejo, a gente fica assim, né? Ah, eu avancei, mas não consigo fazer isso, a gente parece que só olha para o que não consegue.*

Michel: Humm. (MICHEL. Goiânia: 15.04. 2011. 2ª entrevista)

Esta inquietação do Michel nos fez ver o quanto alguns modelos de escrita são considerados mais legítimos do que outros, e o quanto a escola precisa trabalhar para que outros modelos de escrita e escritores/as sejam reconhecidos/as e construídos/as, pois se continuarmos enobrecendo somente os clássicos estaremos fortalecendo a ideia da escrita como um lugar pouco habitável. Pensar dessa forma não significa que de agora em diante recusaremos as escritas formal e acadêmica, mas sim, que acreditamos na possibilidade de criarmos e conduzirmos outros espaços e significados de escrita.

Dando continuidade a essa conversa, Michel nos fala que as leituras para o projeto de pesquisa (PIBIC-AF) têm sido oportunas, pois têm mostrado a ele outro tipo de literatura/escrita – a chamada “marginal”. Este modelo de escrita, segundo o jovem, o tem deixado mais confortável em relação ao ato de escrever, e, naquele momento, ele diz que tem tentando enxergar a escrita como um lugar de possibilidades.

Ao pedir para que relacionasse a questão da raça com gênero e escrita, o jovem nos dar a seguinte resposta: “Quando eu penso, homem, negro, da periferia fazendo uma prática de leitura, o que que ele vai entender? Será que... aí a gente pensa nos preconceitos, será que ele vai entender o que está escrito?” Nesta fala, que foi realizada no segundo encontro, percebemos que, respondendo à minha demanda, o jovem ainda tem dificuldades de se colocar no lugar desse homem negro. É como se ele falasse de outro, não dele, sujeito ativo desta pesquisa.

Em muitos momentos de entrevista, percebo nas falas de Michel certo distanciamento e aproximação em relação a alguns assuntos como cotas e sexualidade. É como se ele estivesse em dadas situações se protegendo, se resguardando de mim e de meu julgamento enquanto pessoa/pesquisadora.

Em meados do primeiro semestre de 2011, pergunto-lhe sobre a sua atuação em sala de aula, enquanto aluno cotista e ele de maneira um tanto ressabiada narra que de vez em quando prefere não se manifestar em discussões que envolvam a adoção de políticas afirmativas na UFG. Aproveitando então dessa resposta, pergunto-lhe se ele comentava em sala sobre o fato de ser cotista, e como resposta ele afirma não sentir necessidade de tal declaração.

Confesso que a resposta do jovem me deixa um tanto intrigada, pois, se no Colóquio em frente a todo mundo ele se identificou espontaneamente como cotista, o que faz em sala de aula ser diferente? Analisando a situação, chegamos à conclusão de que se apresentar como cotista no momento em que digo que a pesquisa não tem cotista homem porque na Letras não havia passado ninguém naquele momento de delimitação do corpus, para ele soa positivo, uma vez que ele é esse “ser procurado” ou até desejado de uma pesquisa de mestrado. O que estou tentando dizer é que naquela situação, ser cotista era positivo, era favorável, especialmente porque quem estava apresentando o colóquio era uma voz de autoridade (estudante negra de mestrado) que defendia o sistema de cotas. Ao contrário da sala de aula, onde seus pares manifestavam-se contrários à adoção de políticas afirmativas na universidade, ainda que eventualmente as professoras tenham posição favorável.

Com intuito de avaliar melhor todo o processo, em dezembro de 2011 pergunto ao jovem o porquê de ele ter se apresentado como cotista.

Carlianne: *Por que você acha que se identificou naquele momento?*

Michel: Primeiro (risos)... A primeira coisa que eu me identifiquei foi que eu entrei na sala e as pessoas que estavam falando, as pesquisadoras, as que tavam apresentando o trabalho e tal, a maioria eram negras. Quem mais tinha lá? [falo o nome das apresentadoras] (...) Primeiro, me interessei pelo tema.

Carlianne: *Ah, você já tinha visto antes?*

Michel: Já, eu tinha visto antes, no Colóquio tudo que eu pude ver que envolvia sexualidade, raça eu tentei ver, análise do discurso também. (...) Quando entrei na sala já me identifiquei (...). Aí quando eu vi você falando sobre alunos cotistas, eu falei ‘Nossa, é pra mim’. Aí sei lá, é quem nem eu te falo, eu tenho momentos, é que nem as coisas com o meu avô, eu tenho momento que eu tenho que falar ‘Ah, eu tou aqui’, mostrar dessa forma, eu quero agir assim... A gente que é envolvido com coisas de raça, que gosta de pensar sobre isso, a gente tem essa necessidade de agir, de ter algum tipo de ação. (MICHEL. Goiânia: 09.12. 2011. 5ª entrevista)

No excerto acima, verificamos o quão importante foi a presença de pesquisadoras negras discutindo sobre um assunto tão comum a todos eles: a negritude. Neste caso, a raça foi um elemento de aproximação e de afinidade. Isso nos mostra a necessidade urgente de pesquisadores/as e intelectuais negros/as transitando pelos campus universitários, pois o/a aluno/a negro/a carece de referências para se sentir mais digno/a de ocupar uma vaga na faculdade para, assim como os demais, produzir conhecimento. Durante a apresentação, o jovem não somente se reconhece no Outro, mas sente-se parte, o que o encoraja a falar, mesmo em meio a uma audiência majoritariamente branca, que ele é cotista, ou seja, em outras palavras o jovem gritava “Ei, eu existo! Ei, eu estou aqui”.

Michel: Eu não tenho vergonha, sabe por quê? Porque eu entrei por cotas. Aqui na Letras nem tanto, mas ainda negro é minoria de certa forma.

Carlianne: *Você conhece alguém que é?*

Michel: Eu tenho uma pessoa que eu desconfio (risos), que o nome dela é Y [suprimi o nome por questões éticas], só que ela nunca falou, só que eu falo, eu já falei pra ela que eu entrei por cotas e tal e ela não se pronunciou, sabe? Ela só disse: 'Legal!'. Eu sou meio aberto pra essas coisas assim, eu não tenho problema não. Todo mundo sabe, pelo menos meus amigos, as pessoas que eu tou mais próxima aqui todos sabem que eu pesquiso sobre literatura marginal. A gente se afirmar nesse momento, eu acho que é uma estratégia pra tornar isso mais, pra tornar isso mais aceito. (MICHEL. Goiânia: 09.12. 2011. 5ª entrevista)

Essa percepção de que na Letras tem mais aluno/a negro/a, se comparada aos cursos de alta demanda, não é fato observado somente por mim. No excerto acima, o jovem também percebe isso e talvez por isso, sente-se menos incomodado de reconhecer a sua identidade enquanto cotista.

Outro ponto levantando pelo jovem diz respeito à mudança de postura frente à sua condição de aluno cotista, pois se antes ele se silenciava, hoje ele consegue ver na autoafirmação um ato político e de resistência.

Ao narrar que as pessoas precisam ser quem elas são para enfrentar de frente a realidade para assim serem aceitas, Michel comenta: “A gente é meio contraditório”, isso porque em algumas situações ele leva esse pensamento em consideração e outras não. Michel mesmo tendo ciência de que somos frutos de identidades dinâmicas e contextuais, o jovem usa a palavra “contraditório” para referir-se ao fato de que em casa todos sabem que ele é cotista, já na faculdade não; em contrapartida, na faculdade todos sabem que ele é gay, enquanto que em casa não.

Acho que uma coisa que eles [se referindo à família] se apoiam para acharem que eu não sou gay é a questão de eu estudar muito, como eu estudo muito, tou sempre lendo, sempre tou com um livro na mão, tou sempre discutindo alguma coisa, aí eles pensam ‘Ah, ele não tempo pra sair, pra namorar’, entendeu? Ninguém nunca me viu, ninguém da minha família nunca viu com uma namorada, nem falar assim de mulher, já viu assim, mulher ir lá em casa atrás de mim, mas eram amigas, amigas... Assim, porque amigas [ênfase] eu nunca tive, eu já te falei. Minha vó mesmo fala ‘Tem que namorar mesmo não.’ (MICHEL. Goiânia: 09.12. 2011. 5ª entrevista)

Um caso que nos chama a atenção no excerto acima é o apagamento da sexualidade de Michel no ambiente familiar. Para a família, é mais confortável imaginá-lo como um ser assexuado – já que ser um homossexual, segundo o jovem, é uma imagem impossível de ser atrelada a ele – do que como um homem gay, justamente pela carga ainda negativa vinculada a esta palavra. Para Connell (1992, p. 736), o “contato

erótico entre homens foi expulso do repertório legítimo dos grupos dominantes dos homens, e a masculinidade hegemônica foi assim redefinida como explícita e exclusivamente heterossexual⁴⁰” (*tradução minha*).

Buscando compreender melhor a afirmação de que todos na faculdade sabem que ele é homossexual, pergunto a ele como é ser homem na Faculdade de Letras.

Como é ser homem na Faculdade de Letras... Primeiro é que há um estereótipo que na Letras não tem homem, que é um absurdo, né? Falar que não tem homem. Aí já volta, né? O que é ser homem? Ou, eles colocam, sinceramente, eu não gosto de usar essa palavra não, mas é como se aqui tivesse só uma cambada de viadinho no sentido que eles colocam que é, um homossexual que tem comportamento efeminado, já tem um estereótipo do homem da Letras. (MICHEL. Goiânia: 09.12. 2011. 5ª entrevista)

Embora Michel saliente que na Faculdade de Letras ele se sinta mais à vontade para conversar com amigos e dar beijos no rosto, ele ainda convive com o estereótipo de que todo homem gay é necessariamente um homem com trejeitos femininos. Isso é herança de um pensamento da virada do século XIX e século XX que sustentou a ideia de que prevaleceriam

dois tropos de gênero contraditórios por meio dos quais o desejo pelo mesmo sexo poderia ser entendido. De um lado, havia, e persiste, codificado de maneira diferente (no folclore e na ciência homofóbica que cercam esses “meninos mulherzinhas” e suas irmãs masculinizadas, mas também no coração e nas entranhas de boa parte da cultura gay e lésbica viva), o tropo da inversão *anima muliebris in corpore virili inclusa* – “a alma de mulher aprisionada num corpo de homem” – e vice-versa. (SEDGWICK, 2007, p. 48)

Michel discorda dessa maneira homogênea de pensar a identidade gay. Para ele, assim como não existe uma única maneira de ser heterossexual, também não existe uma para ser homossexual.

4.5 Letramento excepcional: construção de letramento do Michel

Seu nome é Michel do Carmo, assim é como ele quer ser apresentado. Nada de pseudônimo, nada de eufemismo para manter o anonimato na pesquisa. A história que ele quer contar é apenas a mais “simples” de todas: a sua própria história. O fato desse

⁴⁰ In the same historical process, erotic contact between men was expelled from the legitimate repertoire of dominant groups of men, and hegemonic masculinity was thus redefined as explicitly and exclusively heterosexual. (CONNELL, 1992, p. 736)

jovem querer apresentar seu nome de registro em uma pesquisa nos faz entender tal ação como algo importante, isso porque a questão da autonegação está “relacionada a escolhas políticas, especificamente à nova identidade política assumida no âmbito da participação social” (SOUZA, 2011, p. 28).

Michel reside na região Leste da grande Goiânia e, segundo o jovem, essa região já foi muito perigosa devido à falta de investimento do setor público, o alto índice de ocupação desordenada, tráfico de drogas e falta de perspectiva da população local.

Seu contato com o universo da leitura e da escrita iniciou-se aos sete anos de idade, quando um tio caçula (irmão de sua mãe), a pedido da irmã, o ensinou a reconhecer e escrever o alfabeto, além de escrever seu próprio nome, pois na concepção desse tio, a palavra mais importante que o garoto precisava saber era a escrita do seu próprio nome. O fato de o jovem ter sido alfabetizado pelo tio se dá em decorrência de que sua mãe não era alfabetizada. Por isso, ela reconhecia a importância do estudo para a vida do filho.

Michel foi uma criança tranquila, nas escolas públicas por onde passou não dava “trabalho” aos professores, já que, quando ia, fazia todas as tarefas. Apesar de ter o gosto pelos estudos, não era muito de ir às aulas, pois segundo ele, a metodologia dos profissionais era cansativa e repetitiva, sendo assim, preferia ficar em casa. Acerca disso, a mãe apenas observava que o estudo para eles que eram pobres era a única saída para livrá-los de dificuldades futuras, e que ela era o exemplo de que a falta de estudo acarretaria em limitações para o sucesso no campo profissional.

Ela sempre teve a mesma postura, ela sempre falou assim, que queria ter aprendido, mas não teve oportunidade. Ela já tentou uma vez, foi dois meses, isso, dois meses para escola, só que ela não tava aprendendo, não tava conseguindo se adequar (...), aí eu vi aqui no texto [se referindo ao texto da Kleiman (1995)], eu lembrei na hora “Estuda, meu filho, pra você ter uma vida melhor, pra você conseguir um trabalho melhor para você não ter dificuldade econômica como eu tive.” (...) Até hoje a visão dela é essa. Até hoje é, quando me vê indo pra faculdade, ela diz ‘estuda, meu filho, para você dar um futuro melhor para os seus futuros filhos’ (risos). (MICHEL. Goiânia: 26.08. 2011. 4ª entrevista)

Ao analisar esta fala: “estuda, meu filho, para você dar um futuro melhor para os seus futuros filhos” duas leituras me ocorrem. A primeira é a de que ao falar isso, a mãe de Michel expressa um desejo que enquanto mãe não pode realizar, isto é, estudar para poder oferecer uma condição de vida melhor aos filhos. A segunda diz respeito a uma tentativa encontrada por ela mesma de afirmar para si e para o filho uma expectativa que traz consigo: a de Michel ser heterossexual e ter filhos. É válido salientar que essa

leitura me foi permitida justamente porque o jovem, ao pronunciar o desejo da mãe, faz uma expressão de negação acompanhada de um sorriso irônico. Percebemos aqui que como já dizia Bento (2004 apud HENRIQUES et al., 2007, p. 18) “não existem corpos livres de investimento e expectativas sociais”.

O jovem relata que o seu ensino fundamental foi “bem básico” e “muito fraco”, e que mesmo assim não tinha o hábito de estudar em casa. Ele narra que pouco era estimulado a estudar em casa, até mesmo porque o ambiente estava sempre cheio de gente e isso dificultava qualquer estudo, qualquer concentração.

No geral eu não estudava em casa, eu não tinha nenhum estímulo em casa. Via minha irmã com o livro, porque ela já estudava, né? Minha irmã era mais velha, tinha duas irmãs mais velhas, uma é quatro anos mais velha a outra é dois anos mais velha. Então, quando eu entrei, elas já estudavam, aí eu gostava de ficar pegando as coisas dela pra mexer, isso é normal, mas eu não tinha nenhuma outra influência tipo mãe, pai, tio ou alguma coisa assim que realmente te desse a tendência pra... ‘Nossa, ele tá lendo, ele tá com o livro na mão, vou pegar também’. Aí, até a oitava série foi mais ou menos assim que eu me comportei. (MICHEL. Goiânia: 01.04. 2011. 1ª entrevista)

Outro fator que dificultou a sua dedicação aos estudos foi o alto índice de mudanças residenciais. Michel estudou nas três escolas do bairro, evento esse decorrente das variadas vezes que morou com a avó, a madrinha, a mãe e o pai.

Na adolescência foi uma pessoa questionadora, interrogava o modo como os/as professores/as lecionavam, não gostava da aula que priorizava a cópia e esquecia-se da discussão e reflexão, por isso, em muitos momentos, ele não assistia à aula e ia à biblioteca ler um livro. Ele lembra que, para irritar uma ex-professora, ele estudava com a fita a gramática, pois, segundo ele, tal professora era extremamente “tradicional e gramatiquera”.

Eu tive alguns professores que eram diferentes desses, inclusive uma que eu odiava, mas mesmo assim ela pegava no pé pra... Eu era respondão, assim, principalmente no final da educação básica no nível fundamental, falava retrucava, sabe? Tinha que ter o questionário e os professores não gostavam disso, essa principalmente, pelo menos assim eu argumentava na realidade e ela não podia tipo me dar uma suspensão advertência, porque eu tava falando dentro da aula mesmo. Me ajudou bastante isso, porque eu estudava gramática só pra pegar no pé dela, ela lembra de mim até hoje (risos). (MICHEL. Goiânia: 01.04. 2011. 1ª entrevista)

Apesar de Michel criticar essa postura da professora, percebemos que um vínculo afetivo foi estabelecido, já que tanto o jovem quanto a professora ainda recorda alguns desses momentos. Percebemos também que essa professora foi figura importante

para a construção de um jovem questionador, que por sua vez se sentia desafiado a provar para si e para todos que ele podia ir muito mais adiante.

Em entrevista, Michel relata que o final do ensino médio se aproximava e com ele cresciam a ansiedade e o medo de não conseguir passar em um vestibular, mesmo tendo se preparado nos últimos três anos. Segundo o jovem, o receio da reprovação era sustentado pelas seguintes premissas e conclusão: a) alunos de escolas públicas não ingressam em universidades públicas; b) sou aluno de escola pública; c) conclusão: logo, não conseguirei ingressar em uma universidade pública.

Para sua madrinha/tia, tal raciocínio era falso, tanto é que, acreditando no potencial do afilhado/sobrinho, resolve pagar a sua inscrição no vestibular da Universidade Federal de Goiás. Uma vez conseguido o apoio financeiro que tanto necessitava, Michel resolve se inteirar mais sobre como funcionava o Programa de Ações Afirmativas da UFG. Após ler o edital, conversar com professores/as e decidir pelo curso de Jornalismo, o estudante se vê encorajado a enfrentar um processo seletivo em pé de igualdade, pois na opinião dele, no momento da prova, seriam estudantes negros/as de escolas públicas, assim como ele, que estariam disputando uma vaga.

As aulas do ensino superior iniciam-se e com elas algumas revelações e frustrações foram emergindo.

(...) veio meu primeiro semestre, aí tive teoria do jornalismo e vi como os teóricos pensam, de como deveria ser o jornalismo e como é o mercado. Aí você começa a ter uma visão mais crítica do que é fazer jornalismo, sobre o mercado, sobre estrutura social. Eu não tinha antes, eu tinha, mas não era definida assim claramente, eu não conseguia perceber, porém eu tive que sofrer um pouquinho, é lógico que tem que sofrer muito (risos), pode nem comparar, aí eu comecei a descrençar do curso, fiquei descrente porque eu não conseguia... Lá tem muito quem indica (QI), muito mesmo, eu queria mesmo um jornalismo de qualidade, mas os capitães do mato (risos), eu falei assim, 'isso aqui está muito ruim, não quero' (...) eu não conseguia me ver no curso, não conseguia me realizar no curso, não me via atuando na área, autoflagelação (risos). (MICHEL. Goiânia: 01.04. 2011. 1ª entrevista)

Após essa experiência no Jornalismo, Michel resolve mudar de curso, e a opção mais desejada é o curso de Letras, pois, segundo ele, neste curso poderia desenvolver alguns interesses, como o interesse pela leitura, pela escrita e pelo aprendizado de língua inglesa.

No início desta pesquisa, (primeiro semestre de 2011), Michel estava no primeiro semestre do curso de Letras matutino e trabalhava em um *call center* de uma loja de telefonia. Sua dura jornada muitas vezes o impedia de dormir, de cuidar da saúde e de ter tempo para se dedicar à faculdade e ao lazer. Mesmo com tantos afazeres, se via

motivado a participar da pesquisa, uma vez que sempre arrumava tempo para as conversas, discussões e gravações, e ainda arrumou tempo para escrever o plano de trabalho para se candidatar ao PIBIC-AF.

Em uma de nossas conversas, perguntei por que ele tinha escolhido fazer faculdade, já que ele era o primeiro do núcleo familiar mais próximo a cursar uma. Na ocasião, afirmou que tinha dois motivos: o primeiro por gostar de estudar e o segundo porque seria mais fácil conseguir um emprego melhor, ganhar dinheiro. Ele ainda comentou que o fato de ele estar em uma universidade o faz ser exemplo da família e até mesmo dos colegas de infância, com quem agora pouco contato tem.

Ele lamenta a triste realidade vivida por aqueles que, assim como ele, moram na periferia. Lá, o estudo e a escola não são tão atrativos, restando assim outras opções. A televisão é uma delas, e, para a maioria das famílias, ela é a única fonte de lazer e entretenimento. Michel adorava ler e, por isso, pouco se encaixava nas práticas habituais daquela comunidade. Como ele mesmo afirma, “Na periferia, em vez de ler um livro vai ver televisão”, por isso, “eu sempre estava fora do lugar”.

Ao adentrar a faculdade, o garoto da periferia não disfarça o susto de ver na mesma sala pessoas mais jovens do que ele, “(...) quando eu entrei aqui eu tive um susto porque vi pessoas com dezesseis anos, para os parâmetros do lugar que eu vivia (...)”.

Ver pessoas tão novas cursando uma faculdade era mesmo motivo de assombro para um jovem que observava de perto a falta de oportunidade educacional. Esta que pode ser ratificada em pesquisas, como a apontada na tabela 2 da seção anterior, ao revelar que 33,2% dos homens brancos encontram-se em desfaçem escolar na idade de 10 a 14 anos comparados aos 65,3% de homens negros na mesma situação. Isso nos leva a afirmar que no Brasil a pobreza, a falta de oportunidade educacional e desigualdade social perpassam um filtro racial, onde os brancos “saem na frente” simplesmente por serem brancos.

Diante de tanta negação, como é possível o jovem negro vislumbrar uma vaga na universidade ou até mesmo uma carreira universitária se muitas vezes são forçados a interromper seus estudos antes mesmo do término do ensino médio? Como professora da rede municipal de Goiânia, tenho observado ao longo dos quatro anos de exercício da profissão, um crescente número de rapazes negros e um decréscimo de moças negras no ensino noturno. Eles são, na maioria das vezes, aqueles alunos que por diversos motivos foram excluídos, ao longo dos anos, do ensino fundamental diurno.

Ao observar o aumento da matrícula de jovens negros nas escolas públicas da periferia de Goiânia ao mesmo tempo em que a taxa de evasão ainda é alta, fico pensando nas trajetórias e experiências de vida trazidas por mim enquanto pesquisadora e hoje professora, e por Michel, um jovem negro que acaba de iniciar sua caminhada na universidade.

Recordo-me que em uma de nossas conversas, nos permitimos divagar e até mesmo afirmar em relação à universidade: “Isso aqui não é pra gente não!” Tal afirmação, falada por mim e repetida por ele me faz agora pensar o porquê da universidade não ser para nós. Por que somos e viemos da periferia? Por que somos negro e negra? Por que temos sonhos e usamos da nossa subjetividade e do nosso conhecimento para resolver questões que muitas vezes o mundo acadêmico ignora? Por que a nossa escrita muitas vezes destoa do modelo esperado pela academia?

Se para todos esses questionamentos a resposta esperada for “sim”; sim, definitivamente esse é o nosso lugar. Este dialeticamente ocupado por uma posição que ora nos exclui, ora nos acolhe. Isso porque ao mesmo tempo em que somos vistos como estudantes universitários em alguns contextos, em outros somos totalmente invisibilizados, e isso também acontece no ambiente onde habitamos.

Quando chega uma carta que ela [avó] não tá entendendo, ela recorre a mim, por exemplo, ou então quando passa alguma coisa mais complexa assim na televisão que envolve realidade do exterior ou alguma coisa assim, ou alguma palavra que eles ouviram, aí eles recorrem [ao jovem]. (MICHEL. Goiânia: 26.08.2011. 4ª entrevista)

Outro ponto importante levantado por Michel é que, antes de ingressar na UFG, os tios paternos deslegitimavam a sua fala e o seu conhecimento, e a partir do seu ingresso, outra história passou a ser contada:

Quando eu entrei pra faculdade, houve um respeito maior, na minha opinião, por exemplo, de alguns tios, porque meus tios terminaram o 2º grau, os por parte de pai, os por parte de mãe não. Os por parte de mãe, tipo assim, sempre puseram mais respeito em relação ao que eu dizia, eu sempre fui mais ouvido, agora por parte de pai não, por parte de pai houve um respeito maior, principalmente quando eu falava alguma coisa, não sei se é porque eles queriam demonstrar que tinham conhecimento ou algo assim, eles rebatiam o que eu dizia e tentavam provar que a tese deles tava certa, e geralmente não tava **(risos)**. Não sei se a visão de mundo deles é menor em alguns aspectos, mas... Aí eles queriam provar que tavam certo. Aí agora não, por exemplo, tem um tio que é policial militar, que é cabo, antes ele ficava, tudo que eu falava ou alguém falava, ele queria mostrar que tinha conhecimento, seja tipo lexical, saber significado de palavras que ninguém conhece. (...) agora não, depois que eu entrei na faculdade, ele me ouve, tipo assim, quase que aceita o que eu falo. (MICHEL. Goiânia: 26.08.2011. 4ª entrevista, *grifos meus*)

Acerca do excerto acima, podemos afirmar, com base na leitura que fizemos da narrativa de Michel, que embora o jovem fosse considerado inteligente, ele não era respeitado e ouvido da mesma forma por todos os integrantes da família. Os parentes maternos eram os que legitimavam e aceitavam com maior facilidade as intervenções de Michel, já que tiveram pouco acesso ao ensino formal. Os parentes do lado paterno por terem um grau de escolaridade “bom” para os padrões daquela família, que pouco teve acesso ao ensino formal, utilizavam da sua escolaridade e no caso do tio policial, da sua autoridade como tio, homem mais velho, estudado e policial, para criar uma arena de disputas, onde o poder era associado ao grau de escolaridade. Nesta passagem, percebemos mais uma vez a predominância da *monocultura do saber e do rigor* já apresentada no Capítulo 1 deste trabalho, pois o tio, neste caso, representa o saber científico, ou seja, o saber reconhecido, rigoroso e científico, já Michel representa os outros saberes, isto é, aqueles que ficam de fora, aqueles que são eliminados.

Michel afirma que essa disputa de poder que gera diferença e uma suposta “superioridade” em relação aos familiares, às vezes, provoca nele um mal estar, fato esse comprovado no seguinte trecho quando se refere à irmã. Apesar de não ser muito mais velha do que ele e ter concluído o ensino médio, ela não conseguia saber o significado de uma palavra “simples” e usual:

Eu acho que sou exceção mesmo da família (*risos*), pior que acho que sou mesmo, eu não queria ser. Nossa, às vezes, eu fico tão incomodado com isso, de ser exceção da família, porque eu fico deslocado. Porque... sabe? Eu não tenho... Por exemplo, as coisas que eu gosto de conversar... eu... não tem ninguém em casa pra conversar, se eu quiser conversar sobre [se referindo a assuntos de ordem mais complexa] é aqui na faculdade, por isso que eu gosto muito desse ambiente. (MICHEL. Goiânia: 26.08. 2011. 4ª entrevista, *grifos meus*)

Este excerto nos chama a atenção a um episódio recorrente nas narrações de Michel: o riso em situações de poder. Ao narrar situações como implicar com a professora gramatiqueira, retrucar as respostas do tio policial, ser crítico em relação às colegas de sala que pedem auxílio para os trabalhos acadêmicos, ser exceção na família, entre outros, percebemos que o jovem tem ciência do lugar de autoridade por ele exercido em relação aos outros sujeitos, por isso, o riso, muitas vezes acompanhado de ironia.

É interessante perceber que ao mesmo tempo em que o jovem sorri, ele relata sensações de deslocamento e inquietações. Diante disso, como interpretar tantos “risos” nesses contextos e ao mesmo tempo lidar com a afirmação de “incômodo”? Parece que há uma relação ambígua de afastamento e aproximação, ou seja, sou desta comunidade, mas não quero ser; estou neste lugar, mas me sinto fora (exceção); estou aqui, mas quero sair daqui. Analisar como esta ambiguidade opera parece-nos fundamental para um letramento “excepcional”, na medida em que o jovem seleciona aspectos que o diferenciam do conjunto, evitando assim um “determinismo” reafirmado várias vezes pela expressão: “eu sempre estava fora do lugar”.

Ao analisar a afirmação do jovem de se sentir sempre fora do lugar, teço comparações com o que Schwarz (1981; 1995 apud Pinho e Figueredo, 2002, p. 202) discute acerca da colonialidade do poder no Brasil, que faz com que a produção do conhecimento local seja vista sempre como inferior e menor:

A colonialidade do Poder no Brasil poderia ser, assim, descrita como manifestando um tipo específico de relação entre o mundo das idéias e o mundo da vida. Esta relação, como tem sido repetidas vezes apontada, padece de um mal-estar, *malaise* crônica, que se apresenta como o sentimento de inadequação da vida intelectual “civilizada” em nosso solo. Ora, essa inadequação é fruto da inserção colonial do Brasil no sistema mundial. Para fora, esta inserção marca a perifericidade nacional, o sentimento de inferioridade e desterro dos intelectuais locais. Para dentro essa inserção implica, como aponta Schwarz, a inadequação ou uso espúrio ou desfocado de idéias importadas como um imperativo de civilização, perfeitamente adaptado ao nosso ambiente de colonialidade.

É deixando de pertencer, mais ainda pertencendo, que o jovem “contraria as estatísticas”, é agindo assim que ele sem abandonar a sua própria comunidade, ajudando a todos com sua “excepcionalidade”, ou os abandonando como uma justificativa por nunca ter realmente pertencido a este lugar, que ele vai seguindo a sua vida e construindo sua trajetória.

Vale aqui destacar que toda narrativa de Michel é contada para uma audiência específica, eu/pesquisadora, localizada dentro de uma pesquisa de mestrado cujo foco é analisar as práticas de letramento de um jovem cotista. Certamente, essas mesmas narrativas em um contexto, frente a outros/as pesquisadores/as teriam outro sentido ou outras versões.

Analisando as narrativas de Michel, percebemos que a “colonialidade do saber” na periferia é um fato presente e sobre este lugar são criados discursos que ignoram o saber local, que internalizam no imaginário social que a pessoa que “sabe mais” não

merece estar lá, pois ela é deslocada, está “fora do lugar”. Outro ponto percebido nesta operação da colonialidade é que “o saber é a saída”, frase várias vezes repetida por Michel, pela família e pela comunidade onde mora.

Ao ouvir as narrativas de Michel sobre a valoração do estudo para sua comunidade, não pude deixar de comparar com o que Fanon (2008) salienta acerca da situação dos antilhanos ao regressarem da França. Em ambos os casos, o lugar/saber local representa o suposto vazio que é preenchido ou legitimado, especialmente pela comunidade, quando um indivíduo sai de lá:

O negro que conhece a metrópole é um semi-deus. A respeito disso, lembro de um fato que deve ter impressionado gerações de meus compatriotas. Muitos antilhanos, após uma estadia mais ou menos longa na metrópole, voltam para ser consagrados. Entre eles o caipira, o nativo-que-nunca-saiu-de-sua-toca, representa a forma mais eloqüente dessa ambivalência. O negro que viveu na França durante algum tempo volta radicalmente transformado. Geneticamente falando, diríamos que seu fenótipo sofreu uma mutação definitiva, absoluta. (FANON, 2008, p. 35)

Outra leitura possível de ser feita acerca dessa citação, é a de que o indivíduo que “sabe mais” goza de prestígio e admiração. Ele é uma espécie de troféu que merece ser exibido, exaltado e copiado como modelo por toda a comunidade.

Ao observar a mudança que acontece no negro antilhano que adentra a França, e o/a negro/a de origem popular que adentra a universidade, ousou dizer que há mais experiências em comum do que diversas.

O negro que entra na França muda porque, para ele, a metrópole representa o Tabernáculo; muda não apenas porque de lá vieram Montesquieu, Rousseau e Voltaire, mas porque é de lá que vêm os médicos, os chefes administrativos, os inúmeros pequenos potentados — desde o sargento-chefe “quinze anos de serviço”, até o soldado-raso oriundo da vila de Panissières. Existe uma espécie de enfeitiçamento à distância, e aquele que parte por uma semana com destino à metrópole cria em torno de si um círculo mágico onde as palavras Paris, Marselha, La Sorbonne, Pigalle, são pedras fundamentais. Antes mesmo dele embarcar a amputação de seu ser vai desaparecendo, à medida em que o perfil do navio se torna mais nítido. (FANON, 2008, p. 38)

Como já mencionado no Capítulo 1, Santos (2007) aponta vários mecanismos de se produzir ausências em nossa racionalidade ocidental, e um desses mecanismos é tornar o conhecimento científico “o melhor” e “o mais correto”. Isso faz com que as pessoas que o adquirem se sintam detentoras de poder e de privilégios.

Assim como o antilhano, o negro que adentra a universidade quer desfrutar do poder que a ele foi negado, quer resgatar a cidadania roubada... Mas o grande equívoco

está aí, na ilusão creditada a esse “Tabernáculo” do conhecimento, pois como já dizia Carneiro (2005), é na universidade que o negro é questionado acerca da sua negritude e isso se dá devido às teorias estudadas, ao conhecimento não partilhado e à sua corporeidade rejeitada. A universidade é o lugar que propicia a contradição na vida de um/a jovem negro/a, pois ela é muitas vezes, o ambiente que nos permite, ao mesmo tempo, o afastamento e a aproximação, pois ela traz consigo o poder de ora nos fortalecer, ora nos aniquilar.

Michel, como a maioria dos jovens considerados exceção, assim como meus irmãos e eu, convive em uma família e uma comunidade que veem no seu estudo a possibilidade de um futuro diferente, e até mesmo promissor, e isso faz com que esse jovem gere mais expectativa acerca de si, sentindo, portanto, muitas vezes sufocado e até inibido, de viver outras escolhas que, de repente, não passariam pelo crivo acadêmico.

Diante dos relatos do jovem, pergunto se a pesquisa não o está sufocando, já que temos que constantemente ler um texto, discutir um tema etc. Ele afirma que muitas vezes se vê pressionado com as expectativas que ele coloca sobre si, ou seja, ele se vê sempre em débito, é como se ele pouco soubesse sobre os assuntos e teorias discutidas por nós. Ao mesmo tempo em que ele dá essa resposta, ele comenta que, apesar da correria do semestre, ele tem gostado muito das discussões realizadas por nós porque elas têm ajudado a entender melhor alguns conceitos discutidos nas aulas da faculdade, e que o acúmulo de atividades é algo inevitável para ele, uma vez que acumular muitas atividades (seis disciplinas, participação nesta pesquisa de mestrado e bolsa PIBIC-AF) é uma forma de ele driblar a sua própria insegurança.

Questiono se a insegurança se dá por conta da minha posição de pesquisadora de mestrado, se ele percebe uma hierarquia nessas posições ocupadas por nós, e acerca disso, responde:

Eu não me sinto dentro dessa faixa de subordinação, eu não consigo ver dessa forma, pelo menos nesse momento a nossa relação. Por exemplo, com a Joana [orientadora], tipo assim, eu já. Não sei se é porque eu me coloco dessa forma, mas minha relação com ela é de total subordinação, não sei se é porque eu não a conheço, tem pouco tempo que a gente se comunica, se é porque nossos encontros são poucos até hoje, mas eu não tenho a mesma relação que eu tenho com você que eu tenho com ela, nossa [minha e dele] relação é muito mais, pelo menos eu vejo dessa forma mais, assim informal... Não tem aquela relação direta e direta, é lógico que nesse momento que você faz as perguntas tem essa hierarquia mestranda-graduando, mas eu não vejo isso claramente. Eu acho que sim, eu me sinto mais seguro quando eu falo com você, não sei se é só por causa da aparência, mas acho que pode ser, por exemplo, do lugar que eu vim as pessoas são mais fenotipicamente assim,

falando em fenótipo, parecidas com você, então eu me sinto mais em casa, não é algo assim tão claro, é algo que eu tenho pensado agora. (MICHEL. Goiânia: 26.08. 2011. 4ª entrevista)

Por meio dessa fala, percebemos o quanto a educação e/ou a produção do conhecimento perpassam o corpo, ou seja, o quanto ainda são racializadas as relações de poder que circulam na universidade, e especialmente em torno do conhecimento. O fato de ele ser negro e estar participando de uma pesquisa desenvolvida por uma mulher negra, embora de nível de educação formal um pouco mais elevado do que o dele, não o faz sentir-se submisso ou menor, mas a orientadora, sendo uma mulher branca, que não é tão parecida com “o lugar que ele veio”, é fonte de desconforto, hierarquia e pouca comunicação. Diante disso, ficamos a pensar: será que é por que na hierarquia social a mulher negra está em desvantagem simbólica? Será que teríamos a mesma cumplicidade (mestranda e graduando) se o pesquisador fosse um homem negro heterossexual? Será que tal afinidade existente entre entrevistadora e entrevistado se dá porque ele, assim como a pesquisadora, são orientados pela mesma professora, posicionando-nos como colegas de orientação? São questionamentos para os quais não conseguimos ter respostas.

Durante uma discussão avaliativa, realizada no dia nove de dezembro na Faculdade de Letras, faço duas perguntas a Michel: *Que coisas do "ser homem" se relacionam com a escrita e a leitura?* e *Como é "ser homem" na faculdade de Letras?* Na ocasião, o jovem comenta sobre dois estereótipos que rodeiam a figura masculina na faculdade, além da baixa participação feminina em sala de aula.

Ah, uma coisa que eu queria pontuar, é que apesar de ter mais mulheres, os homens que mais falam na sala de aula. Por exemplo, na turma professora X [omiti o nome da professora por questões éticas], tinha até bastante homem, mas quem controlava os turnos de fala era eu, o Y, o Z [omiti os nomes dos colegas de sala por questões éticas], só homem. As mulheres falavam também, mas, tipo assim, você percebe assim que há um controle maior masculino de turno, de fala, é uma coisa bem perceptível. Eu mesmo nas aulas de Linguística, principalmente, tomo muito turno. (MICHEL. Goiânia: 09.12. 2011. 5ª entrevista)

Ao analisar o trecho acima, percebemos que Michel associa o fato de ser homem não à escrita em si, mas sim ao poder de falar, de negociar posições e status em sala de aula. Ele associa as expressões “tomo muito o turno”, “controle maior” às atitudes masculinas, mesmo em um ambiente majoritariamente feminino.

Após a fala de Michel, me fiz dois questionamentos: O que teria levado o jovem a nos dar essa informação? Será que ao dizer isso, ele estava buscando a minha aprovação enquanto mulher/pesquisadora, já que esse tipo de comentário tinha sido feito por mim em outros momentos/contextos? A verdade é que diferentemente da matemática, não estamos interessadas em respostas exatas e precisas, até porque quando trabalhamos com a subjetividade humana os questionamentos e a investigação, às vezes, se tornam muito mais interessantes do que as respostas propriamente ditas.

Ao buscar uma relação da escrita com as identidades de gênero e raça, Michel demonstra dificuldades, pois não consegue perceber tão explicitamente o que ser homem ou ser negro interfere na sua escrita.

Eu não sei vincular isso a escrita. Ai me dá uma luz pelo amor de Deus! Não sei o que influencia o fato de ser homem, ou de ser negro. Porque assim, o que me influencia na escrita aqui e, até mesmo na forma que eu lido com as outras pessoas, é que entre os meus colegas, eu tenho, eu tenho a fama de ser o que escreve bem. Aí tipo assim, como eu escrevo bem e sou crítico, aí todo mundo quer que eu leia os textos deles antes deles entregarem. Aí eu sou como um corretor aqui, sabe? Ou então eu... Mas eu sou crítico mesmo, gente! (risos) Eu pego e vou lendo as atividades, as questões, os *papers*, por exemplo, de literatura. Eu falo assim: ‘De onde você tirou isso aqui?’ ‘Qual é a coerência quem tem no parágrafo?’ (risos) Por isso, que eu falo que às vezes eu sou meio rude, mas é que eu sou meio franco em alguns aspectos, mas é por que... Isso surte efeito, tem duas colegas minhas a N e Z [omiti os nomes das colegas por questões éticas] que elas falam assim: “Olha, se não fosse você criticando meus textos, eu não teria melhorado”, mas assim, eu sento com elas. Agora nem tanto por causa de tempo (...). Bom, a minha relação com a escrita é essa. (MICHEL. Goiânia: 09.12. 2011. 5ª entrevista)

No início desta pesquisa, o jovem ainda desconfiado e inseguro quanto a sua destreza para com a escrita acadêmica, narra eventos que tentam demonstrar a sua dificuldade diante deste novo gênero textual, mas com o passar do tempo e as experiências acumuladas na Faculdade de Letras, Michel deixa transparecer que nunca houve problemas com a sua escrita, mas sim, na forma crítica e punitiva com a qual via e analisava o seu próprio texto.

No excerto acima, podemos perceber que Michel tem ciência de que escreve bem, e isso contribui para que ele seja respeitado e admirado pelos/as colegas da faculdade. Aqui, como em muitos outros lugares, ele é a exceção. Exceção porque, apesar de ser uma vítima do racismo, conseguiu derrubar as estatísticas (apresentadas na tabela 2 da seção 4.4), conseguiu se destacar.

Ao ouvir a narrativa de Michel, embora em outro contexto, não pude deixar de fazer uma comparação a um texto de Pinho (2004b, p. 130) quando ele “desmonta” o

significado cristalizado da rua como espaço negativo, e da casa, como espaço positivo. O autor, em sua experiência com meninos de rua, percebeu que a rua pode sim ser o lugar da criminalidade, da suspensão da “cordialidade” etc., mas pode ser também o lugar da alegria, da reinvenção das identidades e das trocas. Da mesma forma, ao comparar o ambiente familiar e o universitário, ousou dizer que a casa – representada pela figura do avô e do tio – nem sempre é o lugar do acolhimento e da proteção, assim como a faculdade não é o lugar da opressão. Para Michel, a faculdade com todos os seus problemas, é para ele o espaço da socialização, da reinvenção de suas identidades e de trocas.

Em casa eu sou quem eles recorrem em casa, na vizinhança, a dúvidas em relação ao que está escrito, essas coisas, vizinho, por exemplo, quando recebe uma carta. Mas em casa eu não tenho o mesmo reconhecimento que aqui [se referindo à faculdade], eu tenho reconhecimento, por exemplo, do meu primo, de algumas pessoas, ou minha prima que não mora mais tão próximo, mas meus avós não reconhecem tanto assim não. Meu avô, ele prefere, por exemplo, ele recebe uma carta que ele não entende o que está escrito ele prefere esperar um outro tio que mora fora chegar, aí ele... Minha vó não, minha vó ela me entrega mesmo sendo carta do meu avô (risos nossos), mas meu avô não, se for depender dele ele espera meus tios, são dois tios, um é policial e o outro é taxista, ele espera eles chegarem pra eles lerem a carta, mas para mim ele não pede ajuda, mas nós já tivemos atrito, sabe? A gente não se fala muito bem. (MICHEL. Goiânia: 09.12. 2011. 5ª entrevista)

Como já citado no corpo deste trabalho, Michel passou boa parte de sua infância e adolescência mudando de uma casa para outra, o que, possivelmente, roubava dele a individualidade e a intimidade. Para uma pessoa que cresceu sendo obrigada a dividir tudo, é mais que comum a criação de um lugar de intimidade, de confiança e de liberdade e este lugar inventado por Michel foi a escrita. O jovem desde a adolescência escrevia pequenos contos, poemas, cartas etc. todos endereçados a um único interlocutor: ele mesmo.

Certa vez, ao conversarmos sobre essa escrita que liberta, perguntei ao jovem se eu poderia ter acesso aos textos escritos por ele. Ele discretamente sorriu e, só depois de um tempo, quando eu menos esperava, foi que recebi de suas mãos um papel cuja escrita miúda trazia um conto produzido em abril de 2008, quando ele tinha aproximadamente 18 anos. No conto (Anexo E), o jovem de forma poética trazia recordações de uma cena de violência contra a mulher emaranhada a um conflito pessoal que questionava a sua identidade sexual.

Perante a lembrança de um belo texto escrito por Michel e a certeza de que ele realmente é um leitor e escritor seguro, o questiono sobre o fato de não termos escrito

juntos praticamente nada durante a pesquisa de mestrado. Ao falarmos sobre isso, avalio essa não experiência conjunta como um ponto negativo a ser ressaltado. Diante de tal afirmação, Michel argumenta:

Michel: Não sei se é negativo porque a culpa é meio minha, né? A questão da escrita, da gente ter algum momento de escrever junto.

Carlianne: *E em relação aos e-mails que eu te mandava de vez em quando. Por que assim você não, realmente não... Cê sempre dava conta, não precisava de ajuda...*

Michel: Realmente, é verdade (...). Apesar de eu escrever bem, eu não escrevo tanto. Eu acho que eu escrevo pouco em relação ao que eu poderia escrever, ou o quanto é importante ou necessário escrever no curso de Letras. Acho que eu não escrevo tanto, porque geralmente quando eu escrevo é mais vinculado a obrigações. Por isso que eu falo, eu acho a minha postura, eu mesmo já estava pensando sobre isso, a minha postura no mundo é mais... Eu tava lendo algumas coisas, por exemplo, a pessoa que ler criticamente, ela tem uma postura reflexiva sobre o mundo, e a pessoa que escreve ele tem uma, eu acho meio clichê, mas mesmo assim eu vejo algum sentido nisso, ter uma postura criativa sobre o mundo, a pessoa que escreve, ela interveem de alguma forma, realmente eu vejo dessa forma, só que assim, eu gosto muito de ler, então eu leio muito mais, muito muito muito mais do que escrevo, o problema é que eu assimilo muito bem o que eu leio, mas eu não coloco, eu repasso isso muito mais oralmente ou através de crítica ou através de minhas atitudes, por exemplo, em sala de aula, eu acho que isso reflete muito. (MICHEL. Goiânia: 09.12. 2011. 5ª entrevista)

No excerto acima, Michel traz para si a “culpa” de não termos desenvolvido uma escrita conjunta e chega a buscar, em leituras já realizadas, uma possível justificativa para a sua postura frente ao ato de não escrever. Percebemos pelo seu discurso, que por mais que ele não escreva, ele intervém de forma positiva no mundo, modificando tanto a sua realidade quanto a de quem convive com ele. Posso afirmar, por experiência própria, que a cada texto lido/discutido/estudado e a cada entrevista/conversa realizada, fui instigada a refletir acerca da minha história enquanto mulher negra, e especialmente, refletir sobre a história de vários homens negros com os quais convivo diariamente. Perceber essas diferenças e particularidades de um homem negro e gay certamente me auxiliaram a ser uma mulher/pessoa melhor porque até então, por mais que eu reconhecesse as imposições sociais postas sobre eles, eu jamais imaginei um dia aprender tanto sobre mim a partir de experiências masculinas.

Ainda discutindo acerca da dificuldade de Michel em escrever conjuntamente, o jovem acrescenta:

Carlianne: *Então é isso que justifica você não...* [não consegui concluir a pergunta]

Michel: Não! Tem outra coisa, eu sou inseguro, eu sou uma pessoa contraditória, não sou?

Carlianne: *Todos nós somos.*

Michel: Mas eu sou muito. Eu sei que eu escrevo bem, eu sei, eu tenho consciência disso, lógico que eu não escrevo tão bem quanto eu gostaria, mas eu tenho um problema quanto às pessoas lerem o que eu escrevo, justamente por eu ser tão crítico com o que os outros escrevem, com que as outras pessoas escrevem, que eu tenho essa coisa de, o que as pessoas vão, elas vão ler, que efeito isso vai ter nelas? Qual vai ser a opinião delas? Eu sempre carreguei isso. E acho que está muito vinculado a nossa, à forma que a gente é educado, a gente é educado pra: “Oh, algumas pessoas têm competência pra escrever, algumas poucas, e a maioria não”. Pelo menos a gente vê assim, ah quem vai escrever bem só os grandes literatos, aí a gente vai deixando, ou a gente escreve e não mostra. (MICHEL. Goiânia: 09.12. 2011. 5ª entrevista)

Nesse excerto, Michel mais uma vez reconhece que domina bem os códigos da escrita ao mesmo tempo em que ele mesmo dá uma resposta para a prática de não mostrar, socializar os seus textos com outras pessoas. Sabemos, como afirma Cavalcante (2003), que a escola por muito tempo vem privilegiando a forma em detrimento do conteúdo, e isso na maioria das vezes, acaba podendo o processo criativo e de construção de sentidos.

CAPÍTULO 5

TENTANDO VER MINHAS IRMÃS

Meus silêncios não tinham me protegido. Tampouco protegerá a
você. Mas cada palavra que tinha dito, cada tentativa que tinha feito
de falar as verdades que ainda persigo, me aproximou de outras
mulheres, e juntas examinamos as palavras adequadas para o mundo
em que acreditamos, nos sobrepondo a nossas diferenças.
(AUDRE LORDE, 1977)

Início este capítulo fazendo referência a um ensaio de Alice Walker (1988) cujo título é semelhante ao desta seção. Tal escolha se deu porque assim como a autora na década de 1980 desejava encontrar Dessie Woods⁴¹, assim sou eu tentando ver e dialogar com as minhas negras irmãs na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Sei que foram diferentes os motivos de sua não participação nesta pesquisa de mestrado, por esta razão é que trago neste capítulo algumas reflexões acerca de como li o nosso silêncio. Este que pode assumir diversos sentidos a depender do contexto de produção e observação. Por isso, ora afirmo ser o silêncio algo positivo (HUEY- LI LI, 2001) ora opressivo (LORDE, 1977).

Na primeira seção busco discutir a noção de silêncio utilizada por nós durante este trabalho. Para isso, utilizo as contribuições de Huey-li Li (2001) ao perceber o silêncio como elemento pedagógico, como um tempo de espera necessário para a reflexão e a apropriação do saber. Mas, sobretudo, também menciono o lado opressivo e sexista do silêncio em nossa sociedade, onde a fala é sinal de masculinidade e rebeldia.

Na segunda seção tento recuperar a questão da educação feminina para mostrar que, por mais que tenhamos avançado nesse sentido, por mais que o número de mulheres tenha crescido no ensino superior, nós mulheres negras ainda temos muito a conquistar, fato esse observado na nossa parcimoniosa presença em cargos de chefias no mercado de trabalho ou na academia.

Por isso, acreditamos que somente com uma educação democrática é que conseguiremos romper as correntes que ainda aprisionam a nossa voz e o nosso corpo.

⁴¹ Dessie Woods ficou conhecida após ter sido condenada a 22 anos de prisão por ter matado um homem branco, no Sul dos Estados Unidos na década de 1970. Tal crime foi cometido na tentativa de salvar tanto sua vida quanto a da amiga das garras de um estuprador.

5.1 Onde estão as cotistas da Letras?

Iniciamos este trabalho com uma pergunta que nos inquieta e que nos rouba o silêncio: *Onde estão as mulheres negras cotistas da Letras?* Tal pergunta está atrelada a esta pesquisa de mestrado que visava a estudar a interferência da escrita e da leitura na vida de cotistas do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás.

No início da pesquisa, após a aprovação do projeto de mestrado, tínhamos como objetivo formar parcerias com alunas e alunos negros/os cotistas da Faculdade de Letras, mas por alguns percalços já apresentados no Capítulo 2, fomos levadas a tomar outros rumos na pesquisa.

Apesar da grande satisfação e aprendizagem obtidas durante toda a pesquisa de mestrado, um fato ainda roubava-nos a atenção: a não participação de nenhuma das 16 alunas cotistas aprovadas no vestibular de Letras. Temos ciência de que participar de uma pesquisa não é algo tão fácil e convidativo, mas daí apenas 5 de 16 cotistas se pronunciarem via e-mail e nenhuma participar integralmente, isso sim era motivo de muita inquietação e reflexão.

Reflexão que faço ao comparar as dificuldades metodológicas encontradas por mim, neste trabalho, e por Cirqueira (2008) em sua monografia. O autor comenta que durante o processo de seleção de pessoas para participarem de sua pesquisa, ele teve duas dificuldades: a primeira foi em encontrar pessoas negras nos cursos de alta demanda na UFG e a segunda foi achar homens dispostos a fazer parte da pesquisa. Como o pesquisador não tinha nenhum dado que comprovasse a cor/raça desses/as estudantes, a solução foi ir a campo a fim de identificar, por meio da observação, quem eram esses/as estudantes negros/as.

Segundo Cirqueira (2008), durante a abordagem que era realizada nos Campi universitários da UFG de Goiânia, os homens foram os mais resistentes. Enquanto as mulheres ofereciam menos resistência, os homens alegavam a falta de tempo, já que a entrevista durava aproximadamente 45 minutos. Mesmo combinando dia e horário, ainda eram os participantes masculinos que menos compareciam aos encontros. Somente após inúmeras tentativas foi que o pesquisador conseguiu fechar um grupo com 12 mulheres e 2 homens.

Já no caso desta dissertação, a dificuldade maior foi assegurar a presença feminina. Diante disso, questiono: Qual a interferência do gênero do pesquisador ou da

pesquisadora para o recrutamento de participantes de uma pesquisa? O que ser homem ou ser mulher contribui e/ou prejudica nesses tipos de abordagem/pesquisa?

Passei boa parte da pesquisa tentando avaliar os caminhos por nós traçados. Em vários momentos repensei a minha atuação como pesquisadora que, por um tempo, me senti desmotivada e resistente em pensar ou falar sobre essas garotas cotistas. O silêncio delas, muitas vezes não respeitado por mim, me incomodava, me afrontava e até mesmo me levava a silenciar. Era uma mistura de desejo e frustração que me invadia, confesso que tive que aprender a lidar com as expectativas que coloquei sobre cada uma delas e, especialmente, sobre mim mesma.

Eu tentei desesperadamente ver essas mulheres, não porque eu me sentia a redentora, mas sim, porque das experiências que tive ao lado de grupos de mulheres negras, eu sempre me saí mais fortalecida e empoderada. Então, a ânsia de ver que aquilo que eu sentia poderia ser sentido por outras, me movia, me fazia acreditar no poder da união e do compartilhamento entre mulheres.

Criada no meio de dois homens, já que não tive irmãs, aprendi o valor de estar entre mulheres (avó paterna, tias, primas e vizinhas), aprendi que as suas experiências poderiam também ser apreendidas por mim. Na concepção de Larrosa (1994, p. 45):

Se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido. Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório.

Como não tive a oportunidade de conhecer essas alunas cotistas, não posso afirmar que os seus silêncios significam isso ou aquilo, pois nesta situação o que me resta afinal, são apenas releituras – certamente cheias de lacunas – que faço sobre como percebo e analiso essa situação, algumas vezes discutidas tanto com a minha orientadora, quanto com o participante da pesquisa.

Sabemos que o silêncio carrega vários sentidos a depender dos contextos de aparição. Para Max Picard (apud Huey-li Li, 2001, p. 160), o silêncio não é apenas ausência de fala, condição negativa que se ajusta na retirada do positivo, para ele:

Quando a linguagem cessa, o silêncio começa. Mas não começa PORQUE a linguagem cessa. A ausência de linguagem simplesmente faz a presença do Silêncio mais aparente. O silêncio é um fenômeno autônomo. Portanto, não é idêntico com a suspensão da linguagem. Não é meramente a condição

negativa que se ajusta quando o positivo é removido, é sim um todo independente, subsistindo em e através dele mesmo.⁴² (tradução nossa)

Em contextos educacionais, embora importante, o silêncio tem um sentido ambíguo, pois ele pode ser uma consequência ou uma forma de resistência à opressão (HUEY-LI LI, 2001). Por isso, neste trabalho, não procuramos resolver essa ambiguidade já existente, buscamos apenas ler o silêncio das 16 alunas cotistas da UFG no intuito de compreender esse silêncio não como descaso ou desinteresse em participar da pesquisa, mas sim, como uma fonte propícia à reflexão e ao conhecimento.

Para Huey-li Li (2001), é essencial que os/as educadores/as questionem a polarização do silêncio e da fala, pois ambos são importantes para o processo de socialização. Na concepção dessa autora, é preciso tanto recuperar essas vozes silenciadas quanto investigar o silêncio como uma fonte de conhecimento pedagógico.

Aprendemos que o silêncio no contexto escolar é algo, na maioria das vezes, positivado, visto que desde cedo somos ensinadas que para sermos boas alunas precisamos falar menos e ouvir mais, pois a aluna que questiona a figura e a metodologia do/a professor/a é considerada chata e intrometida. Enquanto alunas, somos conduzidas ao silêncio e à falta de expressão, não por que o silêncio seja uma boa ferramenta de aprendizagem, mas sim porque na cultura do silêncio o sábio é aquele que pouco se manifesta, que pouco se expõe. Com isso, nós mulheres, somos ensinadas no ambiente escolar, a não verbalizar nossas emoções, nossos desejos, nossas inquietações com medo de sermos rechassadas ou rejeitadas.

hooks (1995) reiteirando a linha de pensamento exposta acima, salienta que uma criança inteligente nas comunidades negras de classe inferior e pobre no Sul dos Estados Unidos era vista com estranheza ou até mesmo era punida se fizesse perguntas inteligentes ou falasse de ideias que fossem contrárias as da visão de mundo predominante nas comunidades. Ainda estão por vir pesquisas que demonstrem o destino dessas crianças talentosas que foram silenciadas pela própria família, tornando-as verdadeiros “monstrinhos” perseguidos e castigados (HOOKS, 1995, p. 466).

Lourde (1977, p. 1) muito tem a contribuir quando demonstra em seu texto que é preciso aprender a ver o medo sob outra perspectiva:

⁴² When language ceases, silence begins. But it does not begin BECAUSE language ceases. The absence of language simply makes the presence of Silence more apparent. Silence is an autonomous phenomenon. It is therefore not identical with the suspension of language. It is not merely the negative condition that sets in when the positive is removed; it is rather an independent whole, subsisting in and through itself.

(...) e do que mais me arrependi foi de meus silêncios. O que me dava tanto medo? Questionar e dizer o que pensava podia provocar dor, ou a morte. Mas, todas sofremos de tantas maneiras todo o tempo, sem que por isso a dor diminua ou desapareça. A morte não é mais do que o silêncio final. E pode chegar rapidamente, agora mesmo, mesmo antes de que eu tenha dito o que precisava dizer. Só havia traído a mim mesma nesses pequenos silêncios, pensando que algum dia ia falar, ou esperando que outras falassem. E comecei a reconhecer uma fonte de poder dentro de mim ao dar-me conta de que não devia ter medo, que a força estava em aprender a ver o medo a partir de outra perspectiva.

Autoras como hooks (2008) consideram a quebra do silêncio como algo revelador e libertador. Neste trabalho, não conseguimos saber ao certo, se é que há uma verdade nisso, o real motivo do silêncio dessas 16 mulheres, mas pudemos, com base em algumas leituras, afirmar que o silêncio não é um fenômeno monolítico, podemos afirmar que o silêncio muitas vezes preenche o vazio.

Para hooks (1995) tornar-se intelectual foi a maneira encontrada de romper esse silêncio, uma vez que era esse trabalho que a permitia entender a sua realidade e o mundo em sua volta, de forma a encará-lo e compreendê-lo como concreto.

5.2 Quando o silêncio já não é mais só o vazio

Na época do Brasil colônia, de 1500 a 1822, ou seja, aproximadamente durante 322 anos, a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. A instrução era reservada aos filhos/homens dos indígenas e dos colonos. Todas as mulheres sejam elas brancas, ricas ou empobrecidas, negras escravas e indígenas, não tinham acesso à arte de ler e escrever (RIBEIRO, 2003, p. 1).

O sexo feminino era considerado o *imbecilitus sexus*, isto é, o sexo imbecil. Nesta categoria estavam presentes além das mulheres, crianças e doentes mentais. Nesse mesmo período, eram muito comuns versinhos declamados nas casas de Portugal e do Brasil. Um desses versos era: “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou quase nada” (RIBEIRO, 2003, p. 1).

Na época, havia poetas como o português Gonçalo Trancoso (1560 e 1600) que aproveitava de sua popularidade entre os homens para espalhar versinhos preconceituosos, machistas e moralistas, cujo alvo era a honra feminina. Em um de suas obras encontramos: “Afirmo que é bom aquele rifrão que diz: a mulher honrada deve ser sempre calada” (RIBEIRO, 2003, p. 2).

Com a chegada dos jesuítas ao Brasil, e, especialmente com o contato desses com os nativos, a questão da educação feminina foi questionada, mas em nada alterada. Segundo Ribeiro (2003, p. 2), temos:

Entretanto, por ironia, a primeira reivindicação pela instrução feminina no Brasil partiu dos indígenas brasileiros que foram ao Pe. Manoel de Nóbrega pedir que ensinasse suas mulheres a ler e a escrever. (...) O indígena considerava a mulher uma companheira, não encontrando razão para as diferenças de oportunidades educacionais. Não viam, como os brancos preveniam, o perigo que pudesse representar o fato das mulheres serem alfabetizadas.

A alfabetização de poucas mulheres brancas no período colonial se dava nos conventos. Esses lugares chamados de “prisões místicas” eram verdadeiros depósitos de mulheres, lá eram postas mulheres sem vocação, com pouca idade, as que os pais não queriam para não terem que dividir a herança com os futuros genros, as que o marido traía ou que iria trair, entre outras. Era nesse ambiente de clausura e sofrimento que muitas delas aprendiam ler, decorar as rezas e outras palavras (RIBEIRO, 2003, p. 10).

A participação feminina nas escolas, na realidade, só aconteceu em meados do século XIX, lá estudavam apenas meninas abastadas, uma vez que as escolas eram privadas e muito caras.

Os conventos, instituições que serviam também como escola, por muito tempo não aceitaram a presença de mulheres negras, nem mesmo para serviços tidos como subjugados. Somente no ano de 1720 que as servas puderam ser negras ou mestiças.

Neste cenário de “escola para poucos”, mais uma vez as mulheres negras são deixadas de lado. Segundo Crisostomo e Reigota (2010, p. 97), desde o período colonial as mulheres negras são “Destituídas de suas humanidades, têm dado com seus corpos, em todos os períodos históricos, uma garantia às suas sobrevivências”.

De lá para cá, séculos se passaram, mas algumas práticas preconceituosas ainda permanecem. Se fizermos uma comparação entre a quantidade de mulheres brancas e negras que estão no ensino formal, especialmente no nível superior, veremos que as negras ainda são minoria, principalmente em cursos de alta demanda.

Para Queiroz (2008) é na década de 1970, juntamente com a expansão do ensino superior brasileiro, que o número de mulheres matriculadas em universidades aumenta, especialmente em cursos das áreas de Ciências Humanas e Sociais. Para autora, embora no Brasil não haja impedimento formal para o acesso das mulheres ao ensino superior, ainda há um condicionamento social que as dirigem na “escolha” de profissões tradicionalmente construídas como “femininas”.

Queiroz (2008) em uma pesquisa realizada na UFBA (Universidade Federal da Bahia) no ano de 2001 buscou investigar as desigualdades raciais e de gênero nesta universidade, e o resultado disso foi à constatação de que na década de 1990, eram ínfimas a presença e a *performance* de mulheres negras na universidade. Se nesse período da pesquisa a presença dessas mulheres era reduzida, imagine na década de 1970 quando houve a expansão do ensino superior. É necessário aqui fazer os seguintes questionamentos: A quem serviu essa expansão? Que grupos raciais se beneficiaram com tal expansão?

Com isso, mais uma vez vemos que não adianta a universidade expandir em número de cursos e/ou vagas se esse aumento não beneficia todos os segmentos raciais. Não é aumentando o número de vagas que asseguraremos a entrada de grupos tidos como minoritários (mulheres, negros/as, indígenas) em cursos de alta demanda nas universidades públicas brasileiras.

Para Góis (2008), embora a participação feminina nas universidades seja algo crescente, ainda impera uma desigualdade entre a quantidade e as trajetórias acadêmicas entre as mulheres negras e brancas. Para o autor:

As negras, particularmente no que toca ao acesso ao ensino superior, encontram-se em uma posição claramente inferior à das brancas. Enquanto 10,8% destas últimas conseguem ingressar no nível educacional posterior ao ensino médio, apenas 5,6% da soma de pretas e pardas também conseguem. As diferenças entre brancas e negras em relação a isso não é apenas quantitativa, contudo. Há evidências de que elas também dizem respeito às posições que umas e outras ocupam na hierarquia universitária, à trajetória de ingresso e às condições sob as quais ali permanecem. (GÓIS, 2008, p. 745)

Em uma pesquisa realizada por Góis (2008, p. 747) e alguns colaboradores no campus de Niterói da UFF (Universidade Federal Fluminense) no ano de 2003, verificou-se, assim como na pesquisa de Queiroz na UFBA, a baixa presença de mulheres negras em cursos de alta demanda. Na concepção do autor, são cursos de alta demanda aqueles que o/a candidato/a para ingressar apresenta um “mérito natural” que está associado às carreiras percebidas no imaginário social como dignas de uma função relevante, portanto, merecedora de melhores condições de trabalho e de salário. Por esse critério, três são os cursos enquadrados nesse perfil: Medicina, Direito e Engenharias.

De acordo com Góis (2008), no curso de Medicina as mulheres totalizam 60,84% do total de alunos. Sendo destas 1,53% pretas, 16,86% pardas e 76,25% de brancas. No curso de Direito, temos 77,52% de mulheres, sendo 16,06% pardas e 3,21% pretas. Nas Engenharias a realidade é um pouco diferente em relação ao sexo

predominante, uma vez que 75,19% do total são homens e 24,81% são mulheres. Contudo, em relação à raça das mulheres podemos afirmar que as mulheres brancas continuam adentrando as universidades em maior número, já que as que estão cursando 80,19% são brancas, 17,41%, pardas e 2,40%, pretas. O que foi percebido nessa pesquisa é que, mesmo com o aumento da presença feminina nas universidades, a mulher negra ainda encontra-se em desvantagem.

Esta desvantagem, embora não seja comprovada por meio de pesquisas, já que a UFG não tem um censo racial divulgado publicamente, podemos afirmar por questões de simples observação que a presença de mulheres negras em curso de alta demanda, (pelo menos no Campus de Goiânia onde se realiza esta pesquisa), ainda é muito limitada.

Na pesquisa, Góis (2008) percebe que as mulheres pretas e pardas estão super-representadas, ou seja, são maioria nos cursos considerados de menor prestígio social como o de Pedagogia (36,00% e 9,18%, respectivamente) e Serviço Social (36,24% e 11,70%, respectivamente), uma vez que são reconhecidos pela sociedade como profissões que têm como função “cuidar” das pessoas.

A escolha de um curso superior para nós que somos negras muitas vezes supera a “vocação” ou gosto pessoal por uma determinada área de conhecimento. Escolher um curso está ligado, como salienta Góis (2008), a questões materiais (que vão além da gratuidade do ensino) e ao valor simbólico que damos tanto a nós mesmas, quanto à profissão que almejamos ter.

Eu, por exemplo, quando cursava o 3º ano do ensino médio em uma escola pública cheguei a colocar no uniforme de vestibulanda a profissão de Psicóloga. Ao final do ensino médio, prestei vestibular em uma universidade privada, já que na época, o curso de Psicologia não existia em universidade pública em Goiânia. Mesmo sendo aprovada no vestibular, tive que desistir dessa profissão antes mesmo de ingressar no curso. Tal desistência se deu por motivos como: falta de recursos financeiros para pagar a mensalidade da faculdade, comprar materiais de estudo e assegurar os gastos com alimentação e transporte coletivo, além de não ver nesse curso uma possibilidade de retorno financeiro imediato como nos cursos que envolvem a Licenciatura.

Diante dessas limitações, tive que buscar em outro curso e em outra universidade a possibilidade de ter uma profissão. Lembro que, para mim que morava longe da universidade e que dependia do trabalho de estagiária para poder manter minhas

despesas da faculdade, ter acesso à bolsa de permanência – como ticket de alimentação fornecido pela PROCOM/UFG⁴³ – era uma ajuda fundamental.

O fato de eu precisar trabalhar durante a graduação me afastava do universo e das amizades acadêmicas, eu não tinha tempo para desfrutar do ambiente e de todas as possibilidades que o campus me oferecia, restando o horário de almoço, no R.U. (Restaurante Universitário), o único momento de lazer e socialização. A minha passagem pela faculdade era tão invisível para mim e para as/os professoras/es que eu não me via digna de ter uma bolsa de estudo, achava que o meu capital cultural era tão insuficiente que me contentei por quatro anos em ter apenas uma bolsa de trabalho: dois anos como estagiária em uma instituição conveniada com a indústria e dois anos com a bolsa trabalho da UFG.

Foi somente após a inserção no bacharelado e o encontro com o CANBENAS, que passei a me ver como uma estudante com potencial para pesquisadora, tendo pela primeira vez a oportunidade de fazer uma pesquisa que resultou na minha monografia intitulada ‘A intelectualidade da mulher negra e o letramento como meio de sobrevivência’.

Segundo Góis (2008), há uma diferença no tipo de bolsa destinada às alunas brancas e negras e dependendo da bolsa ou da quantidade acumulada, teremos uma maior e melhor circulação e socialização dessas alunas pelo universo acadêmico. Nas palavras do autor:

As desvantagens para pretas e pardas se acentuam ainda mais quando examinamos os tipos de bolsas às quais elas têm acesso, já que a predominância das mulheres brancas também se dá nas bolsas consideradas mais nobres. As mulheres bolsistas desse grupo racial estão super-representadas naquelas de maior valoração (monitoria, iniciação científica e extensão), assim como também estão super-representadas entre as alunas que acumulam mais de uma bolsa. Como dissemos acima, essas bolsas são importantes para a qualidade do trânsito de alunos na universidade, principalmente aqueles mais pobres, pelo subsídio financeiro que fornecem. (GÓIS, 2008, p. 762)

Trazendo toda essa discussão para esta pesquisa de mestrado, fico a questionar se o fato de as 16 alunas cotistas não terem aceitado participar da pesquisa pode se dar também por essa necessidade de trabalhar e/ou por elas acharem que aceitar participar

⁴³ A [Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária](#) (PROCOM) é o órgão responsável pela gestão da política social na UFG. Ele oferece programas (bolsa alimentação, moradia estudantil etc.) e serviços (médico, odontológico, psicológico etc.) voltados aos estudantes, servidores técnico-administrativos, docentes e dependentes.

dessa pesquisa seria reforçar, evidenciar as suas dificuldades e/ou limitações oriundas de sua trajetória escolar, muitas vezes acidentadas pela obrigatoriedade de trabalhar e estudar; pelas inúmeras tentativas até chegar a aprovação no vestibular de uma universidade pública; acúmulo de trabalho na atualidade etc.

Outra questão que merece ser colocada em evidência é o fato de que algumas dessas alunas cotistas – por medo de retaliações, vergonha ou simplesmente por acharem que não devem explicações a ninguém sobre o seu ingresso na universidade – não aspirem ter a sua imagem associada às cotas. É comum estudantes no ato da inscrição do vestibular optar por algum programa de ação afirmativa e, após a sua aprovação, esquecer o programa. Para esses/as estudantes, se inscrever em um programa de ação afirmativa é a maneira encontrada de usufruir um direito assegurado a ele/a, não o/a obrigando por isso, a nenhum dever, nenhuma obrigação.

Para mim, a desistência em participar da pesquisa, pelo menos para as seis cotistas que responderam ao e-mail, não se deu por não identificação com a temática da pesquisa, mas sim porque tiveram que optar por atividades que naquele momento eram prioridade.

Essa afirmação é possível de ser feita ao reler as respostas de algumas cotistas como a A, B, C e E (cf. capítulo 2). Veremos que o assunto da pesquisa é de interesse delas, seja porque em algum momento tenha sido vítima direta de racismo, porque tenha presenciado alguma diferença no tratamento de oportunidades ou por simplesmente achar que discutir sobre esse tema iria ajudá-la de alguma maneira, pois o que percebemos é que das seis respostas obtidas, nenhuma disse que não participaria porque a temática era distante de sua realidade ou algo do tipo, ao contrário, todas afirmavam ter um grau de proximidade.

Como a Faculdade de Letras da UFG no campus de Goiânia não possui nenhum programa de acompanhamento dessas cotistas, não sabemos, de fato, qual tem sido o impacto das políticas de ação afirmativa na vida dessas e de outras mulheres que entraram na UFG após o programa *UFGInclui*. De todas, só sabemos que duas prestam serviço como bolsista na UFG, ambas na categoria de bolsa trabalho porque deixaram essa informação transparecer nas trocas de e-mails.

Diante de tão pouca ciência acerca dessas 16 mulheres, apego-me a essa rasa informação para pensar o lugar social dessas mulheres na academia. O que faz elas possuírem uma bolsa trabalho e não uma bolsa de iniciação científica? Que fatores as motivaram ou as induziram para a aceitação desse tipo de bolsa?

hooks (1995) analisa como os conceitos sexistas e racistas são determinantes para o não desenvolvimento da intelectualidade da mulher negra. A autora fala do difícil fardo carregado pela mulher negra justamente por ela ser vista como um “corpo sem mente”, razão que naturaliza o seu distanciamento dos bancos escolares.

Segundo Nogueira (1999, p. 41), “[o] corpo funciona como marca dos valores sociais e nele a sociedade fixa seus sentidos e valores. Socialmente o corpo é um signo (...)”. Pensar o corpo negro é pensar o lugar social ocupado por esse sujeito na sociedade. A referida autora salienta o fato de que em função de um passado histórico construído em meio à desumanização, que por sinal prejudica a constituição de uma identidade social, que o negro teve seu processo de tornar-se indivíduo comprometido, por isso, embora hoje haja um momento de resignificação do ser negro, esse mesmo ser acaba esbarrando em dificuldades resultantes da construção desse passado. Para Nogueira (1999, p. 42):

Se o negro, de um lado, é herdeiro desse passado histórico que se presentifica na memória social e que se atualiza no preconceito racial, vive, por outro lado numa sociedade cujas auto-representações denegam esse mesmo racismo, camuflando, assim, um problema social que produz efeitos sobre o negro, afetando sua própria possibilidade de se constituir como indivíduo no social; assim, não se discute o racismo que, na condição de um fantasma, ronda a existência dos negros.

Embora tenhamos avançado nessa discussão sobre raça e racismo, para a mulher negra ainda há muito que caminhar, pois continuamos aprisionadas às figuras da mulata, da sambista, da empregada etc. Por isso, nesta dissertação preferi correr o risco, o risco de ser vista como esquisita, o risco de ser mal interpretada. Como dizia Lorde (1977, p. 1), “[m]uitas vezes penso que preciso dizer as coisas que me parecem mais importantes, verbalizá-las, compartilhá-las, mesmo correndo o risco de que sejam rejeitadas ou mal-entendidas”.

O risco que assumo aqui é o de estar relendo as experiências dessas mulheres negras cotistas de forma equivocada e subjetivada, pois na tentativa de entender o outro, tenho trazido neste texto trechos de mim, mulher negra, nordestina, professora e para sempre aprendiz. Pode ser que um dia algumas dessas mulheres cotistas peguem esta dissertação e digam ‘Isso aqui não tem nada a ver’. Talvez muito do que esteja escrito nessas linhas não comunguem com a experiência delas, mas sei também que em algum lugar nossas experiências se encontrarão, já que somos frutos de uma sociedade racista que não nos permite, nem que seja por um instante, esquecermos que somos diferenciadas, que somos negras.

Romper o silêncio é também um processo de autorrevelação, pois estar em silêncio é desviar o nosso olhar de nossos próprios medos – medo do desprezo, do julgamento, ou do reconhecimento, do desafio, do aniquilamento (LORDE, 1977, p. 2).

Por muito tempo, assim como Lorde (1977) eu também me traía em pequenos silêncios, pensando que algum dia iria falar ou que alguémalaria por mim, mas percebi na vivência com outras mulheres (minhas companheiras negras, brancas, escritoras, não alfabetizadas, lésbicas, religiosas, sem religião, casadas, separadas, solteiras, mães...) que eu precisava falar e foi então que reconheci uma força interna que me permitiu vencer o medo, passei a ver o medo de outra perspectiva e na experiência com Lorde, aprendi que um dia eu iria morrer, tivesse falado ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vamos subir essa montanha por mais que ela se incline,
haja o que houver nêgo, nunca desanime!
(TERRA PRETA)

Depois de uma longa e árdua caminhada, agora estou chegando ao fim, ao fim de uma meta e não de uma luta, porque para nós que somos negros/as não há trégua, não há descanso, porque a luta é diária e a montanha é alta.

Neste caminho, muitos tombos eu tomei, mas também sonhos realizei (meus, mãe, pai, avós paternos), experimentei de perto – durante a construção desta dissertação – a possibilidade de criar minhas próprias rotas alternativas, ora de fuga ora de aproximação.

Aproximar-se, muitas vezes, é desnudar-se frente ao outro, pois é nesse contato diário que descobrimos em nós e nos outros nossas potencialidades e nossas fraquezas. Foi assim, em meio à fuga e à aproximação; à dificuldade e à superação; ao medo e à confiança que tanto esta pesquisa quanto nós fomos nos constituindo.

Desde o início, objetivávamos compreender dois pontos: a) a interferência e presença da escrita na vida dos/as estudantes optantes do Programa *UFGInclui* na categoria cota racial e social (estudante negro/a de escola pública) do processo seletivo vestibular (2009-1/2010-1) da Faculdade de Letras da UFG e b) os impactos das políticas afirmativas na vida desses/as jovens. Porém, devido às dificuldades encontradas para assegurar a presença de um público maior de participantes, voltamos a nossa atenção a Michel, jovem negro, cotista, homossexual e morador da periferia de Goiânia.

Durante a pesquisa, percebemos um eterno ir e vir de Michel, isso é demonstrado por meio de algumas contradições. Em alguns momentos ele se encontrava animado, entusiasmado com a pesquisa, em outros, ele se afastava, especialmente nos momentos em que eu oferecia ajuda para a realização de atividades que compreendiam a sua bolsa de iniciação científica (PIBIC-AF). Das diversas vezes que chegamos a conversar, Michel em palavras demonstrava insegurança quanto ao manuseio da escrita, especialmente em produzir conjuntamente, mas na prática em sala de aula, o jovem se apresenta, segundo narrativas do mesmo, um aluno seguro e competente no que fazia, tanto é que quando tinha tempo, lia as atividades acadêmicas das colegas de sala.

Diante disso, fico a me questionar: será que Michel realmente não tinha dificuldades quanto ao seu letramento e por isso recusava todas as minhas investidas? Ou, se ele sabia do seu potencial, o que o levou a entrar na pesquisa já que o foco era a leitura e a escrita?

O afastamento de Michel em relação às minhas investidas desperta em nós outro questionamento: Por que o trabalho com a escrita não deu certo? O que há de problemático na nossa abordagem a ponto de não conseguirmos alcançar um dos nossos objetivos? Observando, o meu posicionamento complacente frente a tudo isso, percebo que aos poucos fui criando um espaço favorável ao jovem, pois na ciência de que os afazeres acadêmicos e familiares roubavam-lhe um tempo precioso de sua vida, não quis, enquanto pesquisadora sufocá-lo com mais uma obrigação: a escrita.

Acerca dessas idas e vindas de Michel, podemos assinalar como um ponto ainda perturbador: a não frequência regular do jovem às atividades relativas à bolsa de iniciação científica. Passamos boa parte desta pesquisa tentando compreender a relação de Michel com a escola, e especialmente com a universidade. No Capítulo 4, chegamos a afirmar que a escola por várias vezes o reprimia e o distanciava, embora muitas vezes não o silenciasse, e que, na faculdade, essa realidade era transformada por ali encontrar, apesar dos intempéries, alguma possibilidade de liberdade. Quanto a isso, continuo a questionar: se o lugar era de liberdade, o que ainda, apesar da melhoria significativa quanto à presença nas aulas, estaria novamente o distanciando desse lugar de pesquisa?

Outro ponto observado em relação ao afastamento do jovem é que “afastar-se” pode ter significado uma rota alternativa, tanto para a construção de sua autonomia enquanto acadêmico, quanto para a constituição de uma masculinidade através da rebeldia institucional, verificada na falta de frequência acadêmica, atrasos em algumas reuniões, especialmente da bolsa, de cumprimento de prazos, tanto nesta pesquisa, quanto na da iniciação científica etc., além do afastamento “tutorial” das mulheres.

Logo, ao final deste trabalho, chego à conclusão de que o jovem não apresentava problemas com a leitura e escrita, pois o fato que o impulsionava a participar deste trabalho era a possibilidade de fazer pesquisa, de estudar, já que não havia conseguido, por outros meios, ter da Universidade Federal de Goiás uma postura mais acolhedora para ele que havia passado pelo sistema de cotas raciais.

Michel ao entrar no curso de Jornalismo se vê desamparado uma vez que as políticas de permanência contidas no Programa *UFGInclui* não conseguem chegar até ele. Então, esta pesquisa de mestrado aparece em sua vida como uma possibilidade de

ele estudar acerca de temas que são de seu interesse, pois ao participar desta pesquisa, ele estaria diretamente envolvido com professores/as, pesquisadores/as, podendo com o auxílio da bolsa (12 meses) se dedicar aos estudos, garantindo assim, um ganho de recursos simbólicos que envolviam a participação em eventos científicos, contatos com teorias antes não aprofundadas etc.

Antes de mencionar o lugar da pesquisa na academia, é importante observar primeiramente o lugar do sujeito que tem feito pesquisa na academia, que tem publicado e conseguido bolsas como salientado por Góis (2008) e já apresentado no Capítulo 5. Esse sujeito privilegiado socialmente e racialmente geralmente se enquadra nas categorias de não negro/a e não pobre. Já os sujeitos que ficam excluídos desses privilégios são terrivelmente massacrados pela reiteração de um discurso da modernidade que busca homogeneizar, excluir a diferença e especialmente o conhecimento do outro (SANTOS, 2007).

Sabemos que o conhecimento científico/acadêmico empodera, mas sabemos também que ele não abarca todas as pluralidades de conhecimento e pessoas, talvez seja por isso que, mesmo apostando em um futuro mais promissor, Michel tenha dificuldades de se envolver totalmente com esse tipo de conhecimento.

Como estudante de Letras que fui, demorei certo tempo para entender como o *epistemicídio* funcionava dentro da universidade. Na minha cabeça de jovem que mal conhecia o funcionamento de uma universidade, passar por privações, desconhecer tais teorias e até mesmo fracassar em algumas delas, era responsabilidade somente pessoal e não social/institucional. Hoje, vejo o quanto a concepção de letramento autônomo (KLEIMAN, 1995) era presente na faculdade, pois eu, enquanto sujeito, era culpabilizada em termos individuais, o que permitia a poucos/as professores/as a incumbência de uma postura crítica acerca disso.

Pela análise que fizemos acerca do silenciamento das alunas cotistas, podemos afirmar que a universidade muitas vezes corrobora com o ato de silenciar quando define qual sujeito é mais digno de falar e produzir conhecimento, pois é na universidade que muitas vezes categorias como o “letramento”, a “raça” e o “gênero” são evidenciadas na relação com o outro.

Nessa relação de fala, silenciamento, aproximação e distanciamento que o meu conhecimento enquanto pesquisadora foi construído, pois durante toda esta pesquisa me vi incitada a refletir sobre a nossa metodologia e sobre os sujeitos aqui envolvidos. Foi este ato constante de refletir sobre as nossas ações ou até mesmo sobre a falta delas que

passamos – Michel e eu – a ter outra visão acerca da universidade, passamos a concebê-la não somente como o lugar da opressão, mas também de descobertas e possibilidades.

Outro ponto a ser ressaltado diz respeito ao homem negro. Confesso que antes da pesquisa raríssimas vezes eu tinha parado para pensar sobre o homem negro como sujeito do cuidado e do afeto, e aqui parafraseando Pedrosa (2003) eu insistia em vê-lo quando muito, como sujeito da proteção. Já Michel, diferentemente de mim, sabia por experiência própria das várias possibilidades de viver e construir sua masculinidade especialmente porque ele recusava a permanecer como estava, ele buscava uma rota alternativa frente a tudo isso, o que demonstra o “lugar” de uma masculinidade não hegemônica.

Portanto, concluo que, assim como eu, atualmente muitos jovens ainda sofrem as consequências dos efeitos reais e materiais dos discursos e práticas racistas invisibilizadas pelo discurso científico na academia, o que nos faz crer que, por mais alta que seja a montanha, nossa luta nêgo e nêga ainda continua.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362005000300008&script=sci_abstract&lng=pt. > Acesso em: 15 ago. 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino 2010. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidades, 18).

ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Mírian; ANDRADE, Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.) *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007, p. 55-78.

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Tradução Édna de Marco, revisão Claudia de Lima Costa e Simone Pereira Schmidt. *Estudos feministas*, Florianópolis, ano 8, p. 229-236, 1º semestre 2000.

_____. Como domar uma língua selvagem. Tradução Joana Plaza Pinto; Karla Cristina dos Santos; Viviane Veras. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa*, n. 39, p. 303-318, 2009.

ARTES, Amélia Cristina Abreu; CARVALHO, Marília Pinto de. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cad. Pagu*, Campinas, n. 34, p. 41-74, jun. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332010000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2011.

BERNARDINO, Joaze. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. (Org.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 15-38.

_____. Projeto Passagem do Meio: qualificação de alunos negros de graduação para pesquisa acadêmica na UFG. *Sociedade e Cultura*, v. 10, n. 2, p. 281-296, jul./dez. 2007.

BITTENCOURT, AnaCris. Lançamento da segunda campanha. *Ibase*. [s.d.] Disponível em: <http://dialogoscontraoracismo.provisorio.ws/index.php?option=com_content&task=view&id=50&Itemid=27>. Acesso em: 30 jun. 2011.

BRANDÃO, Bruno César Moura. Constitucionalidade das políticas de ações afirmativas em favor dos afrodescendentes [2001]. Disponível em: <<http://www.ideario.org.br/neab/kule1/Textos%20kule1/bruno%20cesar%20moura.pdf>>. > Acesso em: 21 dez. 2010.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Nação, Estado e Estado-Nação*. [2008]. Disponível em: <
<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2008/08.21.Na%C3%A7%C3%A3o.Estado.Estado-Na%C3%A7%C3%A3o-Mar%C3%A7o18.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. p. 340f. Tese (Doutorado em Educação – área Filosofia da Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, n. 22, p. 247-290, 2004.

_____. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 77- 96, jan./abr., 2005.

_____. Letramento na Maré: uma proposta metodológica de ensino da leitura e da escrita para jovens e adultos. In: *Teorias e práticas de letramento*. (Org.) SCHOLZE, Lia; ROSING, Tania M. K. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p. 169-190.

_____. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com as alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, p. 837-866, set./dez. 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Apresentação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 34, jun. 2010. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2011.

CAVALCANTE, Francisco Silva Junior. Era uma vez... Da escrita ao método. In: _____ *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos com a colaboração de André de Carvalho Barreto, Michelle Montenegro Studart, Patrícia Mendes Lemos*. 2 ed. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2003, p. 11-17.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CHRISTIAN, Barbara. A disputa de teorias. *Estudos Feministas*, vol.10, n.1, p. 85-97, 2000. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100005>> Acesso em: 19 mai. 2011.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. *Trajetórias socioespaciais de estudantes negras e negros da Universidade Federal de Goiás*. Goiânia: Monografia apresentada no IESA/UFG, 2008.

CLASTRES, Pierre. O dever da palavra. In: *Célula Zero*, 1973. Disponível em: < <http://celulazero.blogspot.com/2007/03/o-dever-da-palavra.html>> Acesso em: 19 nov. 2011.

CONNELL, R. W. A Very Straight Gay: Masculinity, Homosexual Experience, and the Dynamics of Gender. *American Sociological Review*, v. 57, n. 6, p. 735-751, Dec. 1992. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/2096120>.> Acesso: 25 out. 2011.

CORRÊA, Laura Guimarães. Corpo exposto: a representação do negro em dois anúncios de telefonia celular. In: *UNIrevista*, vol. 1, n. 3, p. 2-11, jul. 2006. Disponível em: < http://www.alaic.net/ponencias/UNIrev_Correa.pdf>. Acesso em: 1 out. 2011.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 133-201, jan./abr. 2006.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. Professoras Universitárias Negras: Trajetórias e Narrativas. *Avaliação*, Sorocaba - SP, v. 15, n. 2, p. 93-106, jul. 2010.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 21-34. (Coleção Educação para Todos).

CUNHA, Antônio Geraldo da; SOBRINHO, Cláudio Melo [et. al]. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

CUNHA, Lázaro. Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal. [s.d.]. Disponível em: < <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/documentos/contribuicao-povos-africanos.pdf>> Acesso em: 21 set. 2011.

DAMICO, José Geraldo Soares; MEYER, Dagmar E. Estermann. Constituição de masculinidades juvenis em contextos "difíceis": vivências de jovens de periferia na França. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 34, jun. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2011.

d'ADESKY, Jacques. A ideologia da democracia racial: no limiar do anti-racismo universalista. *Anti-racismo, liberdade e reconhecimento*. Rio de Janeiro: Daudt, 2006, p. 65-84.

DUSSEL, Enrique. Apêndice 1. Diversos sentidos de las palabras “Europa”, “Occidente”, “Modernidad”, “Capitalismo tardío”. In: 1492. *El encubrimiento del Otro*. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz: Plural editores, Centro de Información para el Desarrollo, CID, 1994, p. 171-186.

ESTEVES, Luís Carlos Gil; ABRAMOVAY, Mirian. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. (Org.) ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007, p. 19-54.

FANON, Frantz. O negro e a linguagem. In: _____. *Pele negra máscaras brancas*. Tradução. Renato da Silveira – Salvador: EDUFBA, 2008, p. 33-52.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, p. 171-187. 2006. Disponível em:

<<http://www.aparecidadejesusferreira.com/site/index.php?pagina=painel/dados/listardados&id=7>> Acesso em: 21 mai. 2011.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002, p. 168-192.

GIROUX, Henry Armand. Pedagogia Crítica, Política Cultural e o Discurso da Experiência. In: *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 123-144.

GÓIS, João Bôsko Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 743- 768, set./dez. 2008.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 41, n. 21, p. 140-168, set./out./nov./dez. 2002.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10. 639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62.

GONÇALVES, Carlianne Paiva; CIRQUEIRA, Diogo Marçal. Entre os discursos cruzados: as ações afirmativas para estudantes negras e negros na UFG. *Revista Nzungu*. São Paulo, 2012. (no prelo)

GONZALÉZ, Lélia. A Juventude Negra Brasileira e a Questão do Desemprego. Resumo apresentado na Segunda Conferência Anual do AFRICAN HERITAGE STUDIES ASSOCIATION – April 26-29, 1979, p. 1-4. (Painel sobre: The Political Economy of Structural Unemployment in the Black Community).

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GROSGOUEL, Ramón. The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. *Cultural studies*, v. 21, n. 2-3, p. 211-223, mar./mai. 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa Almeida; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: MEC, 2007 p, 11 -19.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

_____. Alisando o Nosso Cabelo. In: *Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba*, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em: <<http://coletivomarias.blogspot.com/2008/05/alisando-o-nosso-cabelo.html>>. Acesso em: 2 out. 2011.

_____. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Tradução de Carlianne P. Gonçalves, Joana P. Pinto e Paula da S. Almeida. *Estudos Feministas*, v. 16, n. 3, Florianópolis, dez./2008, p. 857- 864.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *O que é o Inaf*. São Paulo [s.d.]. Disponível em:<http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 13 ago. 2011.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:_____ (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

LABOISSIÈRE, Paula. ONU: Dois terços dos 774 milhões de analfabetos no mundo são mulheres. *Agência Brasil*, out. 2010. Disponível em: <http://www.feminismo.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2403:onu-dois-tercos-dos-774-milhoes-de-analfabetos-no-mundo-sao-mulheres-&catid=81:educacao&Itemid=109> Acesso em: 28 out. 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LENZ CÉSAR, Raquel Coelho. Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de cotas e de legitimidade. In: BRANDÃO, André Augusto. *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 13- 34.

LI, Huey-li. Silences and Silencing Silences. In: *Philosophy Education*, 2001. Disponível em: <<http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/2001/li%2001.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

LORDE, AUDRE. A transformação do silêncio em linguagem e em ação [1977]. Disponível em: <<http://mulheresrebelde.blogspot.com/2009/05/audre-lorde.html>> Acesso em: 21 dez. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998, p. 57-87.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008.

MACIEL, Maria Eunice e S. A eugenia no Brasil. In: *Anos 90*, Porto Alegre, n. 11, p. 121-130, jul., 1999. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/11/11art7.pdf>.> Acesso em: 20 out. 2011.

MAKONI, Sinfree; MASHIRI, Pedzisai. Critical historiography: does language planning in Africa need a construct of language as part of its theoretical apparatus? In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 62-89.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 1-41.

MAKONI, Sinfree; SMITHERMAN, Geneva; BALL, Arnetha F.; SPEARS, Arthur K. Introduction: toward Black Linguistics. In: MAKONI, Sinfree; SMITHERMAN, Geneva; BALL, Arnetha F.; SPEARS, Arthur K. (Ed.). *Black Linguistics: language, society and politics in Africa and the Americas*. New York: Routledge, 2003, p. 1-17.

MATTOS, Wilson Roberto de. Inclusão social e igualdade racial no ensino superior baiano – uma experiência de ação afirmativa na Universidade Estadual da Bahia. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. *Levando a raça a sério*. 2004, p. 189-216.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge; NASCIMENTO, Pedro; GALVÃO, Karla. Homens, por quê? Uma leitura da masculinidade a partir de um enfoque de gênero. *Perspectivas em Saúde e Direitos Reprodutivos*, São Paulo-SP, v. 3, p. 12-16, 2000. Disponível em: http://www.psicnet.psc.br/v2/site/temas/temas_default.asp?ID=1248.> Acesso em: 11 abr. 2011.

MIGNOLO, Walter D. “Um outra língua”: mapas da linguística, geografias literárias, paisagens culturais. In: _____ *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 297- 339.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Laços perigosos entre machismo e violência. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 10, n. 1, p. 18-34, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>.> Acesso em: 22 dez. 2010.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

MORONI, Antonio José. *Os racismos e os privilégios nossos de cada dia* [2010]. José Antonio Moroni. Disponível em:

<http://www.dialogoscontraoracismo.provisorio.ws/index.php?option=com_content&task=view&id=51&Itemid=27>. Acesso em: 16 mai. 2011.

MUNANGA, Kabenguele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2010.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. O Corpo da Mulher Negra. In: *Pulsional Revista de Psicanálise*, ano XIII, n. 135, p. 40-45, 1999. Disponível em: <http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/135_04.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2012.

OSORIO, Guerreiro Rafael. Classe, Raça e Acesso ao Ensino Superior no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, p. 867-880, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/en_v39n138a09.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2010.

PEDROSA, Claudio Henrique. Da violência ao cuidado: a história e a poesia para os homens da periferia. In: *Crítica da masculinidade*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 3-5, 2003.

PINHO, Osmundo de Araujo. A formação do vínculo de raça e classe em Salvador. *Teoria e pesquisa*, n. 42-43, p. 164- 197, jan./jun. 2003.

_____. Qual é a identidade do homem negro? *Democracia Viva*, n. 22, p. 64-69, jun./jul. 2004a.

_____. A Guerra dos Mundos Homossexuais. In: RIOS, Luís Felipe [et al.] *Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde/organizadores*. Rio de Janeiro: ABIA, p. 127- 133, 2004b.

_____. Ações Afirmativas, Identificação Racial e Modernização. *Boletim PPCor - Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira*, n. 19, set. 2005. Disponível: <http://www.lpp-buenosaires.net/olped/acoesafirmativas/boletim/19/artigo_print.htm>. Acesso em: 13 jul. 2011.

_____. O enigma da desigualdade. In: TORNQUIST, Carmen S. et al. (Org.). *Leituras de resistência: corpo, violência e poder*. Florianópolis: Mulheres, vol. I, p. 367-388, 2009.

PINHO, Osmundo de Araújo; FIGUEIREDO, Ângela. Idéias Fora do Lugar e o Lugar do Negro nas Ciências Sociais Brasileiras. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 24, n. 1, p. 189-210, 2002.

PINTO, Joana Plaza. Práticas contra-disciplinares na produção do conhecimento linguístico. In: *XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística, I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (SILEL)*, 2006, p. 1459-1464. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_505.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2011.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. In: *Estudos Feministas/Universidade de Santa Catarina*, v. 16, n. 3, p. 887-896, 2008.

QUEIROZ, Delcele M. Ações afirmativas na universidade brasileira e acesso de mulheres negras. In: *Revista Ártemis*, v. 8, p. 132- 145, jul. 2008.

REZENDE, Maria Alice. A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro In: ROMÃO, J (Org.) *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliana Maria T.; FARIA FILHO Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. In: MELO, Hildete Pereira de; PISCITELI, Adriana; MALUF, Sônia Weidner; PUGA Vera Lucia (Org.). *Olhares Feministas*, v. 10, Brasília: Ministério da Educação: UNESCO (Coleção Educação para Todos; v. 10.), p. 117-150, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 5, n.1-2, p. 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Sales Augusto. Projeto Passagem do Meio: uma política de ação afirmativa na Universidade Federal de Goiás. In: _____ (Org.). *Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 263-282.

SANTOS, Sales Augusto dos; CAVALLEIRO, Eliane; BARBOSA, Maria Inês da Silva; RIBEIRO, Matilde. Ações Afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. *Revista Estudos Feministas*, vol. 16, n. 3, p. 913-929, 2008.

SÃO PAULO, *Saúde da População Negra no Estado de São Paulo*- Suplemento 6 do Boletim Epidemiológico Paulista, v. 3, dez. 2006.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, v. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2011.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 1- 35.

SILVA, Adailton da; SILVA, Josenilton da; ROSA, Waldemir. Juventude negra e educação superior. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria Cordeiro de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.), *Juventudes e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 34, jun. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2011.

SILVA, Luis Fernando Martins da. *Sobre a implementação de cotas e outras ações afirmativas para os afro-brasileiros*, 2001. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/cinco/l_fernando_2.htm> Acesso em: 20 dez. 2010.

SILVÉRIO, Valter. Ação afirmativa e combate do racismo institucional no Brasil. Palestra proferida no lançamento do III Concurso Negro e Educação (04/04/2003). Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/01.pdf>> Acesso em: 22 dez. 2010.

_____. Resenha de Thomas E. Weisskopf, *Affirmative action in the United States and India: a comparative perspective*. Nova York, Routledge, 2004. In: *Tempo Social*, vol.18, n. 2, São Paulo, nov. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010320702006000200017&script=sci_arttext> Acesso em: 27 dez. 2010.

SILVERIO, Valter; SOUSA, Karina Almeida. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial. In: ABRAMOWICZ, Anete; Gomes, Nilma Lino. *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18).

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP*. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Fabiana Mendes de. *Anônimos e invisíveis: os alunos negros na UNICAMP* 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

SOUZA, Raquel. Rapazes negros e socialização de gênero: sentidos e significados de "ser homem". *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 34, jan-jun., p. 107-142, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2011.

STROMQUIST, Nelly P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n. 2, p. 301-320, jul./dez. 2001.

TERRA PRETA; DELLITUS. *A guerra II*. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/terra-preta/a-guerra-ii.html>> Acesso em: 19 fev. 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1988. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNESCO. *Políticas públicas de/para/com as juventudes*. Brasília: UNESCO, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás. *Resolução CONSUNI Nº 29/2008*. Goiânia, 2008, 22p. Disponível em: <http://www.prograd.ufg.br/?menu_id=1228825347&pos=dir&site_id=89>. Acesso em: 17 de jul. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos. *UFG em Números – 2010* / Universidade Federal de Goiás. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos; Coordenação e organização Everton Wirbitzki da Silveira. Goiânia: UFG, 2010.

VILLARDI, Raquel. Política de ações afirmativas no ensino superior – notas sobre o caso da UERJ. BRANDÃO, André Augusto (Org.) In: *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, Coleção Políticas da Cor, 2007 (Entrevista concedida a Renato Ferreira), p. 35 - 45.

VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. Introdução. In: _____ (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 9-14.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2012: Os Novos Padrões da Violência Homicida no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari, 2011.

WALKER, Alice. Tentando ver minha irmã. In: _____ *Vivendo pela palavra*. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1988, p. 31-37.

WELLER, Wívian; SILVEIRA, Marly. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. In: *Estudos Feministas/Universidade de Santa Catarina*. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão, v. 16, n. 3, p. 931-947, set./dez. 2008.

WELZER-LANG, Daniel. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SCHPUN, Mônica Raisa. *Masculinidades*. São Paulo: Boitempo editorial: Santa Cruz do Sul, 2004, p. 107-128.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: PINTO, Ana Lúcia Guedes. Frutos de um percurso de militância. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 71- 95.

ANEXOS

Anexo A

Cara/o colega,

Meu nome é Carlianne Paiva Gonçalves, sou professora de Português da rede municipal de educação de Goiânia e aluna da pós-graduação na Faculdade de Letras (UFG). Atualmente, sob orientação da Profa Dra Joana Plaza Pinto (FL/UFG), investigo a relação social com a leitura e a escrita na população jovem.

Minha pesquisa de mestrado tem por objetivo compreender a relação de estudantes negras/os de escolas públicas, com a leitura e a escrita e seu papel no aprendizado durante o ensino superior. Isso quer dizer que queremos compreender o problema e apoiar com treinamentos de leitura e escrita as(os) estudantes da Faculdade de Letras da UFG que passaram no vestibular optando pelo programa UFG Inclui.

Para isso queremos fazer uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um instrumento para compreender a prática (no nosso caso, de leitura e escrita), avaliar esta prática e propor formas de para melhorá-la de acordo com o interesse das pessoas participantes da pesquisa – estudantes, pesquisadora e orientadora.

Por isso, nós convidamos você, primeiramente, a conhecer mais detalhes da nossa pesquisa, e, depois de conhecer, você pode escolher fazer parte da pesquisa, construindo, elaborando e participando de todo o processo. Ressalto que a sua participação não acarretará, a você, ônus financeiro.

Será garantido o anonimato, ou seja, não utilizaremos seu nome ou qualquer outra informação que você não queira. Outro ponto é que você pode se retirar da pesquisa em qualquer etapa, não acarretando **nenhuma** penalização.

Qualquer dúvida e/ou questionamento, por favor, entre em contato comigo (Carlianne) pelos telefones (res.) (62) X/ (cel.) (62) Y ou com a minha orientadora (Joana) (res.) (62) Z/ (cel.) (62) W.

É de suma importância que este e-mail seja respondido, tanto para aceitar ou não entender e/ou participar da pesquisa. Assim que recebê-lo, responda a carliannepaiva@yahoo.com.br

Tê-la/o conosco neste processo de aprendizado e amadurecimento conjunto será muito importante.

Marcaremos uma reunião na Faculdade de Letras, na Faculdade de Educação ou Centro de Aulas, no final de fevereiro, para conversarmos pessoalmente. Caso tenha interesse em participar da reunião, qual seria o melhor horário?

Cordialmente,

Obs.: Na versão enviada às cotistas constam os números dos telefones.

Anexo B

Questionário inicial

PROJETO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCRITO ENTRE JOVENS COTISTAS

Orientadora: Profa. Dra. Joana Plaza Pinto
Mestranda: Carlianne Paiva Gonçalves

QUETIONÁRIO e DIAGNÓSTICO (PESQUISA/2011)

Bloco I

1. Qual seu sexo? _____
2. Qual seu estado civil? _____
3. Qual sua idade? _____
4. Qual a sua cor ou raça? _____
 - 4.1. Como você se classifica na lista abaixo? Marque apenas um.
 - () Branco
 - () Preto
 - () Pardo
 - () Amarelo
 - () Indígena
5. Que língua(s) você considera que domina? Liste-as abaixo conforme a habilidade dominada.

Lê

Escreve

Fala

Compreende

6- Quantas pessoas moram em sua casa?

- a) Nenhuma
- b) Uma
- c) Duas
- d) Três
- e) Quatro ou mais

7 - Quantos irmãos você tem?

- f) Nenhum
- g) Um

- h) Dois
- i) Três
- j) Quatro ou mais

8 - Qual a carga horária aproximada atual de sua atividade remunerada?

- a) 40 horas semanais ou mais
- b) Mais de 30 e menos de 40 horas semanais
- c) Mais de 20 e menos de 30 horas semanais
- d) Até 20 horas semanais
- e) Trabalho eventualmente
- f) Não trabalho

9 - Como você participa, com o seu salário, na vida econômica da sua família?

- a) Não trabalho. Sou sustentado por minha família ou outras pessoas
- b) Apesar do meu trabalho, sou parcialmente sustentado por minha família ou outras pessoas
- c) Sou responsável apenas pelo meu sustento
- d) Sou responsável pelo meu sustento e, parcialmente, pelo da família e outras pessoas
- e) Sou responsável pelo meu próprio sustento e o da família
- f) Outra situação

10 - Qual o tipo de residência da sua família?

- a) Própria, não quitada
- b) Própria, quitada
- c) Alugada
- d) Outro tipo

11 - Qual das alternativas descreve melhor a atual situação de seu pai ou substituto em relação ao trabalho?

- a) Trabalha regularmente
- b) Está desempregado
- c) É aposentado
- d) Vive de rendas
- e) É falecido
- f) Não tenho informações

12- Qual das alternativas descreve melhor a atual situação da sua mãe ou substituta em relação ao trabalho?

- a) Nunca trabalhou fora
- b) Sempre trabalhou em atividades remuneradas, dentro de casa
- c) Sempre trabalhou fora de casa
- d) Está desempregada
- e) É aposentada ou pensionista
- f) Vive de rendas
- g) É falecida

h) Não tenho informações

13- Qual a renda mensal da sua família (em R\$)?

- a) Até 415,00
- b) De 415,01 a 830,00
- c) De 830,01 a 1160,00
- d) De 1160,01 a 3320,00
- e) De 3320,01 a 4150,00
- f) De 4150,01 a 8300,00
- g) De 8300,01 a 10375,00
- h) Acima de 10375,00

Bloco II

1 - Em que turno você cursa ou cursou o ensino médio (antigo 2º grau) ou equivalente?

- a) Todo no diurno (manhã ou tarde)
- b) Maior parte no diurno (manhã ou tarde)
- c) Todo no noturno
- d) Maior parte no noturno
- e) Todo integral (manhã e tarde)
- f) Maior parte integral (manhã e tarde)
- g) Outro

2 - Que modalidade de ensino médio (antigo 2º grau) você concluiu?

- a) Comum ou de educação geral (de 3 anos)
- b) Comum ou de educação geral (compacto)
- c) Técnico (eletrônica, agrícola, etc)
- d) Magistério
- e) Supletivo/Educação de jovens e adultos
- f) Outro

3 - Quantas vezes você prestou vestibular ?

- a) 0 (nenhuma)
- b) 1 (um)
- c) 2 (dois)
- d) 3 (três)
- e) 4 (quatro)
- f) 5 vezes ou mais

4- Qual o principal fator para o motivo que o levou a decidir pelo curso de Letras?

- a) Adequação às habilidades/aptidões pessoais
- b) Necessidade de atender às expectativas dos pais
- c) Necessidade de ampliar conhecimentos

- d) Perspectivas no mercado de trabalho
- e) Possibilidade de contribuir para a sociedade
- f) Possibilidade de realização pessoal
- g) Inexistência do curso pretendido em outra instituição pública, em Goiânia ou em Goiás
- h) Influência de profissionais (orientadores, professores etc.)
- i) Participação no programa "Conhecendo a UFG"
- j) Possibilidade de contribuir para a sociedade
- k) Outro motivo

5- Você sabia que a UFG oferece serviços complementares de apoio a estudantes e programas de formação complementar? () Sim
() Não

5.1. Se sim, quais abaixo você conhece? Marque quantos conhecer.

- Apoio para alojamento ()
 - Assistência médica e odontológica ()
 - Assistência psicológica ()
 - Atividades de esportes e lazer ()
 - Bolsa e alimentação ()
 - Bolsa de trabalho/estágio ()
 - Programas culturais e artísticos ()
 - Creche para filhas(os) de estudantes ()
 - Programa de Iniciação Científica ()
 - Programa de Iniciação a Docência ()
 - Programa de Licenciatura ()
 - Outros ()
-

6 - Qual o serviço complementar que você mais gostaria que a UFG viesse a lhe prestar?

- a) Apoio para moradia
- b) Atividades de esportes e lazer
- c) Bolsa e alimentação
- d) Bolsa de trabalho
- e) Programas culturais e artísticos

7 - Qual a escolaridade de seu pai ou responsável?

- a) Nenhuma escolaridade
- b) Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto: até a 4 série
- c) Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto: após a 4 série
- d) Ensino Fundamental (antigo 1º grau) completo
- e) Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto
- f) Ensino Médio (antigo 2º grau) completo
- g) Ensino Superior incompleto (graduação)
- h) Ensino Superior completo (graduação)
- i) Pós-Graduação

j) Não tenho informações

8 - Qual a escolaridade de sua mãe ou substituta?

- a) Nenhuma escolaridade
- b) Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto: até a 4 série
- c) Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto: após a 4 série
- d) Ensino Fundamental (antigo 1º grau) completo
- e) Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto
- f) Ensino Médio (antigo 2º grau) completo
- g) Ensino Superior incompleto (graduação)
- h) Ensino Superior completo (graduação)
- i) Pós-Graduação
- j) Não tenho informações

9- Excetuando-se os livros escolares, quantos livros você lê em média por ano?

- a) No máximo um
- b) Entre dois e três
- c) Entre quatro e cinco
- d) Entre seis e oito
- e) Oito ou mais

10 - Por quantos anos você frequentou um curso extra-curricular de língua estrangeira?

- a) Nenhum
- b) Um
- c) Dois
- d) Três
- e) Quatro
- f) Cinco
- g) Seis ou mais

11- Que assuntos você considera que seriam importantes de serem lidos por você?

12- O que dificulta a sua escrita

- a) Falta de interesse
- b) Vergonha de alguém ler e fazer chacota
- c) Receio de errar
- d) Não saber as regras do português padrão
- e) Dificuldades acumuladas ao longo da trajetória escolar
- f) Outros. Quais? _____

13- Sobre o que você escreve?

- a) Sentimentos pessoais/desabafos

- b) Trabalhos da faculdade
- c) Ficção/romance/poesia
- d) Não escrevo

Bloco III

1- Você já foi/sentiu discriminado/a? Numere de 1 a 5, 1 significa o mais recorrente e 5 o menos.

- a) Por ser pobre ()
- b) Por ser negro/a ()
- c) Por ser de escola pública ()
- d) Por morar em setores não nobres ()
- e) Outros? Quais?_____ ()

2- Por que decidiu pelo sistema de cotas?

- a) Porque acharia que pelo sistema universal seria mais difícil passar
 - b) Porque se é negro/a acha por bem usufruir desse direito (cotas)
 - c) Porque já tinha prestado vestibular outras vezes e não tinha passado
 - d) Porque pelo programa UFG Inclui a concorrência ficaria menor
 - e) Outros?
-

3- O que você espera desta pesquisa?

- a) Melhorar sua escrita
- b) Contribuir com a sua experiência/conhecimento
- c) Discutir/entender sobre temas relativos à questão de gênero, raça, letramento
- d) Propor ações que visem à melhoria quanto às políticas de permanência de cotistas na UFG
- e) Outros? Quais?_____

4- Para você, o que é ser negro?

5- Para você, o que é ser homem?

Anexo C

Entrevista Inicial

1º dia (01/04/2010)

1. Como foi responder o questionário inicial?
2. Conte um pouco da sua trajetória escolar.
3. Por que você faz faculdade? E por que faz Letras? Como se deu a escolha do curso?
4. Para você o que é ser homem? E o que é ser negro?
5. Como você vê a situação do jovem negro em nosso país?
6. No questionário, você escreveu que já foi discriminado por morar na periferia e por ser pobre/negro. Você poderia falar mais sobre isso?
7. Algumas pesquisas revelam que homens negros são a menor população dentro da universidade. Você consegue imaginar por que com você isso foi diferente?

2º dia (15/04)

8. Como você soube das cotas raciais na UFG?
9. Como você avalia as políticas de ações afirmativas na UFG?
10. Como é a sua relação com os/as colegas da faculdade? Eles/as sabem que você é cotista?
11. Por que nesta pesquisa você não quer usar um pseudônimo?
12. Você respondeu sobre algumas práticas de escrita e leitura no questionário inicial. Fale mais sobre sua experiência com a leitura e a escrita.
13. Estamos tratando nesta entrevista de homens, negritude, escolaridade, leitura e escrita. Como você relaciona estes temas?

Anexo D

Roteiro para o dia 09.12.2011

- Socialização da vida: como andam as coisas com o Michel e com a Carlianne? Novidades gerais (ou genéricas).
 - Socialização da qualificação
 - Apresentação da dissertação, mesmo com as marcações da banca, e mostrar/entregar a ele os capítulos de análise.
 - Discutir sobre o relatório parcial de PIBIC (fev. 2012) e oferecer ajuda, caso ele queira.
 - Sugerir ao jovem a escrita do seu perfil para a seção 2.6
 - Avaliar o andamento da pesquisa até aquele momento.
-
- a) Para você, como tem sido a experiência da pesquisa?
 - b) Como você pensa a sua participação?
 - c) Você lembra o dia que se apresentou no Colóquio como cotista? Quais as lembranças deste primeiro momento de contato com a pesquisa?
 - d) Por que o uso do seu nome próprio?
 - e) Depois disso, como tem sido a sua participação como cotista?
 - f) Como está a universidade agora? E na sua casa?
 - g) E sobre o PIBIC, o que você tem a dizer? E outras pesquisas?
 - h) Você conheceu alguma cotista na Letras? Como é o seu relacionamento com elas?
-
- Mostrar a carta-convite e pedir a opinião dele enquanto cotista.
-
- i) Qual a sua impressão da carta?
 - j) Que coisas do "ser homem" se relacionam com a escrita e a leitura?
 - k) Como é "ser homem" na faculdade de Letras?
 - l) Como é "ser homem" na periferia?
 - m) Como é ser mulher na faculdade de Letras?
 - n) Como tem sido a escrita e a leitura na faculdade? E na periferia?
 - o) Algumas vezes sugeri algum tipo de ajuda (discutir algo do PIBIC), e você nunca aceitou. Você consegue falar sobre isso?
 - p) Para fechar a nossa conversa. Se fosse para você elencar os pontos positivos e negativos da pesquisa, o que você diria?
 - q) O que você planeja para o próximo ano? (aproveitar para contar os meus também).

Anexo E

Autor: Michel S. do Carmo

Em: 17/04/ 2008

Tinha apenas nove dias, mas já sabia como a vida poderia ser dispare. Pela fresta da fechadura, via sua tão carinhosa mãe esfalecer, vítima de um rude pai. Tinha as maçãs do rosto mais rosadas que o normal nesse momento, por elas corriam lágrimas e mais lágrimas. Tentava escondê-las, mesmo estando só. Não queria que percebessem nele ainda mais esse traço feminino, a sensibilidade.

Bastavam as chacotas dos colegas pelo estilo efeminado. Ai dele se o pai o visse a chorar. Não, não poderia acontecer, ele já o precavera, caso tal episódio sucedesse, o que ocorreria. Somente seria pior se viesse a saber que por outro menino enamorava-se. Não, nem imaginar poderia, a mãe o recomendara que nunca dissesse a ninguém.

Tal condição apertava-lhe o peito de modo a deixar-lhe sem fôlego e voz. Restava agora abaixar a cabeça diante de tal cena, nada poderia fazer. Nem rezar. Não adiantaria, um deus que permita isso e outros malês dos quais sofria não o auxiliaria. Fechar os olhos, certamente a melhor opção. Assim o fez.