

COTAS E GÊNERO

***MULHER NEGRA E LÉSBICA -- Breve reflexão sobre uma trajetória
para a universidade***

Thelma Rodrigues Brasil

Brasília, 2013.

Thelma Rodrigues Brasil

COTAS E GÊNERO

***MULHER NEGRA E LÉSBICA -- Breve reflexão sobre uma trajetória
para a universidade***

Trabalho apresentado para a obtenção do título de bacharel em Antropologia do Departamento de Antropologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme José da Silva e Sá.

Prof. Dr. Guilherme José da Silva e Sá

Profª Drª Luciana Hartmann

Brasília, 2013.

AGRADECIMENTOS

Há um sem número de pessoas a quem gostaria de agradecer; logo, certamente cometerei algumas (muitas?) injustiças. As primeiras pessoas – como não poderia deixar de ser --, são os meus queridos pais¹, cujos sacrifícios se multiplicaram ao longo de todos os seus anos de vida em prol da felicidade dos filhos.

Aos meus filhos, pelo apoio, pela aceitação e compreensão a mim demonstrados durante todo o desenrolar do meu curso, cheio de tropeços da minha parte e de alguns trazidos (inevitavelmente) pela própria vida.

Aos meus irmãos, pela ajuda e o socorro em ocasiões difíceis: sem esse respaldo, não teria tido as necessárias condições para dedicar-me ao estudo.

Aos colegas da antropologia, pela camaradagem, pelas brincadeiras, pelo incentivo e pelas demonstrações de afeto sempre bem-vindas. Dentre eles, agradeço especialmente a: Adriana; Gabriela; Guilherme; Kamilla; Luciano; Verônica; e a muitos(as) outros(as) dos semestres subsequentes ao meu.

Agradeço de maneira enfática ao Prof. Guilherme Sá, meu orientador, sem cuja sensibilidade e percepção eu jamais teria levado a termo esta tarefa. Sua firmeza e seu apoio foram essenciais nos momentos de dificuldade maior ao longo desta travessia. A ele, minha perene gratidão!

Finalmente, mas não menos importante, à Universidade de Brasília, pela oportunidade de realizar um sonho de vida que eu julgara perdido, mas que, felizmente, pude recuperar embora já no arrebol da jornada.

A todos, meu mais afetuoso e sincero

Muito Obrigada!

¹ *Em memória.*

ÍNDICE

	<u>Pg.</u>
Introdução.....	07
Capítulo 1: Trajetória.....	10
1.1 Origem.....	10
1.2 .História.....	11
Capítulo 2: Das Cotas.....	25
2.1 Considerações acerca da relação educação/modernidade/escola.....	25
2.2 Sobre ações afirmativas e as cotas na graduação.....	45
Conclusão	57
Referências Bibliográficas	59

RESUMO

A partir de dados biográficos de Lúcia, mulher negra, lésbica e pobre da periferia de Brasília que, por meio do sistema de cotas raciais, ingressa na Universidade de Brasília no segundo semestre de 2009, o texto aborda a recente ampliação desse sistema para 50% das vagas das universidades federais, tecendo considerações acerca da trajetória negra ao longo da história: a “democracia racial brasileira”; a escola na educabilidade e sua instrumentalização com vistas à governamentalidade do Estado moderno; papel reservado para a antropologia nesse contexto; ressalta o quanto se espera do considerável potencial do novel sistema para aplainar os caminhos da busca pela construção, no nosso país, de uma sociedade mais igualitária.

Palavras-chave: Cotas universitárias. Universidades públicas. “Democracia racial”. Escola pública – clientela alvo de sua constituição. Estado Moderno. Antropologia. Ações afirmativas. Sociedade igualitária.

ABSTRACT

This paper analyzes Brazilian quotas system using Lucia's life story as a study case. Lucia is a black, lesbian woman from a poor Brasilia neighborhood, who enters the University of Brasilia in the second semester of 2009.

The text describes the recent growth of this system in Brazilian Federal universities and the historical background of black people in politics. Using Bourdieu's concept of governmentality, it shows the roll the Government plays in educating citizens on how to be governed on their (Government) best interest, employing human characteristic of educability. Finally, it unveils the potential the new quota system has to change Brazilian society into a more fair and equal one.

Key-words: Quotas system. Federal universities. Brazilian "race democracy". Public school. Modern State. Affirmative actions. Anthropology. Equality society.

INTRODUÇÃO

A pessoa cuja biografia é apresentada aqui é jovem. Isto torna particularmente espinhosa a missão tanto para quem escreve quanto para o biografado, se considerarmos que o sujeito-objeto está sempre retomando e reconstruindo suas memórias, mudando seu sentido e enfoque, olhando-as de cada vez por diferentes ângulos, fazendo com que haja diferentes versões, uma delas a última versão, por assim dizer. Nada é definitivo. Por outro lado, obviamente a mesma coisa acontece com o biógrafo. Dessa forma, optamos por nos esforçar no sentido de integrar os diversos enfoques, em vez de abandonar os construídos primeiro em favor do último.

De início, o intento do trabalho era, a partir de pesquisa a ser realizada preferencialmente com amplo número de alunos cotistas da Universidade de Brasília, delinear a identidade desse grupo. Entretanto, no meio do caminho percebi a riqueza dos fatos da vida de colega uma das primeiras entrevistadas e, em consequência, acabei por focar-me nessa trajetória apenas, sem, no entanto, abrir mão da proposta inicial. Dessa forma, a empreitada resultou no traçado de perfil capaz, em meu entender, de refletir ao máximo os perfis dos alunos cotistas das universidades públicas, com foco na Universidade de Brasília: Lúcia é mulher, negra, lésbica e vem de família pobre. Além desta alteração metodológica, no meio do caminho fomos apanhadas pela mudança na legislação das cotas visando a sua ampliação. Agora, pela lei, as cotas na UnB (e nas demais universidades públicas) terão também caráter social. Essa ampliação, a meu ver, fará com que o grupo dos cotistas a partir de agora passe a abranger maior diversidade de perfis, porém nosso propósito continua válido: É que a história da dívida racial no Brasil não somente não exclui, mas está vinculada à desigualdade social. O negro no Brasil representa significativa parcela das populações mais pobres. Dessa forma, a vida de Lúcia contém praticamente todos os elementos determinantes da trajetória de vida do universo das pessoas a quem o sistema de cotas se destina. Conversei com Lúcia praticamente ao longo de todo o seu curso na UnB até 2011, quando começamos a nos afastar. Essas conversas -- a parte final voltada, mas não exclusivamente, para meu projeto de monografia -- eram parte da minha pesquisa do curso de Antropologia, quando ainda estava pretendendo entrevistar o maior número possível de cotistas com vistas a analisar como são moldadas as subjetividades desses alunos; entretanto, nos conhecemos antes do projeto, de forma que, quando comecei a entrevistá-la, já havíamos nos aproximado o bastante para interessar-me por sua história. Esta absorveu-me de tal maneira que acabei por focar meu trabalho quase que exclusivamente na vida de Lúcia e direcionar meu tema para aspectos

de sua vida, sem entretanto deixar de lado o objetivo inicial de proceder a uma análise das condições enfrentadas pelo cotista na universidade. Cabe ressaltar não terem tais conversas obedecido a quaisquer formalidades; sequer foi elaborado questionário a ser seguido ou estabelecida rotina em sua frequência ou duração. Dessa maneira, em poucas oportunidades transcrevo palavras ditas por ela. A maior parte desta narrativa é feita a partir da imagem por mim construída a seu respeito, concomitantemente a um permanente esforço para deixar inscrita aqui a autoimagem de Lúcia e seus conflitos.

Inicialmente, como não poderia deixar de ser, Lúcia foi por mim informada do trabalho a ser desenvolvido e concordou posso dizer entusiasticamente com a ideia. A pesquisa foi desenvolvida de maneira informal em contatos realizados no dia-a-dia em dependências da UnB, como, por exemplo, no CASO (Centro Acadêmico de Sociologia); em eventos pertinentes a militância estudantil; durante caminhadas de deslocamento da e para a UnB. Outro ambiente por nós bastante utilizado para os encontros foi o barzinho denominado Por-do-Sol, “point” de alunos da Universidade – aliás, além de longas as conversas ali foram bastante frequentes, talvez mesmo predominantes, pois tanto eu quanto Lúcia apreciamos bastante o local, onde colegas dos mais variados cursos se encontram e, incrivelmente – por tratar-se de um bar -- realizam intensa troca acerca de aspectos da vida universitária, de conteúdos disciplinares, professores e suas características etc., etc.

Embora não tenha havido qualquer sistematização nessas conversas, busquei no decorrer dos contatos e conversações enfronhar-me acerca de como a vida de Lúcia transcorreria até então. Esforcei-me em perceber o traçado geral do caminho por ela percorrido e os contextos sociais que determinaram esse percurso. Apenas a intervalos de, no mínimo, um mês elaborei relatos a respeito; nesses escritos, procurei deixar nítidos os rumos seguidos por Lúcia e sua família até agora. A frequência com que nos encontrávamos e a reincidência dos assuntos permitiram-me reter e abordar as principais conjunturas de vida – tidas nessa conta pela própria Lúcia.

O uso de pseudônimo foi discutido e decidido mais ao final do processo, em que pese à Lúcia ter sugerido e, até mesmo, insistido em que usássemos seu próprio nome. Após algumas discussões a respeito, percebemos ser mais conveniente o uso de nome fictício, logicamente diante do fato de haver diversas outras pessoas envolvidas e de nos caber preservar seu anonimato.

A biografia de Lúcia compõe a primeira parte desta monografia. Elaborei uma segunda parte, em que trato das cotas propriamente ditas, sua razão de ser, o que se espera a partir da sua adoção. Nesta, incluí assuntos que me pareceram importantes quando se pretende falar de mecanismo de ação afirmativa específica da área educacional. Em razão disto, são abordados temas como aspectos históricos da escola pública; movimentos negros e características da participação da parcela negra da população no cenário político; educação e modernidade.

CAPÍTULO 1

Trajectoria

1.1 – Origem

Lúcia nasceu em Taguatinga no dia 28 de fevereiro de 1987. Família muito pobre, irmandade negra nascida de mãe cuja cor – segundo Lúcia – é “socialmente parda, mas hoje em dia ela se declara negra”. A mãe, oriunda da Bahia, veio com a idade de 15 anos para Brasília com a família toda. Sua vida define-se principalmente por dois aspectos: prevalência da condição de trabalhadora doméstica e sua precariedade ao longo de toda a sua trajetória – lavadeira, empregada – e, quando mais jovem, vivência da sexualidade de forma livre (no pensar de Lúcia; quer-me parecer tratar-se mais de busca por companheiro adequado, infrutífera em decorrência das próprias condições precárias de vida); teve quatro filhos: os dois mais velhos (Marcos e Lúcia, nesta ordem), de pais diferentes; os dois mais novos, de uma terceira pessoa, ou seja, irmãos entre si também por parte de pai. Depois de mais velha, a religião (evangélica) levou-a a restringir os relacionamentos. Com o pai dos dois últimos filhos viveu por aproximadamente dezessete anos. Lúcia, em mais de uma oportunidade, me disse detestar o padrasto. “Vive bêbado e explora minha mãe”.

Separaram-se em 2011, em virtude principalmente do alcoolismo do companheiro e de sua incapacidade de colaborar para com o provimento de condições adequadas de vida e de educação da prole. Ao longo de todo esse tempo, teve que enfrentar toda a sorte de dificuldades, tanto no interior da família maior como para alimentar, cuidar e dar educação aos filhos. Até bem pouco tempo o fato de ter-se permitido relacionar sucessivamente com vários companheiros foi alvo de recriminações por parte dos parentes. Lúcia ressalta, a propósito, o fato de que, dos tios, apenas sua mãe foi capaz de conseguir conduzir melhor os filhos, com ênfase no fato de ela ter ingressado na UnB. O trabalho mal dava para viver e os homens aos quais se ligou quase sempre a exploraram; o primeiro companheiro (pai do mais velho) morreu assassinado quando o filho tinha apenas onze meses; os dois, à época, estavam se “organizando para viver juntos”, no dizer de Lúcia. Envolvendo-se em novo namoro, voltou a engravidar e foi demovida pelo namorado da ideia de fazer um aborto (segundo Lúcia, não se tratava de real intenção de abortar, mas de uma forma de pressão com a finalidade de fazer o companheiro assumir o filho). O aborto não aconteceu.

O relacionamento seguinte (e último, até hoje) durou dezessete anos mas “ele não prestava” (bebia muito e não ajudava nas despesas de casa, pelo contrário). Dessa forma, ao longo da vida assumiu praticamente sozinha a criação e educação dos filhos. Quis muito, mas não conseguiu dar continuidade aos estudos. Os filhos estudaram (os mais novos ainda estudam) em escolas públicas.

1.2 – História

Antes mesmo de terminar o segundo grau, Lúcia teve que procurar trabalho para contribuir com as despesas próprias e da família. Essa foi uma jornada difícil, cheia de empecilhos. O fato de não ter completado o nível médio de ensino e sua cor e gênero foram os fatores de maior peso. Ela narra em ritmo bem acelerado essas vivências:

“Quando em um momento me deparei com a necessidade real de procurar outro emprego, já que meu estágio de nível médio havia acabado. Percebi nesse momento que todo o conhecimento que eu tinha acumulado não valia nada, nem conseguia arrumar um emprego de atendente de padaria porque não tinha o ensino médio, logo vi que a alternativa seria voltar a escola, e ir tentando algum emprego nesse meio tempo. Nunca tive grandes problemas com a escola, só achava que lá não tinha nada pra mim, nada novo a aprender, mas mesmo assim fui, precisa de um diploma e quem sabe um curso universitário.

Comecei a estudar e logo consegui um emprego em uma papelaria, mas logo fui demitida, pois o dono era racista e inventou o primeiro motivo para me demitir. Fiquei muito triste em ter perdido esse emprego, era como se fosse minha última chance, meu último suspiro, lembro que chorei muito nesse momento, não aguentava mais me sentir incapaz. Nesse momento que tudo começou a mudar, minha amiga, diria mais que amiga, ela é como uma mãe, só que bem mais jovem me disse a seguinte frase: ‘deixa de ser besta esse emprego nunca foi pra você, você não nasceu pra esses empreguinhos, não nasceu pra ser explorada, vai estudar que você ganha mais’ e foi isso que eu fiz, conclui o ensino médio no supletivo aos trancos e barrancos, quando ia para o terceiro ano, não aguentava mais ir pra escola e logo desisti de terminar aquele ano; aí um professor de física me falou do provão, ele servia pra concluir o ensino médio. Não perdi a oportunidade e me inscrevi, fiz a prova sem grandes dificuldades e terminei o ensino médio, posso dizer que foi um alívio pra mim, agora tinha o ensino médio e fui atrás de emprego, na minha cabeça agora ia ser mais fácil, mas pelo contrário, agora meu problema começava a se concretizar: Fui a umas 60 entrevistas e não fui chamada por nenhuma, descobri que a disputa no mercado passava muito por uma questão de estética padrão e não somente grau de formação como eu achava. Os empregos que procurei sempre eram na área de vendas e contato direto com o público, mas sempre tinha mulheres brancas na concorrência, aí ficava bem mais difícil pra mim, nesse momento voltei a trabalhar d Be manicure (como tinha feito no início da adolescência) quando não aguentava mais e resolvi sair desse emprego ...”.

Um belo dia, Lúcia decidiu prestar vestibular na UnB como cotista. Ela sabia da possibilidade em razão de sua militância no PSOL. A mãe não botou a menor fé na tentativa. Entretanto, Lúcia passou “de primeira”. Comemorou efusivamente por três dias seguidos. Ela valoriza sua vitória comentando que ninguém passa em um vestibular da UnB apenas contando com a sorte. “Quem passa é porque sabe.” Em suas próprias palavras:

“Meu primeiro contato com a vida universitária foi aos dez anos, quando eu e algumas amigas de escola (eu era do grupo das nerds nessa época) descobrimos que tinha curso de espanhol grátis na UnB, não titubeamos e fomos fazer (mais tarde descobrimos que só o primeiro módulo era grátis), nesse momento conhecemos a UnB e ficamos fascinadas com o lugar, as pessoas e como tudo acontecia, mas também refletimos que seria muito difícil estudar na UnB, pelas condições objetivas financeiras da nossa família, éramos pobres demais pra UnB. Eu como sempre fui a mais sonhadora do grupo, disse no dia em que nos despedimos do curso, não quero nem saber, eu ainda vou estudar aqui e vou fazer sociologia (nesse momento estávamos na frente do caso) [Centro Acadêmico de Sociologia]. Mas com os anos se passando, logo desisti dessa ideia, pois sabia que seria muito difícil entrar e sempre as questões de grana e acesso a um ensino de melhor qualidade me pesavam na mente.

Quando no ensino médio, logo a militância [política] entrou na minha vida, o movimento partidário organizado e o movimento feminista agora viraram prioridades e não mais o estudo; nessa época deixei de acreditar no ensino institucional, acreditava mesmo que a construção da revolução socialista era a melhor coisa que podia fazer com a minha vida, lutar para que outras pessoas tivessem o acesso a saúde, educação e cultura entre outros que eu não tive, fiz isso durante muito tempo, reprovando vários anos na escola, mas porém aprendendo muito sobre a vida, o mundo e de certa forma estudando também.”

Lúcia ingressou na Universidade de Brasília no 2º semestre de 2009, pelo sistema de cotas raciais. Estudou em escolas públicas, assim como os irmãos. Cresceu em meio a dificuldades em praticamente todos os aspectos da vida: saúde, moradia, alimentação – para se ter uma ideia, houve época em que a primeira refeição da manhã consistia em café com farinha, pois a mãe não tinha dinheiro para proporcionar aos filhos alimentação mais adequada. A casa de moradia era minúscula e pouco resguardava a privacidade de seus moradores, a ponto de muitas vezes ela e os irmãos ouvirem seus pais tendo relações sexuais. Ela se entusiasma quando relembra os acontecimentos ligados ao ingresso na UnB:

“...comecei a pensar de novo na universidade e foi quando me ocorreu de tentar estudar na universidade católica, e fazer serviço social, mas para isso precisava de 40 reais, nossa!!! Os 40 reais da inscrição, eu realmente não tinha naquele momento, fiquei muito triste com isso, comentei com uma amiga essa minha vontade de cursar uma faculdade e logo ela me disse que me ajudaria, (serei eternamente grata a ela) mas só se eu tentasse a UnB, eu retruquei com ela várias vezes, pois

acreditava que não conseguiria passar no vestibular da UnB, mas aí ela disse : ‘você é preta, você dá conta’ e essa frase ficou na minha cabeça. Fizemos a inscrição, mas eu não estava levando muita fé nesse vestibular, não cheguei a estudar nada direito, eu no fundo sabia que não ia passar na UnB, sendo esta uma universidade bastante elitista e branca, Porém fui fazer o vestibular, quase não chego na hora nos dois dias (no primeiro porque não sabia aonde era a escola e no segundo porque meu chinelo quebrou minutos antes de fechar os portões).

No momento da prova tive a nítida sensação de que se tivesse estudado um pouco mais eu conseguiria passar, porém pensando bem positivamente achei que aquele momento serviria de aprendizado para os próximos vestibulares, fiquei lá fazendo a prova e tentando entender como funcionava a prova do cesp” [banca elaboradora dos vestibulares da UnB e de provas de concursos]. “Agora eu sabia que com algum esforço eu poderia realizar meu sonho de entrar na UnB, isso graças as cotas, pensava também em como deveria ter sido legal estar na UnB na época do movimento pró-cotas, saber que várias pessoas lutaram para que eu entrasse na UnB, isso me estimulou muito.

No dia do resultado do vestibular, como não acreditava que ia passar, nem liguei em ver o resultado, mas um amigo viu pra mim, para a surpresa de todos eu havia passado, mas como assim? Eu passado de primeira no vestibular da UnB? Eu não tava acreditando, olhei em vários sites e até pedi pra conferirem na UnB, meu irmão fez isso, e lá estava: aprovada no segundo semestre de 2009.

Agora tinha realizado mesmo meu sonho, fui contar pra minha mãe que estava na igreja, o engraçado é que ela nem sabia direito o que era UnB, mas o resto do mundo sabia e eu também. Minha sensação era de uma vitória muito grande, mas não minha, era uma vitória da minha mãe, da minha avó, das minhas tias e de todas as mulheres negras do mundo todo, nós chegamos lá como diz a Ellen Oléria” [jovem negra de Brasília selecionada em reality show para a escolha de cantores] “na música Antiga Poesia: ‘aqui tem mulher firme arrebatando as suas correntes a vida toda alguma coisa tentou me matar e eu me refiz...’, essa musica define muito o que eu sentia naquele momento.”

Aproximadamente com *doze* anos, foi vítima de abuso por parte de tio materno. Este fato marcou profundamente sua personalidade. Estando já na UnB, influenciada talvez pelos debates formais e informais que ocorrem ali acerca da problemática de gênero, ela tomou a decisão de apresentar denúncia contra o agressor. A decisão não ficou restrita à denúncia formal: resolveu ainda dedicar-se ao estudo do abuso sexual intrafamiliar e publicizar conclusões, em virtude da constatação, a partir de conversas com parentes, colegas e amigas, que tais ocorrências eram muito mais frequentes do que a princípio pensara. No que diz respeito à decisão de denunciar, esta custou-lhe longas noites sem dormir, muitas lágrimas, conflitos interiores e com pessoas da família para as quais ela estaria inventando coisas, enquanto outros achavam que ela deveria esquecer tudo e perdoar, que ela não tinha certeza de nada. A mãe chegou a dizer que, se isso tinha de fato acontecido, é porque ela devia ter

alguma culpa. Lúcia considera essa manifestação da mãe como algo momentâneo, algo resultante de ser colhida de surpresa pela revelação de ocorrência chocante envolvendo duas pessoas ambas muito queridas, a filha e um irmão. Essa manifestação logo foi substituída por revolta e reprovação para com o ato do irmão, a quem ela questionou e fez saber quão ofendida ficou.

Lúcia não acredita em pedofilia do tio. “Não acho que ele seja um pedófilo. Ele fez isso por machismo, por querer aproveitar-se da fraqueza das pessoas. A mulher é um objeto pra ele. Ainda mais eu, negra ... os homens acham que as negras são mais sexualizadas, mais ‘quentes’ que as outras mulheres. Isso mais a discriminação ...”. Além disso, ela era uma criança bonita, precoce, com os cabelos longos e lisos². Muitas vezes ela ficava sozinha em casa com ele, quando a mãe saía para trabalhar. “Digo que é machismo porque acho que ele fez isso só comigo ... não tenho certeza, mas acho que foi. Já o pedófilo não controla o impulso, né?”

Nas memórias de Lúcia predominam as lembranças vinculadas à sexualidade: alvo de tentativas e de atos de molestações, acabou por tornar-se auto-focada nessa questão, a ponto de pensar na possibilidade de ela mesma ter reproduzido tal prática para com o irmão mais novo, embora não se lembre de nada. Em relatos de fatos reais ou ficcionais – seja na literatura, cinema ou séries de TV -- de agressões sexuais, percebe-se quase sempre as vítimas vivenciando sistemática dúvida acerca da possibilidade de terem se comportado de maneira a provocar e ensejar o ataque. Tal pergunta pode ser traduzida simplesmente em termos de: “- Teria eu provocado o interesse do fulano nesse sentido? Minha carência afetiva poderia ter-me levado a usar de apelo sexual como forma de conseguir atenção?” A sexualidade torna-se a grande suspeita e a culpa passa a referir-se também ao fato de a pessoa perceber-se sexualizada. No caso de Lúcia, esse sentimento agravava-se em virtude de ser considerada e de ver-se a si mesma como uma criança bonita, de cabelos lisos. Ela considera que sua aparência -- embora possa tê-la poupado de vivências mais duras no que se refere ao preconceito de cor -- aliada à cor da pele possa ter sido o fator responsável por torná-la mais visada por molestadores.

² Eram alisados, como se usava à época.

A efervescência resultante das mudanças provocadas pelo ingresso na UnB e o despertar interior – processo esse certamente resultante da interação meio ambiente interior e exterior – despertaram Lúcia para a gravidade do problema e geraram nela a necessidade de manifestar-se a respeito. Obviamente, esse acesso, mais as idades pessoal e legal suficientes para uma percepção aprofundada de quão inaceitáveis eram tais fatos, aliado a uma personalidade inconformista e fortemente questionadora geraram em Lúcia absoluta necessidade de tomar iniciativas a respeito, para punir culpados e denunciar tal realidade. Ela mesma tentou recuar da intenção e “deixar pra lá” tudo isso, porém percebeu-se incapaz de seguir adiante dessa forma. O primeiro passo foi revelar à família o que havia acontecido. De repente, percebeu como tudo seria difícil. Tanto tios quanto a mãe foram de opinião de que ela deveria “deixar isso pra lá”. E se ela houvesse dado ensejo, provocado o molestador? Pensamento de caráter conservador, machista. A pessoa está sujeito a tentações e estímulos inevitáveis, razão pela qual essas atitudes devem ser de preferência compreendidas, não sublinhadas, não valorizadas, de certa forma relevadas. Ainda mais que o que acontece na esfera privada da casa não deve ser exposto a questionamentos, não deve ser levada a público, muito menos as intimidades. Não os fatos em si, mas sua publicização é que os faz reprováveis, inaceitáveis.

Lúcia percebeu-se em um forte conflito interior entre o desejo de atender à família e considerar o assunto morto e enterrado e a intensa consciência do quão desrespeitosas, ofensivas e desumanizantes foram as agressões. Em razão disso tudo, no decorrer do processo revelação/desadaptação/readaptação, Lúcia esteve a ponto de romper com toda a família, a começar pela mãe. Impediu-a de assim agir a percepção cada vez mais nítida do determinismo subjacente às características do próprio modo de pensar e agir dos familiares e a indiscutível afetividade que a une a todos eles, cujo componente de maior peso entendo ser a solidariedade. Entretanto isso não implicou desistência da denúncia. Tomou a decisão de tornar público uma dolorosa experiência da esfera privada, opção essa não apenas e não principalmente orientada para revanche, mas vista por ela como um inarredável compromisso ético de tornar-se a voz das pessoas vítimas indefesas das mesmas agressões. Esse compromisso não poderia deixar de incluir a atribuição de visibilidade às próprias experiências. Procurou orientação legal, fez vídeo para denunciar e alertar as famílias para o insidioso mal a ser por elas identificado e combatido; agiu no sentido de levar a família a

perceber sua (dela, Lúcia) condição de vítima a ser respeitada e sua vontade de ver o agressor punido pelo julgamento dos familiares. Passou a exigir a adoção pela família, em encontros para os quais sua presença fosse requisitada – festas como Natal, aniversários, etc. --, de estratégias que lhe permitissem evitar a presença da pessoa: escalonamento de horários, alternância de presença etc. Hoje em dia a presença desse tio materno já não a afeta tanto. A raiva foi parcialmente substituída por indiferença e uma certa pena.

Uma parte das memórias narradas aqui é imediata, isto é, refere-se a fatos transcorridos à época das nossas conversas ou pouquíssimo tempo antes delas. Outra diz respeito à época da infância e adolescência, ou seja, representa por assim dizer diversas “camadas de memória: lembranças construídas sobre lembranças, em um processo sem fim A partir do cada vez mais agudo processo de conscientização deflagrado tanto em decorrência da militância política quanto do próprio ingresso de Lúcia na universidade, ela equaciona as dificuldades enfrentadas na infância e na adolescência com as questões da negritude, da mulher e das práticas sexualmente abusivas de certa forma tacitamente admitidas no seio das famílias e da classe social a que está integrada. As próprias dimensões físicas da residência, por inexistir espaço mínimo capaz de resguardar alguma privacidade e favorecerem maior grau de atrito entre seus ocupantes, contribuíram para a ocorrência de tais fatos. Tanto que, até recentemente, perseguia-a o pensamento de que poderia ter, em alguma medida, reproduzido com o irmão mais novo o comportamento do tio para com ela mesma, ao lembrar-se de que esse irmão dormia com ela.

Já na UnB e em contato interior com todas essas questões de vida, Lúcia se percebeu depressiva e, sobre isso, diz: “- P, eu achava que depressão era doença da classe média. Mas não. Eu também tenho, só não sabia o que era isso ...”. Decidida a buscar ajuda para vencer a doença, procurou o Departamento de Psicologia e começou a fazer terapia psicológica. Ao mesmo tempo, batalhava por conseguir consulta com um psiquiatra no Hospital Universitário de Brasília (HUB), sem que até o momento tenha logrado êxito; ela continua aguardando essa oportunidade.

Ainda criança, outro trauma, dessa feita do lado de fora de casa: na vizinhança da escola pública que frequentava, morava um homem que oferecia balas e até mesmo dinheiro para as alunazinhas com o intuito de levá-las para o cubículo onde morava. Conseguir atrair as

meninas não era difícil para ele, pois praticamente nenhuma delas tinha dinheiro para comprar guloseimas. Lúcia não foi exceção. Ele convenceu-a a ir ao seu quarto, porém “eu era forte, briguenta, consegui empurrar o safado” [magrelo e fraco] “e sair correndo”. Dupla insegurança, ou melhor dizendo, insegurança total, dentro e fora de casa, nos espaços privado e público, a impor uma realidade dolorosa: em nenhum lugar achava-se segura.

Mais recentemente, foi outra vez vítima de abuso, ocorrido em um encontro de afiliados promovido por partido político, de vários dias de duração. No meio da noite, foi fisicamente abordada por um homem que também participava do mesmo encontro. Mais uma vez asco e revolta tomaram conta dela. E mais uma vez tomou providências legais, só que agora com mais segurança e rapidez. Além disso, exigiu da direção do encontro que denunciasse a ocorrência ao partido e a expulsão do criminoso de suas fileiras. Quando da conversa durante a qual relatou-me tal ocorrência, Lúcia reportou-se a outra de suas ações relacionadas às violências da espécie por ela sofridas: “Você lembra do vídeo que fiz sobre assédio intrafamiliar? Pois é, depois que postei ele no facebook, umas dez garotas falaram comigo pra dizer que tinham passado pela mesma coisa; algumas resolveram denunciar, outras não, mas todas disseram que minha fala ajudou muito elas nessa questão.” Ela ressaltou ainda como, em um tempo relativamente curto, se surpreendeu com o número de mulheres atingidas por ataques semelhantes e quão necessária e importante se tornava a sua denúncia pública, a ampla divulgação do problema com vistas a promover a conscientização das famílias e a adoção por estas de medidas principalmente profiláticas a respeito. Falou-me então do seu projeto de escrever um livro cujo tema seria justamente o estupro intrafamiliar. “— Seria um livro autobiográfico?” “— Em certa medida, sim. Eu percebi que essa questão é mantida em silêncio, não foi ainda abordada.” “— Seria uma abordagem sociológica?” “Não; não quero tratar do assunto de forma sociológica porque, se chegasse à conclusão que o comportamento do meu tio é desculpável, eu não ia conseguir dizer isso. Não ia conseguir mostrar ele como inocente.”.

A frequência com que em nossas conversas surgia a temática ligada a agressão sexual evidencia quão recorrente é a questão tanto na história quanto no pensamento de Lúcia. Falamos não somente de episódios em que ela própria estava envolvida, mas igualmente acerca do crescimento do número de estupros no Plano Piloto, inclusive em pleno dia, em espaços transitados por alunos da UnB (com destaque para as Superquadras Norte 209 e 409 e adjacências). Nessa localidade, Lúcia mesma foi alvo de perseguição. Em certa

época passou a ser seguida por um homem que se dizia amigo do padrasto. Ela estava esperando o ônibus para Samambaia (local onde ela residia e onde sua mãe ainda reside), quando ele aproximou-se e, sabedor de sua condição de lésbica, tentou tocá-la dizendo: “— Eu vou fazer você virá mulher.” Isto aconteceu mesmo antes de ela ingressar na UnB. Por sorte nesse momento a aproximação de algumas pessoas levou-o a desistir; porém, alguns dias depois ele voltou a segui-la, quando ela descia do ônibus em Samambaia. Nesse dia, quando ela passava perto de alguns quiosques (todos aparentemente fechados), ele tentou levá-la para atrás de um deles. Ele não percebera que havia um aberto logo ao lado. O proprietário os viu e interpelou o homem: “— O que você tá fazendo com a moça?”, ao que ele respondeu: “— Ela é minha namorada”; “— Ah, tá bem.” E ia desistindo de interferir quando Lúcia gritou: “— Namorada p. nenhuma! Ele tá é querendo me estuprar!” O homem do quiosque olhou melhor para ela e percebeu o pânico estampado em seu rosto. Das duas vezes, relata, ela “congelou” e não conseguiu esboçar qualquer reação, nem no sentido de fugir. O quiosqueiro disse então: “— Sai fora senão vou chamar a polícia!”, ao que o outro correu.

Porém, ele a assediou uma terceira vez, dessa feita nas proximidades de sua casa. Lúcia, a mãe e o irmão mais velho estavam na frente da casa, do lado de dentro da cerca. O indivíduo aproximou-se deles pelo lado de fora e disse à mãe que iria “resolver” o problema da Lúcia (por ser lésbica) e transformá-la em mulher. Enquanto tudo isso acontecia, Lúcia estranhava a calma aparentada pelo irmão. “— Ele é muito estourado, pensei que ele fosse dar uma surra no cara.” Tratava-se de atitude estratégica do irmão. O portão estava trancado e a mãe de Lúcia, temendo que o filho quisesse dar uma lição no atrevido, manteve-o assim. Querendo saber mais das intenções do homem, o rapaz de repente agarrou-o pelo braço através da cerca e começou a bater sua cabeça contra a grade. O indivíduo conseguiu soltar-se e foi embora, sangrando. O rapaz chegou a pular a grade para fora e procurar nos arredores, mas ele havia desaparecido.

Esses fatos apontam para outro aspecto da vida de Lúcia associado em parte às agressões sofridas por ela: sua orientação sexual. Lúcia qualifica o ambiente familiar e social de sua infância e adolescência como machista e conservador. Somente em tempos mais recentes sua mãe passou a condenar os abusos cometidos pelo seu irmão contra a filha. Entretanto, no que se refere a aceitar sua orientação sexual, pouca coisa mudou. Evidência disso é ter

sido um período de tranquilidade nas relações familiares -- notadamente com a mãe -- aquele em que ela esteve namorando um rapaz da Universidade.

Embora seja perceptível o orgulho de ser aluna da UnB, transparece nas conversas com Lúcia a existência de obstáculos e dificuldades de várias ordens permeando a vida do aluno cotista, causadores de sobressaltos e inseguranças. Talvez o mais significativo refira-se ao aspecto da moradia³. Inicialmente, Lúcia optou por residir em uma república com mais quatro colegas igualmente recebedores da bolsa-permanência da UnB. Cada um ocuparia um quarto.

No período de 15 a 20.07.2011, a convite de Lúcia fiquei uns três dias nessa república. Ao chegar embaixo do bloco, presenciei Lúcia relatando a dois colegas conversa tida com moradora da entrada ao lado. Embaixo do prédio, a vizinha aproximara-se dela e perguntara: “- Em qual apartamento você mora?”; “- No 104.” “- Pois é, fico preocupada com você. Escuto palavrões, brigas. É com você?”. “- Não, é tudo brincadeira dos meus colegas”; “- Pois é. De madrugada, eles correm pelo apartamento, tem gente falando alto, discutindo. Pensei que fosse com você”. Para Lúcia, a “preocupação” da vizinha era na verdade uma máscara do que realmente havia por trás: preconceito e intolerância. “- Ela estava ‘preocupada’ com a gente, sabe?” ironizou ela. Mas mesmo assim ela aduz: “- O fulano fala gritado. Fala alto sempre. Vêi ... eles batucam, gritam, xingam ...”. Nesse momento o colega alvo da crítica chega e Lúcia conta a história a ele, ao que ele responde: “- Eu não falo alto, não. Também, f... ela. É implicância.” Lúcia retruca: “-- Pqp véi, você fala muito alto, sim, e faz muito barulho. Ela reclamou também das batucadas e do barulho de vocês correndo no corredor. Não custa falar um pouco mais baixo, né, pra evitar problema.” Era a memória da mentalidade classe média surgindo para explicar uma situação envolvendo pessoas de classe média, os moradores desse espaço de Brasília. É provável que houvesse por parte dos colegas esse mesmo tipo de percepção subconsciente, embora certamente de forma muito mais atenuada do que a existente à minha época de adolescente e mesmo depois dessa fase, e cuja memória remanesce em mim. O fato é que o grupo da república entra em atrito por causa da limpeza, da lavagem da louça, de barulho excessivo, porque

³ Em virtude de a Universidade ter decidido reformar todos os blocos da Casa do Estudante Universitário (CEU) ao mesmo tempo, tendo para isso que proceder à respectiva desocupação, os estudantes passaram a receber um auxílio financeiro para moradia e tiveram que buscar solução no mercado imobiliário da cidade, principalmente na Asa Norte.

alguém não desliga as luzes etc. etc.: “— Os meninos compram tudo separado: arroz, feijão, óleo, coisas que a gente poderia juntos comprar para o mês, mas eles não querem, é uma chatice”, me diz Lúcia, salientando ainda o desperdício. Realmente, vi coisas se estragando na geladeira e fora dela (pão, legumes, frutas etc.) e uma disputa que seria muito engraçada para um espectador e exasperante para os envolvidos: “— Fulano, você não ia limpar a cozinha?” – pergunta Lúcia, ao que o colega responde: “— Estou esperando o responsável lavar a louça”. “— De quem é a louça?”; “— Sua, Lúcia”; “— Só tem uma panela minha, que está de molho porque estava pregada; estou esperando soltar”. E a Lúcia, para mim: “— Vêi, porque não esquece a louça e limpa a cozinha?; que que uma coisa tem a ver com a outra, né?”.

Parece-me oportuno refletir sobre a questão de moradia dos alunos cotistas (contemplados pela UnB com bolsa-permanência), embora a meu ver desfrutem de condições em geral melhores do que aquelas preexistentes ao ingresso na universidade. Logo, ela apresenta pontos positivos. Há, entretanto, momentos de profunda insegurança na condição de cotista. Um deles acontece quando -- por exemplo -- ocorre atraso no pagamento da bolsa-permanência, levando ao atraso no pagamento do aluguel e a diversas outras dificuldades: falta de dinheiro para comer, fazer face a compromissos etc.; outro momento igualmente relevante surge quando da necessidade de conseguir novo lugar para morar. Por outro lado, morar o tempo todo dentro da própria Universidade pode significar desgaste, embora certamente seja melhor do que ficar à mercê do mercado imobiliário de Brasília e suas idiosincrasias. Digo isso porque Lúcia, após mudar-se para a república, reduziu significativamente o tempo de permanência na Universidade. Isto faz pensar na possibilidade de haver ao longo do tempo um certo desgaste em residir no campus. Por outro lado, tanto o residir na CEU quanto em república implica na ausência de parentes (pai, mãe, avó) com experiência na administração de problemas da casa e portadores de autoridade para lidar com certas situações, em uma fase em que a maioria dos jovens (pelo menos os de classe média) ainda não parecer preparados para arcar com esse ônus. A experiência certamente pode resultar positiva, mas não significa que inexistam dificuldades. As famílias, por mais desvalidas que sejam, representam apoio, em que pese ser possível o não cumprimento desse papel por parte de algumas.

Trata-se de uma mudança brusca de vida: da casa (geralmente simples) da família, cuja vizinhança é conhecida, para residir direta e indiretamente com estranhos na Casa do Estudante Universitário – CEU, de manutenção nem sempre satisfatória e muitas vezes sem os necessários apetrechos domésticos (geladeira, fogão, etc.); e depois – no caso específico da CEU e sua reforma -- para apartamento alugado na Asa Norte organizado como república, tendo por vizinhos pessoas com as quais os estudantes praticamente não se relacionam. Os cotistas a meu ver encaram uma mudança realmente estimulante mas cuja radicalidade exige um grande esforço de adaptação. Aliam-se a isso os problemas trazidos por e com eles de casa, relacionados com a situação geralmente precária em que viviam (vivem) com as respectivas famílias e as responsabilidades decorrentes da própria situação de cotista. Teria a Universidade acúmulo de reflexão sobre tais pontos? Há mecanismos de apoio aos estudantes para tornar seu enfrentamento mais eficiente e leve?

A maioria das conversas entre nós transcorreu no Por-do-Sol, barzinho ponto de encontro dos alunos da UnB. Uma delas relacionou-se com a oferta da UnB de bolsas para o estudo de línguas estrangeiras, nas férias. Lúcia disse-me ter tentado conseguir uma, mas, graças a informações desencontradas do setor competente, acabou por perder o prazo de inscrição. Posteriormente, ela decidiu-se por bolsa em curso regular de Inglês. A esse respeito, manifestou-se nos seguintes termos: “— Vou lá na DDE brigar. Eu vou lá falar pra eles colocarem meu nome na frente da lista. Vou falar com a Fulana. Vou falar pra ela: o atendimento aqui tá cada vez pior. A gente fica sendo ‘omilhado’ [fazendo caçoada]. Eu queria fazer o inverno pra adiantar. O ... [colega, de UnB e de república] disse que vai me ajudar, viu, Thelma?” E depois: “-- É tão bom a gente ser conhecida e ser chamada pelo nome. “— Como assim, do que você está falando?”; “— Lá no Santander, por exemplo. Quando eu chego, eles já sabem meu nome” [O Banco por intermédio do qual recebe a bolsa]. Sentirem-se reconhecidos e perceberem-se partícipes de um grupo valorizado tanto por seus próprios integrantes -- auto-conceito elevado, resultante da percepção da importância de ingressar em uma instituição que desfruta de grande prestígio social graças à excelência do ensino e ao reduzido número de vagas existentes -- quanto pelos demais membros da comunidade constituem de início o grande ganho dos cotistas. Hoje ela não mais pensa assim sobre o Santander; além de volta e meia o banco “sumir” com o dinheirinho da bolsa de algum estudante, há a cobrança em cascata de tarifas e juros de quem inadvertidamente ou por necessidade utiliza os recursos do cheque especial.

Desde o início do seu curso, Lúcia enfrenta quase o tempo todo déficit em suas atividades, tanto no que se refere às disciplinas cursadas quanto ao trabalho executado na UnB como contrapartida à bolsa-permanência. Grande parte dessa luta decorre da depressão, inimigo insidioso capaz de solapar quaisquer níveis de resistência. Esta, por sua vez, a meu ver objetivamente vincula-se ao turbilhão das lutas interiores aliado às inúmeras dificuldades enfrentadas na nova etapa de vida. Agrava-a ainda as condições específicas do namoro hétero e o abalo decorrente do seu término. Tendo se posicionado quase durante toda sua vida até então como lésbica (inclusive como militante dos movimentos), Lúcia conheceu o garoto na UnB e apaixonou-se. Enfrentou com isso críticas do grupo lésbico dentre inúmeras outras. Ou seja, mais um processo vital para administrar e adaptar-se. O namoro teve ainda o “mérito” de amenizar as críticas da mãe, em virtude de afastar do horizonte imediato da família a questão da homossexualidade. É um imbróglio de vida clamando por ajuda inclusive para que os objetivos colocados por políticas de ação afirmativa possam realmente concretizar-se, não sejam perdidos, diluídos ao longo de uma caminhada em que praticamente tudo é novo e desafiador.

Embora ela não enfatize a questão racial, pude perceber sua manifestação na vida de Lúcia não somente a partir de relatos, mas presenciando fatos reveladores do quão arraigada ela é no cotidiano brasileiro. Episódio explícito ocorreu em supermercado do Plano Piloto. Tínhamos ido comprar algumas coisas para casa e, enquanto aguardávamos na fila do caixa, uma mulher – na fila ao lado -- começou a destratar a caixa que a atendia. Lúcia tomou a defesa da funcionária em termos a meu ver bastante gentis face à situação: “— Senhora, ela tá apenas fazendo o trabalho dela.” A mulher, de cerca de mais de cinquenta anos, demonstrando grande capacidade de ficar irritada (ela já o estava bastante, porque a funcionária – em obediência a regra do mercado -- recusou-se a sair do caixa para proceder a uma troca de mercadoria para ela), contrapôs exaltadamente: “— [até agora] Falei com os donos dos porcos, não falei ainda com o chiqueiro.” A reação de Lúcia indica um aspecto interessante de sua autopercepção. Segundo ela, seu impulso imediato -- “pegar aquela velha pelo pescoço”, agredir fisicamente a mulher – foi por ela controlado. “-- Eu estou me civilizando!” brinca. De vez em quando ela faz referência ao processo de autocivilização, em tom muito irônico, é verdade: no entender de Lúcia, trata-se de adaptação a outras condições de convivência; para mim, é isto somado ao resultado de amadurecimento representado pela busca de autocontrole. Nesse mesmo sentido, referindo-se ao namoro

com o jovem de classe média, ela costumava dizer, de certa forma em resposta à brincadeira dos colegas acerca de sua “mudança de classe” (para a classe média), que ela agora entendia como essa classe vive. Morar no Plano Piloto, estar perto de tudo (da própria UnB, exemplo mais significativo para ela), contar com parques como o da Cidade e o de Olhos d’Água para se divertir, praticar *jogging*, etc., enquanto na “perifa” (gíria para periferia), justamente onde há mais necessidade de tais equipamentos pois as pessoas não têm poder aquisitivo para se deslocarem até o Plano Piloto, nada disso existe.

Quanto ao namoro, certa vez ela disse: “— O [Fulano] acha que nosso namoro estava atrapalhando os estudos dele. Eu fiquei muito dependente dele. Tentei mudar mas não consegui. Eu sei que fiz isso ... acho que ele está mudando, tá se enturmando com a turma da medicina, que ele não tolerava antes”; “-- Mas ele tá deixando de lado seus princípios [políticos, ambos são filiados a partidos de esquerda]”. Relatou-me então certas falas do ex, capazes de fazer pensar em manifestações discriminatórias: “— Quebrei o pau com o fulano outro dia”; “-- Por que?”; “— Ele veio me dizer [por telefone] que eu devia voltar para os meus amigos, que eu era incapaz de fazer amigos na UnB; que eu não me encaixo aqui ... que o curso dele é pesado, ele tem que estudar muito ... mas o meu não”. “— Acho que ele quis dizer para eu voltar para o lugar de onde eu vim, que é só onde faço amizade. E que o curso dele [Medicina] sim é importante, enquanto Sociologia não vale nada, alguma coisa assim.”

Quaisquer que fossem as dificuldades, ter ingressado na UnB trouxe profundas transformações na vida de Lúcia. Ser universitária e, ainda, por cima, de uma federal com esse renome levou-a a acreditar em si mesma, a se autoafirmar como sujeito universitário, a assumir compromisso tanto para com a família negra imediata quanto para com a mediata, senhora da apercepção do potencial agora detido, de defender os negros e lutar por eles. Trata-se de uma nova luz, novos caminhos, novos horizontes. Passando a palavra para ela:

“Acredito que o que mais mudou na minha vida depois das cotas foram as perspectivas e minha autoestima, acho que esses pontos são muito importantes para que uma mulher negra consiga quebrar as correntes. Eu e várias amigas negras comemoramos a nossa vitória, mas uma amiga me alertou: ‘é, Lúcia, a UnB não é fácil, há muito racismo lá, mas tamo junta pro que der e vier...’

Depois de muita comemoração, tive que começar os trâmites burocráticos para fazer minha matrícula, fui primeiro atrás do certificado de conclusão do ensino médio, logo descobri que seria mais difícil que imaginava, a escola aonde estudei era muito enrolada, tive que quase chorar pra conseguir o certificado e mesmo assim

ia ter que esperar um bom tempo, até a hora que disse ao secretário que eu tinha passado na UnB, ele ficou perplexo, e depois disso ligou na regional de ensino e disse : ‘vem alguém correndo aqui, porque a menina passou na UnB, nunca ninguém dessa escola passou lá’. Foi ai que comecei a descobrir que uma carteirinha faz toda diferença, **foi a primeira vez na vida que soube o que era ter status**. Depois disso tinha que efetuar minha matrícula na UnB, nesse momento sempre tinha pesadelos, eles eram sempre no sentido de alguma coisa ter dado errado, tinha mesmo medo de não entrar, a UnB virou minha única chance de ascensão e de conseguir estudar. Nesse meio tempo voltei à escola em que estudava e fui contar para os meus professores que havia passado no vestibular e para minha surpresa a minha professora de historia, que era a mesma que havia me dado aula na pré-escola me disse : ‘como assim você passou na UnB? Nem eu estudei lá, as coisas andam bagunçadas ultimamente...’; fiquei muito triste com o que ela disse, pois sempre quis ser professora e não entrava na minha cabeça como uma professora poderia falar isso para uma aluna, então eu respondi a ela : ‘fazer o que se sou inteligente ...’, depois virei as costas e fui falar com outros professores e amigos na escola. Percebi que a negativa do mundo continuaria a mesma, mas agora não seria mais só com os empregos, seria também com o meu lugar de estudo. [grifei]

Logo depois de ter feito a matrícula me deparei com uma realidade muito comum a mim, estava sem dinheiro nenhum pra ir à universidade, lembro que ganhei 50 reais de excompanheira minha, e era isso, logo pensei o que eu vou fazer para estudar, ai umas amigas me falaram da casa do estudante e conseguiram um contato de um amigo delas para mim, a ideia era eu ficar no apartamento dele na CEU até achar um ap só de meninas (acabei ficando lá por um ano, mas isso é outra historia). Um amigo me levou pra conhecer a CEU e falar com os meninos do aparta-

mento onde eu ficaria. Achei a CEU legal, mas não curti muito o apartamento, mas sem grandes opções lá fui eu. Marquei o dia da mudança (na sexta antes de começarem as aulas) e depois fiquei mais tranquila, apesar da minha família não ter gostado muito da ideia.

Enfim, quando tava tudo mais ou menos organizado, eu pensei que se queria ser professora não poderia aparecer com aquele cabelo liso na frente dos meus alunos e tal; logo pensei que teria que mudar o cabelo, conversei com algumas amigas e logo tivemos a ideia de fazer dreds de linha em mim, ai ficaria mais afro e tão logo meu cabelo crescesse usaria natural (**tenho que dizer que o processo dos cabelos para a mulher negra é meio estranho, o racismo está em você e você descobrir que perpetuou ele durante um tempo não é muito fácil**). [grifamos]

Chegou o dia da minha mudança e eu ainda estava esperando dar alguma coisa errada mas não deu, agora eu era mais que oficialmente aluna da UnB.”

CAPÍTULO 2

Das Cotas

2.1 – Considerações acerca da relação educação/modernidade/escola

A história da adoção do sistema de cotas raciais por parte da UnB vincula-se tanto ao esforço de pessoas à época integrantes dos quadros da Universidade quanto à persistente reivindicação dos movimentos negros. Mesmo contando com essa porta de acesso ao ensino superior, os cotistas enfrentam a falta de apoio de caráter administrativo ou pedagógico por parte dessa parcela da comunidade universitária. Além disso, a pressão por desempenho acadêmico sobre os estudantes cotistas parece ser maior do que a exercida sobre os demais estudantes. Por outro lado, dispositivos institucionais estabelecem exigência no sentido de os cotistas prestarem serviço à Universidade a título de contrapartida da bolsa-permanência, concedida para que eles possam fazer face às despesas pessoais (alimentação, livros, produtos de higiene etc.), aspecto duplamente questionável por ocupar parcela significativa do tempo do cotista com atividade nem sempre do seu interesse acadêmico e, ainda, por haver impedimento ao recebimento de bolsa para pesquisa. Pode acontecer de essa atividade ser de interesse do estudante cotista. Entretanto, a escolha não é dele. Ocorre também com bastante frequência -- certamente não de maneira intencional porém reveladora de uma certa indiferença burocrática e que causa inúmeros transtornos aos estudantes -- atrasos na liberação dos recursos da bolsa-permanência. Considerando que quase sempre contam apenas com esse dinheiro, pode-se avaliar a dimensão do problema que isto lhes causa.

Esboçada a biografia de Lúcia; percebidas a trajetória de vida e a gama das situações-problema que a caracterizam, as dificuldades ligadas à categoria mulher e às interseccionalidades (YOUNG, Í. M., 2000) por ela sofrida ao ser atravessada pelos eixos de poder representados por gênero, raça e camada social; emerge questão relativa ao conjunto dos alunos cotistas das universidades públicas. De fato, os argumentos dos grupos contrários às cotas têm por premissa um tipo de pensamento da modernidade brasileira, no sentido da inexistência de conflitos raciais no Brasil. Defendida principalmente por Gilberto Freire em sua obra “Casa Grande e Senzala” (1933), por décadas predominou entre nós a visão de que somos uma democracia racial, de que o brasileiro é um povo sem preconceito racial e de que, neste aspecto, somos uma sociedade igualitária. Foram necessários longos anos de luta e estatísticas para que começássemos a perceber quão longe da realidade esse pensamento se encontrava. Ainda assim, essa forma de ver ainda é adotada na época atual, por grupos temerosos da luta por igualdade de direitos promovida pelas organizações ativistas negras e seus defensores não negros.

É inegável que a adoção do sistema de cotas pela Universidade de Brasília resultou, imediatamente, dos esforços de um grupo do qual faziam parte algumas pessoas da própria Universidade. Entretanto, esses atos nada tiveram de isolados, seja no momento imediato, seja teleologicamente; muito pelo contrário, eles foram consequência e resultado de demanda dos movimentos negros, cuja visibilidade esteve, em algum nível, obscurecida ao longo da história por interesses outros sempre colocados acima daqueles de segmentos mais pobres da sociedade. Apresento a seguir, em rápidas pinceladas, quadro acerca do desenvolvimento dos movimentos negros no Brasil, com base em alguns textos acadêmicos. No primeiro deles, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (Professor do Departamento de Sociologia da FLCH – USP), em seu estudo *A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos)* (2001) discute o conceito moderno de “democracia racial brasileira”. Essa categoria é, ainda hoje, referência para os debates acerca da questão racial no Brasil; inúmeros estudos sobre como se formou a percepção do problema racial no pensamento brasileiro utilizam-na como ponto de partida. Ao historicizar as visões preponderantes acerca da questão negra no Brasil, o texto revela o quanto esse mito determinou tais percursos.

Colocando na Revolução de 1930 o marco inicial da modernidade brasileira, o autor associa a deflagração do processo de elaboração de uma tradição e origem brasileiras, em cujo contexto se configura o povo brasileiro, ao período do Estado Novo (1937-1945) e da Segunda República

(1945-1964). Acerca da contradição entre determinados valores próprios do modernismo e aqueles adotados em nossa modernidade, ressalta o caráter de mera aparência que a reveste:

“A idéia fundamental da nova nação é a de que não existem raças humanas, com diferentes qualidades civilizatórias inatas, mas existem, sim, diferentes culturas. O Brasil passa a se pensar a si mesmo como uma civilização híbrida, miscigenada, não apenas européia, mas produto do cruzamento entre brancos, negros e índios.

O ‘caldeirão étnico’ brasileiro seria capaz de absorver e abraçar as tradições e manifestações culturais de diferentes povos que para aqui imigraram em diferentes épocas; rejeitando apenas aquelas que fossem incompatíveis com a modernidade (superstições, animismos, credulidades, etc.). Tal idéia permite o cultivo de uma ‘alta cultura’ propriamente brasileira em sintonia com a ‘cultura popular’, algo que eclode na Semana de Arte Moderna de 1922.

Mas, de certo modo, foram as ciências sociais, e não apenas as artes plásticas e a literatura ficcional, as inventoras desse Brasil moderno, através de obras seminais como as de Gilberto Freyre (1933 e 1936), Sérgio Buarque de Holanda (1936) e Caio Prado Jr. ([1937]*1965).” (P. 123)

Em outro momento, o autor, taxativamente, explicita tese no sentido de que o povo brasileiro, como o pensamos hoje, é uma construção modernista. Logo, essa aparência de discrepância com relação a valores modernistas provavelmente se deve à inadequação de alguns deles a projetos de construção de uma nação e de um povo em se tratando do caso brasileiro.

Para Antônio Guimarães, a democracia racial significou um compromisso político e social construído pelo moderno estado republicano brasileiro, ou seja, do Estado Novo de Vargas até o final da ditadura militar, no sentido de incorporação da população negra brasileira ao mercado de trabalho; ampliação da educação formal; criação de condições infraestruturais capazes de eliminar os estigmas criados pela escravidão. Expressam esse compromisso o delineamento da imagem do negro enquanto povo e o banimento, do pensamento social brasileiro, do conceito de ‘raça’, substituído pelos de ‘cultura’ e ‘classe social’. Porém, ainda na expressão de A. Guimarães,

“A democracia racial, enquanto ‘solução’ da questão negra, não significou, todavia, um esforço em combater as desigualdades de renda e de oportunidades sociais entre negros e brancos, e só parcialmente, no plano da cultura e da ideologia, representou um freio à discriminação e ao preconceito. Em termos jurídicos, por exemplo, apenas uma lei, em 1952, a Lei Afonso Arinos, reconheceu a existência de preconceito racial no país, punindo-o como contravenção legal, ainda que a sua prática continuasse disseminada e sem coibição. Todavia, há de se reconhecer que, em termos ideológicos, as crenças na democracia racial e na origem mestiça do povo brasileiro serviram para solidificar a posição formal de igualdade dos negros e mulatos na sociedade brasileira. Mas nem mesmo foi a democracia racial suficiente para calar o protesto social dos negros.” (P. 125)

Por outro lado, tendo a “democracia racial brasileira” se constituído em solução política historicamente datada, transformou-se ao longo do tempo de maneira a possibilitar o afloramento dos racismos em nossa sociedade.

Interessa-nos igualmente a abordagem desse articulista acerca da participação negra na política nacional como sendo em geral vista sob dois enfoques:

a) o da opção populista -- de Freyre –, assentada no pensamento de que os negros, grandes simpatizantes do Imperador por sua posição abolicionista, sofreram duplo abandono quando da Abolição e da Proclamação da República: perderam nesses dois episódios, respectiva e sucessivamente, a proteção dos patrões e a do Imperador, perdas resultantes em sentimentos de desamparo e medo, responsáveis por sua preferência pelo populismo; e

b) a vertente da maturidade política, em vista de escolhas políticas ditadas por questões palpáveis como ganho material e de importância política -- a meu ver a de maior consistência --, resultante de: 1. crescimento da participação a partir principalmente da aprovação do voto dos analfabetos; 2. expansão e consistência dos movimentos negros, cuja expressividade deu um grande salto a partir do surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU); 3. esforço desenvolvido por parte do processo de redemocratização iniciado na década de 1980 no sentido de atualizar esse compromisso, obstaculizado por desigualdades sociais e reivindicações políticas, e não somente pelo preconceito e pela discriminação; 4. formação da identidade negra -- para tanto devendo ser adotadas políticas multiculturais ou multirraciais para além da questão social (própria do pacto da ‘democracia racial’); 5. mobilização negra, com base justamente na ideia de que o povo brasileiro é negro e aspira, portanto, à emancipação de uma maioria explorada.

Ainda, não poderia omitir os aspectos do estudo voltados para a crescente complexificação do movimento negro e sua radicalização no “quilombismo”, síntese das vertentes cultural e política, sob a liderança de Abdias do Nascimento (Pp. 132/134). O “quilombismo”, influenciado por duas grandes correntes, o Afrocentrismo e o marxismo, elaborou a partir do primeiro o projeto de integrar os negros brasileiros a uma “nação” negra transnacional, de cuja matriz teria evoluído a civilização ocidental (tendo suas raízes mais profundas no antigo Império egípcio e na presença africana na América pré-colombiana). O Afrocentrismo, ao mesmo tempo, cria tradições para reivindicar um processo civilizatório negro; quanto ao marxismo, sua influência deu-se principalmente com base na vertente mais ligada ao nacionalismo brasileiro dos

anos 60. A partir dela, elaborou-se a estratégia de buscar a emancipação do negro por intermédio da emancipação de todo o povo brasileiro da exploração capitalista: luta travada por uma *maioria explorada* e não por uma *minoría oprimida*. Essa estratégia conduz a uma definição do negro (como descendente de africanos e não apenas com base em sua cor ou fenótipo) revestida de amplitude capaz de unificar as lutas pertinentes às demandas do grupo com as de caráter marxista em prol da classe trabalhadora como um todo. Trata-se, para o autor, de opção política por classificação racial bipolar (brancos e negros) -- isto é, que elide as categorias intermediárias “pardo” ou “moreno” -- com o objetivo de tornar possível a assimilação do negro à classe trabalhadora explorada, e não de produto de mentes “colonizadas”, de que, em geral, é acusada por seus adversários. Após a redemocratização em 1945, cuja tônica será um forte projeto nacionalista, diz o estudo que

“O protesto negro, entretanto, não desapareceu, muito pelo contrário, ampliou-se e amadureceu intelectualmente nesse período. Primeiro, porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática; segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros; terceiro, porque grande parte da população negra continuava marginalizada em favelas, mucambos, alagados e na agricultura de subsistência. Serão justamente os negros em ascensão social, aqueles recentemente incorporados à sociedade de classes, que verbalizarão com maior contundência os problemas da discriminação, do preconceito e das desigualdades.” (P. 131)

Acerca do uso, pelo Estado brasileiro, de estratégias capazes de desarmar espíritos e adormecer consciências com relação a desigualdades resultantes do acúmulo de saberes/poderes nas mãos de elites hegemônicas – estratégias essas expressas na fórmula “democracia racial” --, ressumbra do artigo a visão foucaultiana de governamentalidade (*Segurança, Território, População*, 2009), isto é, a capacidade do Estado de tornar tanto invisível quanto natural um desnivelamento tão profundo e óbvio. Essa visão aplica-se igualmente à história política mais recente, em virtude da maneira como o Estado – face à possibilidade de eclosão de uma política negra -- adota posturas destinadas a legitimar demandas a ela vinculadas, incluindo-as dentre as demandas “aceitáveis” -- as que nada mais fazem além de legitimar os desígnios do Estado. E ainda: Guimarães considera a “democracia racial” uma referência também a um sistema institucionalizado de orientação de ação entranhado no senso comum, capaz de conduzir negros e mulatos a se comportarem “universalmente” (padrão de conduta mais “brasileiro do que branco”), isto é, a não colocarem sua cor como centro de trajetória social ou elemento orientador de sua conduta ou mesmo de explicação dessa conduta. “O que faria este comportamento efetivo não seria a

ausência de discriminação, mas o fato de esta não ser realçada ou considerada um obstáculo insuperável.” (P. 130)

Especificamente com relação à universidade, parece-me importante ressaltar o fato de a nossa modernidade ter constituído sujeitos universitários capazes de contribuir para a consecução dos objetivos máximos da era moderna -- sintetizados na expressão ordem e progresso. Também a abordagem de Rafael Dias da Silva e Eli Terezinha Nenn Fabris (ambos da Universidade do Vale dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação), em seu estudo *O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitário* (2010), converge para a visão de que a “democracia racial brasileira” resulta de compromisso político e social assumido pelo moderno estado republicano brasileiro. A estratégia de governamentalidade nesse período se fez notar por conteúdos de discursos e formalização de propostas preconizando: incorporação da população negra ao mercado de trabalho; ampliação da educação formal; criação de condições infraestruturais capazes de eliminar os estigmas criados pela escravidão; imagem do negro como povo; e banimento, do pensamento social brasileiro, do conceito de “raça”, substituído pelos de “cultura” e “classe social”.

A adoção de ações afirmativas justifica-se pela necessidade de medidas emergenciais capazes de propiciar, de maneira mais acelerada, a redução dos desnivelamentos da nossa sociedade. Em virtude de elas conterem a admissão mesma desses desnivelamentos, por via de consequência nelas encontram-se igualmente admitidas as desigualdades raciais. Mais, esse aspecto reafirma o caráter anti-governamentalidade da ação afirmativa, ao deixar clara sua natureza contrária à ordem enquanto defesa da não alteração das posições sociais. O mesmo artigo demonstra como a educação, filha/mãe diletta da Era Moderna, constitui-se em mecanismo de grande eficiência como formadora de sujeitos revestidos das características exigidas/disseminadas pela própria modernidade no intuito de se impor e preservar, ou seja, de se implantar e reproduzir; denuncia ainda a fragilidade da promessa moderna aos povos formadores dos Estados-nação, de estender a todos os seus cidadãos os benefícios do progresso atingido. A direção adotada diz respeito a fazer de cada um um sujeito responsável pelo próprio sucesso; vencer a competição inexorável por melhores posições, cargos e salários depende unicamente do esforço pessoal. Recorrendo à teoria bourdieusiana, explicita-se um dos interditos da modernidade: o significado intrínseco da própria competição enquanto disputa por objetos que constituem raridade. Se o indivíduo não lograr sucesso, a culpa é dele e somente dele. Abstraem-se também as

condições dos competidores no ponto de partida, cuja desigualdade é desconsiderada nessa estratégia. Acresça-se a isso o fato de os tempos contemporâneos apresentarem – nos termos mesmos dos autores – novas formas do liberalismo:

“Partimos da perspectiva de que os tempos contemporâneos, em suas tramas de trabalho e de educação, são marcados pelas novas nuances do liberalismo em suas amplas potencialidades de governar. Assim, o liberalismo pode ser visto não articulado a uma filosofia política ou a uma tendência no campo da economia, mas de uma perspectiva foucaultiana, como ‘um refinamento da arte de governar’, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que ‘para governar mais, é preciso governar menos’ (Veiga-Neto, 2000, p. 186).” (P. 352)

Exemplo de “governar menos” é a atribuição, à incapacidade ou ao desinteresse individual, do fato de parcela da sociedade não conseguir acesso, por exemplo, às universidades públicas -- pensamento oculto adotado por inúmeros integrantes de grupos contrários às cotas.

Enquanto escrevo, o país acha-se em ebulição. De norte a sul, manifestações da população acontecem em diversas cidades de vários Estados – tanto capitais quanto do interior. Há uma perplexidade geral no ar. Deflagradas a partir de demandas vinculadas ao transporte coletivo urbano, o fato de essas manifestações rapidamente terem atingido dimensão inesperada e, concomitantemente, ampliado o leque das reivindicações faz pensar em incremento do processo de conscientização aliado a intensa insatisfação com a atuação do Estado. Interessante notar como a análise do estudo em foco acerca do papel da mídia na educação se adéqua aos acontecimentos a que me refiro. No estudo, esse papel é visto como de mediação entre governo e escola: “A escola é apenas mais uma agência para, com base na educabilidade, colocar em ação a governamentalidade.” (P. 354) Como se faz a interface escola/governamentalidade? A mídia assume esse papel, ao divulgar junto à população as posturas/comportamentos a serem adotados pelos indivíduos com vistas a obter sucesso nas competições enfrentadas. No caso das manifestações, os órgãos de divulgação maiores vêm atuando no sentido de negar seja o caráter político das referidas manifestações, seja a existência de rumos. Novamente, o exercício de papel mediador, desta feita entre a acomodabilidade – aspecto da educabilidade? -- da população e a governamentalidade. Trata-se da defesa da ordem como valor maior, a ponto de aflorarem no seio do movimento vozes propondo o fechamento dos partidos políticos – caminho capaz de levar a, por assim dizer, um endurecimento do regime em razão de ser visto por setores militares mais conservadores como apelo para que intervenham nos destinos políticos da nação. São as velhas oligarquias uma vez mais tentando entravar avanços pontuais na busca por uma sociedade igualitária.

A estratégia consistente em atribuir responsabilidade às mais diversas esferas sociais é própria do Estado avesso a responder pelo bem-estar social dos seus súditos, carga considerada acima de sua capacidade e vista como prejudicial ao contribuinte. Esta a razão pela qual demandas antes atendidas pelo aparelho estatal são delegadas aos sujeitos, no fenômeno da privatização das responsabilidades. O Estado, ao usar de princípios de governamentalidade, não somente constitui sujeitos aptos a tomarem decisões e a assumir responsabilidades, mas igualmente imbuídos de princípios de autogovernamentalidade. A percepção desse papel naturaliza-se mais e mais, a ponto de obscurecer totalmente a desproporção entre o número dos que almejam as tão sonhadas posições e o número em que estas são ofertadas. Ou seja, ao ter inculcados tais princípios, o sujeito, inadvertidamente, deixa de considerar a existência de variáveis fora do seu controle, para ater-se somente às que – pelo menos teoricamente – são passíveis de serem por ele administradas, tais como tempo de estudo, horários, diversão, maneira de estudar etc. O enorme conjunto daquelas não incluídas nesse elenco (proporção procura/oferta de oportunidades; consistência dos saberes adquiridos anteriormente/trajetória escolar; condições psicofísicas etc. etc.) deixa de existir em suas cogitações, agora orientadas no sentido de considerar seu grau de adesão ao perfil/estratégia preconizados, como único fator determinante do resultado da competição.

Políticas de ação afirmativa como o sistema de cotas configuram, a meu ver, medidas de exceção dentro da governamentalidade, face ao seu caráter de certa forma subversivo: ao defender a instituição de mecanismos destinados à busca de superação das desigualdades no menor lapso de tempo possível, expõem essas desigualdades mesmas, as quais foram ocultadas a todo custo às vezes por longos períodos da história. Além disso, representam – embora pontualmente, apenas – adoção de ações próprias do estado do bem-estar social, graças ao foco histórico/coletivo que lhes é subjacente. Podem ainda --- e devem, acho -- implicar desdobramentos dessa mesma natureza, no contexto de cada universidade pública. Refiro-me com isto a necessidade de essas universidades implantarem uma rede de apoio aos estudantes cotistas, em vista das histórias de vida da maioria deles. É preciso instituir unidades de prevenção e tratamento de problemas de saúde físicos e mentais; disponibilidade de recursos financeiros e não financeiros necessários e suficientes ao atendimento de suas necessidades básicas – alimentação, transporte, vestuário, diversão etc. Esta não é uma enumeração exaustiva. Sob outro ângulo, as universidades federais têm ainda a responsabilidade social de promover a conscientização de suas comunidades internas para a necessidade de os alunos cotistas serem vistos e acolhidos em conformidade com sua plena cidadania. Tal atuação – é quase certo – irá encontrar

obstáculos no seio dessas mesmas comunidades e no da comunidade maior em que se acham inseridas. Quaisquer que sejam esses obstáculos, as universidades públicas não estão dispensadas de despenderem esforços no sentido de promover a pacificação dos espíritos por meio de politização, capaz de dissolver as resistências ao sistema de cotas. Os resultados certamente não se farão sentir somente com relação aos cotistas, mas estender-se-á além, alcançando a maioria das questões de preconceitos e discriminações. Por outro lado, se isto não for feito, a deterioração do ensino superior público poderá, sim, vir a ocorrer, não por deficiência dos alunos cotistas com relação a cabedal de conhecimentos, mas em razão de animosidades --- que poderão acentuar-se cada vez mais -- para com eles e da impossibilidade de acessarem soluções para suas dificuldades básicas, impossibilidade essa decorrente de indiferença reveladora de grave miopia histórica.

Além de dar consequência às cotas no plano da graduação, desponta ainda a necessidade de ir além com as ações afirmativas. É preciso desenvolver esforços no sentido de modificar o “ambiente acadêmico de exclusão social”, na expressão do Prof. José Jorge de Carvalho (2009, p. 140):

“as cotas ajudarão a instituir no Brasil, talvez pela primeira vez em nossa história, um clima de real concorrência na academia e nas profissões. Se apoiarmos um contingente de estudantes negros bem preparados e motivados, que entrem agora na universidade, no mestrado e no doutorado, totalmente fora da rede estabelecida, eles irão competir com brancos que já estão inseridos na rede no momento de consolidação de suas carreiras.” (P. 142) [...] “O poder de realizar as ações afirmativas para a inclusão racial na pós-graduação terá de ser transferido necessariamente para um grande número de professores atuando independentemente nas diversas unidades acadêmicas, o que demandará de todos uma alta compreensão e aceitação dos princípios e da legitimidade desse sistema de ação afirmativa.” (P. 143)

Mais uma vez, fica ressaltada a premência de a UnB e as demais universidades públicas institucionalizarem ações destinadas a despertar a consciência de seus mestres quanto à importância do seu papel na história das ações afirmativas no Brasil.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos cotistas no cotidiano, observei durante a convivência com Lúcia quanto de dispêndio de tempo e energia e de desgaste emocional ocorrem em sua luta por resolver simultaneamente um leque de problemas de toda ordem. Os de saúde – depressão; cálculos biliares; necessidade de cirurgia de redução de mama; necessidade de tratamento odontológico de boa qualidade; sobrepeso corpóreo agravado pela dificuldade de ter uma alimentação correta; etc., etc. --, como não poderia deixar de ser, quando se manifestam sobrepõem-se aos outros. Entretanto, a irregularidade no recebimento da bolsa-permanência e

o fato de ser a única renda contribuem, como pano de fundo, para o agravamento das demais, graças não só ao problema em si mas igualmente ao sentimento disso resultante, de insegurança e desamparo. A "soma de todos [esses] os medos"⁴ resulta em assoberbamento dos problemas com autoestima e culmina por interferir no desempenho escolar, drenando preciosos tempo e energia para aspectos outros que não os estudos. Quanto ao relacionamento com os colegas da classe média, os cotistas normalmente se integram a grupos capazes até certo ponto de amortecer choques e estranhamentos. Os componentes desses grupos abrangentes, regra geral, vivenciam as mesmas dificuldades -- tanto aquelas vinculadas a trajetória de vida, quanto as aqui apontadas, resultantes da própria condição de universitários cotistas. Essa situação está longe de ser ideal, obviamente. Claro, a integração entre o segmento cotista tem caráter positivo, porém a meu ver faz-se necessária a intervenção institucional no sentido de promover máximo grau de entendimento entre todos os estudantes, com base no sentimento da solidariedade. Outros sentimentos muitas vezes presentes são os de abandono, impotência; há a probabilidade de aflorarem também raiva e de injustiça, em consequência da inevitável comparação entre o estilo de vida da classe média e o próprio. No entanto, essa afetividade pode ter um desdobramento positivo: percepção -- e consequente conscientização -- de diferenças até então ignoradas ou desconhecidas em sua plenitude.

Embora sendo a escola uma agência de reprodução/promoção da modernidade, ressalvo o potencial das universidades públicas de promoverem o espírito crítico, de estimularem a busca pela formação de opinião própria. Há um ambiente instigante de debate e de reflexão, passível de ter seu espaço aumentado mediante incremento das iniciativas intencionalmente adotadas nesse sentido. Pode-se ensinar o surgimento de pensamento crítico com relação à própria escola e, mais adiante, de lideranças acadêmicas e/ou políticas adrede preparadas para propugnar por mudanças dessa mesma escola, sem falar em mudanças mais profundas, tal como a propagação do respeito pelas diferenças e a defesa da igualdade de oportunidades para todos os brasileiros, independentemente de raça, gênero ou classe social, para ficar apenas nas mais amplas.

A antropologia deve às sociedades colonizadas atuação compensadora, face àquela desenvolvida por ela quando do seu surgimento. Neusa Maria Mendes de Gusmão, no artigo *Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade* (2008) faz apaixonada defesa da antropologia, face às abordagens ao longo da sua história tendentes a reduzir essa ciência ao seu denominado período clássico, época em que os estudos de campo objetivavam

⁴ Refiro-me a nome (em português) de filme americano.

traçar caminhos a serem seguidos pelas autoridades metropolitanas diante das questões nativas enfrentadas no decurso do processo colonizador. Pode-se considerar o exercício antropológico de então como ciência aplicada ou prática, notadamente no campo educacional ou da antropologia da educação, base mesma para o estabelecimento das linhas gerais da pedagogia a serem observadas nas práticas educativas. O cerne da defesa é o fato de o mundo, hoje, ser formado por

“[...] diferentes povos, grupos, regiões e culturas reivindicam um lugar próprio e singular, fazendo de nosso tempo um tempo aparentemente esquizofrênico. É nessa esquizofrenia que o debate das diferenças se coloca, ganhando presença e significado. O debate é novo? Pode-se afirmar que não. Desde sempre a questão da diversidade e do contato cultural esteve presente na humanidade e agora, coloca-se de modo intenso nas sociedades modernas. O que é novo é o questionamento das formas constituídas de explicação, cujas premissas teóricas parecem estar superadas como possibilidade de compreensão desse novo momento e dessa nova realidade. A questão assim colocada faz emergir um intenso debate em torno da produção do conhecimento, de seu alcance e de seus limites, de modo a questionar as formas constituídas de saber e os campos disciplinares construídos na modernidade.

A antropologia, como ciência da modernidade, coloca seu aparato teórico construído no passado, com possibilidade de, no presente, explicar e compreender os intensos movimentos provocados pela globalização: de um lado, os processos homogeneizantes da ordem social mundial e, de outro, contrariando tal tendência, a reivindicação das singularidades, apontando para a constituição da humanidade como **una e diversa**.” (P. 48)

Tal bagagem, hoje reformulada, dentre outros aspectos quanto ao uso da categoria *alteridade* na acepção de *alienidade*⁵, torna sua participação de certa forma indispensável à elaboração do novo edifício epistemológico em esboço na área das humanidades. As políticas coloniais, em cuja elaboração e implementação os antropólogos tomavam parte, buscavam “submeter e colocar em submissão o outro” (p. 50) ao mundo do colonizador, com vistas a fazer dele uma extensão do seu, ou seja, torná-lo “humano e civilizado” (idem) as teses antropológicas voltavam-se para a necessidade de preservação, proteção, transformação e repressão do mundo do outro. Essa participação valeu à antropologia a definição de ciência da prática ou ciência de serviço, acarretando ainda os debates acerca das relações entre *ciência* e *prática*, até hoje em

⁵ Pelo fato de a antropologia e os antropólogos, no período clássico, estarem inseridos no e apreenderem o mundo como civilizado, científico e técnico; e de civilização, ciência e técnica, nesse mundo, constituírem e definirem a própria condição humana, os grupos estudados eram vistos como alienados, fora desses limites. A autora diz: “O fazer antropológico, nessa medida, era o de submeter e colocar em submissão o outro a seu mundo, tendo por meta a civilização e a humanidade. A antropologia pregava, então, a preservação, a proteção, a transformação e a repressão como objeto de políticas dirigidas ao mundo do outro.” (P. 50)

voga. A antropologia da educação é exemplo da aplicação prática da antropologia, tendo representado um esforço para “normalizar” os sistemas educativos, em busca de uma ‘funcionalidade’ entre a escola e a sociedade, segundo um modelo ‘desejável’ de escola.” (P. 50)

Em seu texto, Neusa Maria Mendes de Gusmão dá grande nitidez ao conteúdo ideológico da Era Moderna apontado por Alain Touraine em seu livro *Crítica da Modernidade* (1994), ao contrastar a forma como os Estados nacionais modernos se percebiam a si mesmos e o olhar por eles reservado aos povos muito diferentes. É uma visão consistente em dividir o mundo dos seres humanos em duas grandes categorias: um mundo pautado pela racionalidade, pela incansável perseguição do objetivo de distanciar-se do mundo natural e dominá-lo, ou seja, um mundo no qual a previsibilidade seja parte integrante graças ao primado da razão, logo um mundo cujo futuro é produto da ação humana; e o mundo daqueles totalmente entregues à imprevisibilidade, orientados pelas pulsões em vez de orientá-las, vivendo vidas marcadas pela não diferenciação quase total da natureza. Essa visão de educação encaixa-se perfeitamente aqui, notadamente face às condições de surgimento específicas da escola, disposta na esfera do Estado enquanto sutil e poderoso instrumento de governamentalidade do pensamento moderno e, ainda hoje, presa aos ideais modernos, servindo-se de estratégias homogeneizadoras em vez de inclusivas e respeitadoras das diferenças; e sua ideologia de “neutralidade”, de “universalização” de valores, voltada para a capacitação dos sujeitos para o mercado⁶.

O texto sob referência trata principalmente do enfoque fundamental da antropologia e a grande tarefa de construir epistemologias calcadas nas categorias **particular** (específica da antropologia durante seu período “clássico” e, como já salientado, consistente em tomar a alteridade como “alienidade”) e **universal** (atribuída às sociedades modernas e suas características homogeneizadoras). Dialogando com Gilberto Velho (p. 57), esse tratado fala de igualdade e diferença como categorias referenciais por excelência, não absolutas ou relativas (como no passado) mas como *categorias relacionais*; interessante notar o fato de tais categorias serem ontológicas em Bourdieu (2008) enquanto a matéria mesma da edificação social. Todas as formas e

⁶ Literalmente: “[...] alinhamento teórico a ciência evolucionista, cuja história diz respeito aos paradigmas científicos do pensamento moderno. [...] Tratava-se de fazer evoluir e civilizar os chamados ‘outros’, sujeitos do processo colonial. Ao mesmo tempo, a ciência antropológica, inspirada pelos mesmos princípios de ordem e em acordo com as Ciências Naturais da época, buscava compreender o ‘outro’ colonial dentro da escala evolutiva de uma humanidade única e homogênea. Ambas, a antropologia e a pedagogia tinham por referência a unidade da condição humana e a centralidade da noção de homem. **Havia, assim, um modelo de humanidade e um modelo de homem a definir os caminhos da civilização e a possibilidade de evolução e progresso daqueles que ainda não teriam a condição plena de ser humano.**” (P. 59) A pessoa

configurações, a essência mesma do fenômeno social, resultam dos infinitos processos relacionais entre as pessoas. Essas tramas, vinculadas a saberes e poderes, buscam e alcançam a legitimação dos últimos como fonte de visão do mundo hegemônica, propiciadora de nomeação, divisão, classificação/ hierarquização do universo. Em G. Velho, Gusmão ressalta ainda o pensamento de que tais processos de poder e dominação geram por outro lado marginalidade e exclusão (idem). Daí a necessidade do estabelecimento de pontes e diálogos entre o particular – objeto da antropologia no passado – e o universal e mais geral das sociedades modernas. Este o desafio a ser enfrentado pela ciência antropológica.

Para Geertz, igualmente integrado ao diálogo, há uma questão fundamental por resolver: não seria a natureza humana, vista como constante, uma ilusão?

“[...] a imagem de uma natureza humana, constante, independente de tempo, lugar e circunstância, de estudos e profissões, modas passageiras e opiniões temporárias, pode ser uma ilusão, que o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que acredita, que é inseparável deles. É precisamente o levar em conta tal possibilidade que deu margem ao surgimento do conceito de cultura e ao declínio da perspectiva uniforme do homem.(1978, p. 47)”

Condensa-se nestas linhas, de maneira precisa, o conceito mesmo de cultura e sua importância. Caberia à antropologia enquanto antropologia da educação, se concluí corretamente, reorientar a pedagogia de forma a incorporar essa visão a suas práticas; já com relação ao culturalismo, decidido a afastar a antropologia das lides educacionais por considerar sua postura um engodo face a um apoliticismo inconcebível, a tarefa da antropologia é modificar posturas ativistas inconsequentes em certo nível -- por desacompanhada das reflexões acerca dos novos rumos necessárias a um correto embasamento das práticas pedagógicas --, de forma a dar-lhes lucidez crítica e consistência.

A respeito da historicidade constitutiva de quaisquer conhecimentos, a autora – recorrendo a Ortiz -- ressalta que,

“Ao perguntarmos-nos sobre as categorias de apreensão e explicação da realidade com a finalidade de lhes fazer a crítica e construir um conhecimento crítico de outra ordem, colocam-se em tela nossa historicidade particular e as possibilidades de diálogo e de confronto entre a antropologia e a educação, como ciência e como prática. Com isso, a natureza própria de cada campo e a história que as constitui entram em relação, complementaridade e conflito. O fato exige pensar a produção do conhecimento como teoria e prática que orientam processos de intervenção cuja característica central é ser, sempre, social e política, porém historicamente determinada, o que exige um mergulho no que é particular e específico de nossa realidade, para com ela dizer do que é geral e universal no campo teórico. (Pp. 77/78)”.

Portanto, é recomendação no sentido de clarear a necessidade de se proceder à comparação das diferentes posições dos diferentes campos e se recolocar o engajamento do antropólogo (ou de outros cientistas e campos) em contexto mais amplo numa abordagem mais compreensiva e crítica em termos de similaridades e diferenças de episódios da história da antropologia e das demais ciências da modernidade, para resgatar seu – da antropologia – método, que permite fazer das questões práticas, questões teóricas, isto é, tomar a realidade como objeto de reflexão, sem substituir a reflexão local pela reflexão teórica. O papel da reflexão é mais significativo e importante que o do ativismo, que deve informar a reflexão teórica mas não comandá-la. Logo, a questão posta não diz respeito apenas a admitir, aceitar as diferenças, mas fundamentar nelas mesmas a própria atuação pedagógica; faz-se necessário calcar na relacionalidade as estratégias pedagógicas, de maneira a lançar luz sobre tais aspectos e, conseqüentemente, formar consciências conscientes de todo o processo.

Acerca do íntimo vínculo entre escola e modernidade, recorro ao texto *Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite: Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade* (2008), em que Pablo Pineau, partindo da definição de Educação formulada por Durkheim na obra *Educação e Sociologia*, de 1911⁷ -- que considera ainda hoje não superada -- reafirma essa tese:

“Sem dúvida, o predomínio quase total da escola como forma educacional hegemônica em todo o globo foi uma das marcas distintivas da educação no século XX e constituiu-se uma das marcas de época. Por isso, já é lugar-comum na bibliografia pedagógica contemporânea sustentar a íntima vinculação que existe entre escolarização e Modernidade e, a partir disso, conceber a escola como ‘uma construção moderna construtora de Modernidade’. Sem sombra de dúvida, a educação moderna – cuja forma por antonomásia é a escolarização – foi um dos motores principais do triunfo da Modernidade, assim como se converteu, por sua vez, em uma de suas maiores criações.

Junto disso, também é comum o enfoque de que, acompanhando a ‘dissolução no ar da solidez moderna’ (Berman, 1980), produziu-se a ‘crise da escola’. A instituição escolar, que se apresentou durante décadas como uma maquinaria potente e eficaz, que foi centro de irradiação de saberes, aparato classificador de populações, dispositivo modernizador, edifício público privilegiado, ponto de encontro e recolhimento de crianças e jovens, território da cultura letrada, desfaz-se em migalhas e perde seu poder para passar a converter-se no último reduto em que ditos elementos resistem, debilitados, aos embates dos tempos atuais.” (P. 84)

⁷ Pineau esclarece, em nota de rodapé: “Estamos consultando aqui a edição da Editora Colofón, México (1985).” (P. 85)

A questão colocada pelo autor refere-se a como se concretizou a aliança entre Modernidade e escola e o triunfo da última e, ainda, em seu interior, o triunfo da organização curricular. Para ele, a resposta a uma das duas perguntas resulta igualmente em resposta para a outra, como duas faces que são da mesma moeda. Oferece como hipótese explicativa da consolidação da escola como forma educacional hegemônica “o fato de ela ter sido capaz de encarregar-se da definição moderna de educação” (p. 85). A Modernidade atribuiu ao fato educacional uma concepção específica e a escola, a par de apropriar-se dela, foi capaz de colocá-la em prática:

“a Modernidade ancorou-se na escola e a escola ocupou-se da modernização. Assim, na atualidade, a crise da Modernidade dá lugar a uma crise da escola, já que as bases - modernas - sobre as quais a instituição se construiu e se justificou perderam validade.” (idem)

Parcela da produção pedagógica considera a escola como uma

“forma educacional específica, artificial, macerada durante séculos em um espaço geográfico determinado - o ocidente europeu -, que se expandiu em muito pouco tempo (finais do século XIX, princípios do XX) por todo o globo e conseguiu tornar-se a forma educacional hegemônica em todo o mundo. [...] Como se depreende, esse processo não foi harmônico e ‘natural’, único ponto de chegada possível da ‘evolução’ da humanidade e de seu devir educacional, mas produto de vários conflitos, contradições e oposições.” (pp. 84/85)

Este é o teor da definição durkheimiana de educação:

“A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais que dela exigem a sociedade política em seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada (1984, p. 70)”.

Em seguida, o autor explicita as premissas sobre as quais a modernidade construiu sua compreensão da educação, condensadas e potencializadas na definição do sociólogo francês, das quais enfatizo:

Premissa 4: A educação é uma prática de governamentalidade possível de ser regulada por meio da legislação: nova presença de Foucault (1981), desta feita apontando um dos maiores obstáculos epistemológicos que a “ciência do governo” teve que enfrentar, o de “deixar de atuar sobre o território e a família para começar a fazê-lo sobre a população” (p. 90). O próprio conceito de “população” foi constituído na e pela Modernidade, como categoria objeto de atuação do poder do Estado. Para o autor, a “educação de cunho moderno configurou-se a partir

do processo de governamentalidade” (idem), ou seja, dessa atuação do governo sobre a população. Trata-se de coação do coletivo por meio de produção e, não, por mecanismos repressores.

“Os pensadores modernos [...] são os que inauguram a reflexão da educação como fenômeno social que não atua sobre a alma de cada aluno, mas sobre a ‘consciência social’ de todos” (p. 91).

No entanto, promovendo a construção ao mesmo tempo do indivíduo, constrói simultaneamente o governo e o autogoverno: a partir da atuação sobre o conjunto, produz, em cada um, um sujeito determinado. O interdito moderno neste contexto é a equivalência saber = poder. Para Kant (idem), há uma íntima vinculação entre educação e poder, isto é, entre educar e governar. A grande síntese do processo de governamentalidade está na expressão “para governar alguém eu preciso torná-lo capaz de ser governado, ou seja, de educá-lo.” Disso resulta que, para o educacional pudesse ser referenciado ao coletivo, foi necessário fazer da educação um “problema do Estado”.

A situação educacional da população negra no Brasil -- fundamento maior do instituto das cotas -- é o cerne do escrito *Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília* (2008), de Wivian Weller e Marly Silveira (ambas da Universidade de Brasília). A partir de estudos desveladores da “iniquidade do sistema educacional” (p. 932) e, ao mesmo tempo, da necessidade de políticas de reconhecimento, valorização cultural e afirmação de direitos dos setores historicamente excluídos dos níveis de educação mais elevados, as autoras colocam em relevo aspectos importantes dessa situação: Diz o texto:

“Nessa direção destacam-se os estudos de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha B. G. Silva, nos quais defendem a importância de uma perspectiva geracional que propicie uma mudança de direção nos questionamentos sobre a condição negra no Brasil. O enfoque geracional pautado na análise das trajetórias educacionais possibilita avaliar comparativamente a situação de distintas gerações, ou seja, das diferenças e perspectivas de futuro dos mais jovens em relação aos seus pais. Outro aspecto abordado a partir desses novos enfoques trata da reconstituição em dados e idéias tanto do abandono ao qual os negros foram relegados ao longo de séculos pelas políticas de Estado como das iniciativas tomadas em prol da própria educação desde o período colonial, após a abolição e durante a estruturação da nação independente. Tais pesquisas revelam uma atitude proativa mediante inúmeras tentativas de, ‘a exemplo de outros grupos mais bem situados no jogo das relações políticas colocadas no cenário nacional nas primeiras décadas do século XX’, empreender formas de superar as precárias condições de vida na sociedade industrial em crescente processo de urbanização e segregação socioespacial.” (P. 932)

Quando se fala em enfoque geracional, vem ao pensamento o conceito de herança bourdieusiana (1908) de acúmulo intergeracional de bens materiais e simbólicos, sendo a herança para ele muitas vezes uma violência simbólica pela quase total impossibilidade de sua não aceitação, notadamente dos seus conteúdos simbólicos. Claro que, ao falar de enfoque intergeracional, W. Weller e M. Silveira referem-se a avaliações que não se limitem a considerar estatísticas da situação atual, mas busquem antes de mais nada comparar ao longo da nossa história dados da educação relativos às sucessivas gerações negras em comparação com aqueles das demais parcelas populacionais. Por outro lado, o resultado das entrevistas sobre as quais se constrói o texto proporciona igualmente evidência da influência ainda bastante forte da visão da nossa sociedade como a de uma “democracia racial”, se considerarmos que, em cinco entrevistas, pelo menos duas das entrevistadas não tivessem quase nada a dizer sobre sua negritude, quer quanto a discriminação, quer com relação à opção por ver-se como negra em vez de não-branca.

Embora no início dos anos 2000 tenham sido desenvolvidos esforços no sentido da ampliação e melhoria da rede escolar, os benefícios não se estenderam a crianças e jovens negros e a suas famílias na mesma proporção que a outros grupos raciais. A universalização da educação básica promoveu alteração notável nas desigualdades raciais que interferiam na apropriação de saberes e conhecimentos de cunho essencial. Entretanto,

“outros indicadores educacionais correlatos e não menos importantes, como, por exemplo, **os hiatos entre os grupos raciais** permaneceram inalterados ou evoluíram em ritmo extremamente lento” (p. 932). A pessoa

Quanto à Educação Superior, o recurso às ações afirmativas por parte do Estado como inovação instrumental na correção das desigualdades tem resultado em avanços na “superação de processos e práticas que excluía estudantes oriundos dos estratos negros e indígenas dos espaços universitários públicos” (idem). As autoras colocam em relevo, sobre as cotas, o caráter de indiscutível conquista dos movimentos sociais, “nestes primeiros 10 anos do milênio, com expressivo vigor da pressão mobilizadora do Movimento Negro” (idem) no sentido do

“reconhecimento dos prejuízos do racismo e da reparação possível da dívida da sociedade brasileira com a cidadania dos homens e das mulheres que são portadores dos conteúdos histórico-culturais de uma das matrizes da sua nacionalidade” (idem).

Falam também do avanço dessas políticas nos últimos cinco anos, com a aprovação de medidas de ação afirmativa em número crescente de universidades, tendo a Universidade de Brasília na vanguarda como a primeira federal a implementar as cotas no vestibular.

Inicialmente, o sistema de cotas na Universidade de Brasília reservava 20% das vagas para estudantes autodeclarados negros, isto a partir do segundo vestibular de 2004. Além das vagas reservadas para estudantes negros, a UnB, mediante convênio de cooperação com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, vem realizando desde 2005 um vestibular diferenciado para estudantes indígenas. A medida resultou basicamente de discussões e acontecimentos sociais como a marcha do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares em 1995, a Conferência de Durban em 2001 e a crescente participação e atuação do Movimento Negro na universidade. Logo, a implementação das cotas vincula-se a contexto maior de luta e combate ao racismo levado a cabo, sobretudo, pelos movimentos sociais. Os conselheiros que atuavam no Cespe no ano de 2003 atribuem a aprovação do projeto naquele momento a um espírito "vanguardista" dentro da UnB interessado em fazer desta a primeira universidade federal a introduzir o sistema de cotas e, ao mesmo tempo, em virtude de "expectativa positiva" relativamente às propostas e aos projetos do Governo Lula para a universidade pública. A implementação do sistema de cotas é vista como um "momento ímpar, histórico, transformador e necessário no âmbito da universidade e da sociedade" (p. 933).

Dados apresentados pelas autoras (p. 933) dão conta de que, no segundo semestre de 2008, os cursos de graduação da Universidade de Brasília contavam com um total de 24.381 alunos distribuídos em 76 cursos nas modalidades presencial e a distância. O número de estudantes aprovados nos vestibulares pelo sistema de cotas desde o segundo vestibular de 2004 corresponde a 2.685 estudantes, sendo o número de estudantes do sexo masculino (1.493 estudantes) superior ao número de estudantes do sexo feminino (1.192 estudantes). Os resultados das pesquisas sobre desempenho e evasão dos estudantes cotistas (após quatro anos de vestibulares consecutivos e duas turmas de formandos) vão contra as previsões negativas realizadas por aqueles que se posicionaram contrariamente à política de cotas: o desempenho dos cotistas pouco difere do dos demais estudantes. Os dados surpreenderam ainda no que se refere à evasão: a respeito, as autoras utilizam estudo em que Jacques Velloso e Claudete Cardoso afirmam que os alunos cotistas evadem menos que os não-cotistas e valorizam mais o espaço conquistado – quando comparados aos demais. As dificuldades de ingresso e o prestígio da UnB geram um **“elevado grau de determinação e de motivação para a continuidade dos estudos,**

mesmo entre aqueles que obtiveram menor desempenho nas disciplinas cursadas (2008, p. 15).” (p. 934). As autoras, nessa pesquisa, tiveram por objetivo

“analisar como são constituídas as relações étnico-raciais e de gênero nos contextos sociais em que viveram e vivem,” [as jovens negras] ”como reagem diante de práticas cotidianas de discriminação e como o ingresso na universidade por meio do sistema de cotas pode interferir no processo de auto-representação racial e de gênero.” (P. 994)

Outra abordagem capaz de trazer mais luz acerca das razões do aprofundamento da distância social entre os grupos negros e os demais segmentos da nossa sociedade é a história da escola pública vis-à-vis a história escolar das populações negras. Cynthia Greive Veiga (Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação), embora atribuindo caráter não excludente a essa escola, salienta na análise *Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial* (2008), quão insatisfatórios foram os resultados à época – e, ao que tudo indica, permanecem assim até hoje --, elucidando a questão a partir de dois eixos: o fato de a escola pública para pobres e negros ter sido uma invenção imperial; e a igualdade estabelecida por estudiosos em geral entre negros (livres) e escravos e a consequente indistinção entre os dois grupos quando dos relatos históricos pertinentes ao setor educacional em nosso país. A argumentação reafirma as questões ligadas à formação da nossa nacionalidade à luz dos princípios modernistas. Sendo o instrumento por excelência da consolidação do modernismo e, ainda, sua filha/mãe diletta, e tendo o Brasil buscado sua identidade de Estado-nação e povo sob a égide da Modernidade, não teria muito sentido ver a escola entre nós sem o caráter de instrumento por excelência de civilização e homogeneização cultural, conforme abordagem da autora. Entretanto, como ela própria aduz, esse esforço civilizatório revestiu-se de caráter muito mais discursivo do que prático, haja vista os resultados pífios atingidos pela escola à época, em virtude de fatores como impossibilidade para as famílias de ficarem sem sua mão-de-obra complementar (principalmente os filhos do sexo masculino); a precariedade das escolas no que se refere à distância, acesso, preparo dos professores etc.; as extensões do nosso território; a dispersão populacional; a ausência de meios de transporte; a insegurança nas estradas, para citar somente alguns. As práticas não refletiam tais preocupações: quase nada foi feito para efetivamente melhorar as condições de acesso à escola por parte das populações mais pobres.

“Assim, o [quarto] problema da insuficiência do Ensino diz respeito aos professores. Do ponto de vista da legislação, a regulamentação do magistério é a mais abundante de todas. Houve uma clara opção política em regulamentar o emprego público do professor em detrimento de sua formação. De um lado, proliferavam-se arranjos para a manutenção do cargo por meio de disputas e querelas políticas locais; de outro, tem-se grande precariedade e irregularidade de funcionamento das escolas normais. Acresce-se ainda

que, no caso de Minas Gerais, até 1872 o currículo não ultrapassava o estudo de método de ensino e as próprias disciplinas da instrução elementar. Embora os relatores sejam quase unânimes em afirmar ser esse um dos principais problemas da instrução, mesmo com as alterações produzidas os dados continuavam a revelar uma aprendizagem rotineira e limitada, fundada principalmente na memorização. Havia ainda problemas relativos a baixos salários, pagamento irregular e desinteresse pela profissão. Ainda assim, os discursos dos gestores enfatizavam a educação popular como condição de progresso e civilização.” [...] “Contudo, ao que tudo indica, ‘os humildes e de obscura procedência’ não tiveram condições de permanência em uma instrução regular.” (P. 513)

Adicionalmente, a autora aponta a parcialidade das pesquisas acerca da escolaridade das crianças pobres como fator impossibilitante de análises mais precisas acerca do tema: os levantamentos foram em sua maioria feitos em instituições específicas (asilos, orfanatos, escolas de ofício), na maior parte das vezes não incluídas as próprias escolas públicas. O estudo procura demonstrar, ao arrepio do que se afirmou ao longo de muito tempo, que a escola pública durante o Império de fato foi instituída tendo destinação específica para pobres, negros e mestiços. Evidência disso, segundo ela, são os numerosos registros indicando que os brancos (ricos) não enviavam seus filhos para as escolas públicas, preferindo educá-los em casa a colocá-los em escolas frequentadas por “gente de toda espécie”. O discurso das elites exaltava a missão civilizatória da escola, portanto, “civilizar” a quem? Certamente não às elites, que se percebiam obviamente como civilizadas. Resulta claro a clientela à qual se destinava a escola pública. A outra questão sempre presente nos discursos das elites era a da necessidade de elevar as faculdades morais dos brasileiros com vistas à homogeneização das culturas, indispensável, sob a visão modernista, a um Estado-nação forte e autovalorizado. Ou seja, no outro lado do registro deduz-se a produção, pelos grupos dominantes, de grupos sociais inferiores, conforme teoria eliasiana referenciada por Cynthia G. Veiga:

“Como analisa Norbert Elias, a produção de um grupo social como inferior implica principalmente associar as características que o tornam assim a uma situação de anomia (Elias & Scotson, 2000). Dessa forma, a escola passaria a ter uma função altamente relevante na sociedade.” (P. 506)

Em seguida, a autora revela a forma a partir da qual esse projeto se realiza:

“... o processo de produção dos afrodescendentes como grupo inferior na sociedade brasileira se fez por meio de práticas várias, entre elas o registro escrito, como domínio do grupo que se autodenominou portador de atitudes civilizadas. Se tomarmos alguns agrupamentos de registros, podemos observar que foi recorrente a sinonímia negros e escravos, contribuindo para uma série de equívocos na historiografia da educação brasileira por incorporar tal registro e não se dar conta da importância da diferença entre a cor e a condição jurídica das pessoas para discutir o processo de produção da inclusão escolar

de crianças na recém-fundada nação. Por exemplo: como vimos, os dados gerais da população mineira indicaram a predominância de negros e mestiços livres sobre a população branca livre. Nesse caso, a sinonímia entre negro e escravo nos impossibilitaria de discutir a presença de crianças negras e mestiças na escola imperial referendando a afirmação tão recorrente de que os negros eram proibidos de frequentar a escola, quando a proibição legal de frequência à instrução pública se fazia aos escravos.” (P. 509)

Acerca do processo de exclusão operado na escola com relação aos negros, C. G. Veiga retrata, de maneira bastante eloquente, as deficiências do ensino desde a escola imperial:

“Observa-se, assim, que os mecanismos internos e cotidianos de exclusão há muito estiveram presentes na história da escola brasileira. Portanto, às questões aqui identificadas para explicar a precariedade da escola pública elementar do século XIX deve-se acrescentar principalmente o problema da clientela escolar, suas cores e pobreza, em que a chamada má procedência se apresentava como impedimento social. Pode-se dizer que a escola imperial fracassou na sua missão de ‘educar as procedências’. Dessa maneira, ao ser anunciada a República, já se tinha um considerável acúmulo de experiências relativas aos processos de discriminação e preconceitos também no ambiente escolar. Isso ensejou a busca de técnicas voltadas à depuração dos alunos de ‘todas as procedências’, a partir da elaboração de testes escolares e da instituição da escola seriada (grupos escolares) como práticas científicas de organização escolar. Para a escola pública deixar de ser indigente, foi necessário que também a sua clientela fosse outra – crianças de famílias de ‘boa procedência’ –; pelo menos é o que podemos verificar, em geral, nos alunos das escolas públicas brasileiras, principalmente das principais capitais, até por volta da década de 60 do século XX.” (P. 514)

2.2 – Sobre ações afirmativas e as cotas na graduação

A resistência à instituição das cotas quase sempre utiliza o desempenho acadêmico dos cotistas como autojustificativa. O ingresso de alunos com significativo nível de deficiência de conhecimento representaria ameaça de rebaixamento do nível de excelência das universidades públicas. Esse pensamento nem sempre é expresso; por vezes, subsume-se ao argumento contrário às cotas consistente em afirmar serem estas discriminatórias para com os demais estudantes, principalmente para com o grupo de classe média. Tal alegação esbarra no fato de que, embora favorecidos por menor grau de concorrência, esses estudantes realizam as mesmas provas que os demais. Além disso, o despreparo, quando existe, é passível de minimização/eliminação em virtude de ações direcionadas a esse fim, o que se confirma a partir de estudos realizados em 2013(?) por Maria Eduarda Tannuri-Pianto, do Departamento de Economia da Universidade de Brasília (UnB), e Andrew Francis, da Emory University, dos Estados Unidos, com alunos cotistas e não cotistas ingressados entre os anos de 2004 e 2005. A pesquisa claramente evidencia distância irrisória entre o desempenho dos cotistas e o dos não cotistas ao longo do

curso, resultado decorrente, ainda, do esforço individual dos primeiros, impulsionados pelo orgulho da conquista de vaga em curso superior de instituição de excelência. Releva notar, ainda, o fato de alunos desse grupo se destacarem durante ou ao final do curso quer por desempenho, quer pela realização de trabalhos de qualidade em pesquisa acadêmica. Os estudos sob referência compararam notas de 3 mil estudantes (cotistas e não cotistas) da UnB de todas as áreas de graduação. Foram realizadas entrevistas presenciais e aplicados questionários via internet. Dados do vestibular e do desempenho acadêmico também foram usados como ferramentas de investigação. Ao comparar as Médias Gerais Acumuladas (MGA) dos dois grupos (cotistas e não cotistas), os pesquisadores perceberam diferença muito pequena entre as notas. “Avaliamos as notas médias e verificamos que existe uma diferença de apenas $\frac{1}{4}$ de ponto”, explica Andrew Francis. Essa disparidade é menor, por exemplo, do que a encontrada entre homens e mulheres: $\frac{1}{3}$ de ponto, com vantagem para elas.

O esforço para ingressar na universidade também foi analisado. Segundo a pesquisa, não há evidência que indique menor grau de dedicação por parte dos candidatos cotistas. “Os negros não deixam de se esforçar para passar na prova porque há reserva de vagas. Não identificamos nenhum dado que comprove isso”, afirma a pesquisadora. Francis ressalta que o desempenho dos cotistas é menor no vestibular. Assim como o das mulheres. Mas ao longo do tempo o esforço acaba por diminuir a diferença. “Fizemos uma regressão das notas, de olho nos dados do vestibular. Há uma diferença na nota de admissão. Mas depois, os cotistas superam isso”, explica. Os pesquisadores simularam duas políticas de cotas alternativas. Uma delas consistiria na reserva de 20% das vagas para estudantes com renda familiar de até dois salários mínimos. A segunda, em reserva de 50% das vagas para aqueles que cursaram o ensino médio em escola da rede pública. Caso a segunda fosse empregada, a diversidade socioeconômica na universidade seria maior. “Se o objetivo é favorecer a diversidade racial, a política atual é a coisa certa”, assegura a professora.

Com referência à questão da renda, cruzamento de dados coletados pelos pesquisadores com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstrou que o nível socioeconômico dos estudantes da universidade é maior do que o da média dos brasilienses na mesma faixa etária. A diferença socioeconômica entre os grupos de alunos brancos, pardos e pretos também é grande. “Sendo que os pretos são os menos favorecidos”, aponta Maria Eduarda.

Além do desempenho acadêmico, há outro aspecto da vida universitária cuja comparação entre cotistas e não-cotistas contraria radicalmente as previsões catastróficas acerca dos resultados da adoção do sistema de cotas. Trata-se dos índices de evasão verificados entre estudantes cotistas e não-cotistas. Estudo realizado pelo GT-11, denominado *Política da Educação Superior - Evasão na Educação Superior: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília*, formado por Jacques Veloso e Claudete Batista Cardoso, ambos da Universidade de Brasília, calculou e analisou comparativamente as taxas de evasão de estudantes que ingressaram na UnB pelo sistema de reserva de vagas e pelo sistema universal nos vestibulares de 2004 e de 2005, com base no segundo semestre letivo de 2006⁸.

O trabalho utilizou no cálculo das taxas de evasão o rendimento nos cursos em que os alunos dos dois grupos estavam matriculados e, em relação aos cotistas (“para os quais há dados confiáveis sobre suas características socioeconômicas”), a influência da situação de trabalho e amadurecimento quanto à escolha do curso. Já os dados analisados disseram respeito ao tipo de ingresso na universidade (sistema de cotas ou sistema universal), curso frequentado, disciplinas e menções nelas obtidas, forma de saída da universidade (formatura, abandono, mudança de curso, transferência, entre outras) e informações extraídas do questionário sociocultural preenchido pelos candidatos cotistas quando de sua inscrição no vestibular (as informações dessa ordem relativamente aos estudantes que ingressaram pelo sistema universal não foram utilizadas em virtude de as taxas de resposta serem muito baixas). Os dados quanto à situação de trabalho e a satisfação quanto ao curso escolhido foram obtidos desse mesmo questionário. Os dois conjuntos de dados foram agrupados em três categorias, respectivamente: 1 – trabalho: “(a) não exercia nenhuma atividade remunerada naquele tempo; (b) trabalhava em período integral ou parcial; (c) trabalhava apenas eventualmente”; curso escolhido: “(a) absolutamente decidido; (b) com alguma dúvida e (c) totalmente indeciso”. O trabalho considera como evasão escolar a taxa expurgada -- ao máximo possível – do fator “mobilidade escolar”, a exemplo da troca de curso em virtude de novo vestibular, portanto implicando em desligamento voluntário. Consideraram-se dois grupos, sob o aspecto da evasão: o dos ‘não-evadidos’, compreendendo alunos que ingressaram em 2004 ou 2005 e permaneceram matriculados no seu curso ou se graduaram até o final do ano letivo de 2006; e os evadidos, a saber, alunos desligados ou por

⁸ No contexto da aprovação do Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial na UnB, incumbido de acompanhar seja o rendimento dos cotistas, sejam as condições de sua permanência na instituição, dentre outros aspectos de sua trajetória acadêmica.

abandono do curso ou por descumprimento das condições exigidas pela UnB para a continuidade de seus estudos. Os autores apontam ainda para o fato de os índices de abandono serem afetados pelo tempo transcorrido desde o início dos estudos, os quais têm seu ápice até cerca de dois anos após o ingresso num curso superior. Isto fica evidenciado na Tabela 1 do estudo:

Tabela 1 – Taxas de evasão de alunos por coorte e período de tempo decorrido desde o ingresso (%), UnB 2004-2005

Tipos de evasão	Ingresso em 2/2004 (1,5 anos)		Ingresso em 2/2004 (2,5 anos)		Ingresso em 2/2005 (1,5 anos)	
	Universal (n=157)	Cotistas (n=30)	Universal (n=275)	Cotistas (n=59)	Universal (n=243)	Cotistas (n=40)
	Evasão aparente	6,5	4,5	11,8	10,4	10,7
Mobilidade	3,5	3,5	5,7	5,3	5,4	3,9
Evasão total	10,0	8,0	17,5	15,7	16,1	9,7

Fonte: Cespe/UnB e SAA/UnB.

Um dos inúmeros aspectos a merecerem destaque no estudo sob referência, tendo em vista um dos objetivos do presente trabalho -- demonstrar a improcedência das críticas ao sistema de cotas – é a conclusão do estudo de que “[...] *cotistas permanecem mais em seus cursos originais que seus colegas não-cotistas. [...] Esses dados contradizem o que prediziam algumas das críticas às cotas, no sentido de que estas iriam aviltar o padrão acadêmico da educação superior pública no país. A menor taxa de evasão dos cotistas talvez possa ser explicada por certos efeitos da reserva de vagas sobre muitos negros que, sem as cotas, não teriam acesso à universidade.*”+ [grifamos] Numericamente, o estudo revela que, embora a diferença entre as taxas de evasão de cotistas (4,5%) e não-cotistas (6,5%) do grupo de alunos que ingressou em 2004 seja de apenas dois pontos percentuais, “a razão entre a maior e a menor é de 1,4, ou seja, “[...] *a maior é quase uma vez e meia a menor. Na coorte de 2005 essa diferença cresce muito. A taxa de evasão aparente entre estudantes que entraram pelo vestibular tradicional, de 10,7%, é quase o dobro do índice de 5,8%, registrado entre alunos da reserva de vagas.*” [grifamos]

Segundo os autores, “[...] *se o cenário da educação básica fosse aplicável à educação superior, seria de esperar que as taxas de abandono dos estudos estivessem associadas às condições socioeconômicas do aluno e a seu rendimento. Nessa hipótese, os índices de evasão seriam maiores entre cotistas que entre não-cotistas [...]*”. [grifamos]. De fato, segundo o estudo, dentre os fatores determinantes da evasão entre os estudantes cotistas não predominam os de ordem socioeconômica mas, sim, aqueles associados à escolha e ao desempenho no curso.

Além disso, as taxas de evasão aparente, como se depreende da Tabela 2 e da Tabela 3, são acentuadamente maiores entre os não-cotistas que entre os cotistas, inclusive no grupo de baixo rendimento de cada segmento:

Tabela 2 – Alunos evadidos e não-evadidos por rendimento no curso (%), UnB 2004

Alunos	Rendimento no curso	Evasão aparente	Mobilidade	Evasão total	Não-evadidos	Total
Não-cotista	Alto rendimento	2,1	4,0	6,1	93,9	100,0
	Baixo rendimento	22,4	7,6	30,0	70,0	100,0
	Total de alunos	11,8	5,7	17,5	82,5	100,0
Cotista	Alto rendimento	0,7	2,0	2,7	97,3	100,0
	Baixo rendimento	16,7	7,5	24,2	75,8	100,0
	Total de alunos	10,4	5,3	15,7	84,3	100,0
UnB	Alto rendimento	1,9	3,7	5,6	94,4	100,0
	Baixo rendimento	21,1	7,6	28,7	71,3	100,0
	Total de alunos	11,5	5,7	17,2	82,8	100,0

Fonte: Cespe/UnB e SAA/UnB.

Tabela 3 – Alunos evadidos e não-evadidos por rendimento no curso (%), UnB 2005

Alunos	Rendimento no curso	Evasão aparente	Mobilidade	Evasão total	Não-evadidos	Total
Não-cotista	Alto rendimento	0,7	3,3	4,0	96,0	100,0
	Baixo rendimento	20,9	7,5	28,4	71,6	100,0
	Total alunos	10,7	5,3	16,0	84,0	100,0
Cotista	Alto rendimento	0,0	3,0	3,0	97,0	100,0
	Baixo rendimento	11,3	4,7	16,0	84,0	100,0
	Total alunos	5,8	3,9	9,7	90,3	100,0
UnB	Alto rendimento	0,5	3,2	3,7	96,3	100,0
	Baixo rendimento	18,8	6,9	25,7	74,3	100,0
	Total alunos	9,7	5,0	14,7	85,3	100,0

Fonte: Cespe/UnB e SAA/UnB.

“Nenhum cotista de alto rendimento se evadiu e apenas 11% dos cotistas com baixo aproveitamento abandonou o curso. Já entre não-cotistas o índice de abandono é muito maior, quase o dobro, alcançando 21%. Na coorte de 2005, a hipótese de valorização do acesso a um curso superior por parte dos cotistas parece configurar-se com nitidez maior ainda que na coorte do ano anterior.” [grifamos]

A importância social do curso, em consonância com o GT, é igualmente fator de peso nas taxas de evasão aparente. Porém, mais uma vez, os autores chamam atenção para o fato de este aspecto afetar “ [...] *de modo diverso cotistas e não-cotistas, nas licenciaturas e nos bacharelados. Entre cotistas, a valorização social do curso parece pouco importar. Na coorte de 2004 ou na de 2005, as taxas de abandono nas licenciaturas e nos bacharelados são próximas, bem parecidas. Já entre alunos do sistema universal as taxas de evasão aparente são bem distintas. Tanto na coorte de 2004 quanto na coorte de 2005, o abandono é muito maior nas licenciaturas que nos bacharelados. Por quê? Entre cotistas da UnB, mais comedidos quanto às suas expectativas em virtude de sua origem social, as taxas de evasão nas licenciaturas não são muito diferentes das registradas nos bacharelados, provavelmente porque estariam mais acomodados ao que as carreiras escolhidas lhes prometiam. Já entre não-cotistas da UnB, mais ambiciosos em virtude de sua extração social, os índices de abandono são bem maiores nas licenciaturas que nos bacharelados, porque provavelmente muitos se deram conta, durante o curso, dos menores benefícios sociais e econômicos que aguardariam os licenciados.*” [grifamos].

As taxas de evasão vinculadas a expectativas profissionais praticamente opostas entre licenciatura e bacharelado – obviamente pendendo a favor deste último – têm “ [...] *óbvias e negativas implicações para a oferta de profissionais qualificados para atuar na educação básica e, portanto, para formação de cidadãos.*” [grifamos]

Tabela 4 – Taxas de evasão aparente e tipos de curso, licenciaturas ou bacharelados, por condição de ingresso (%), UnB 2004 e 2005

Alunos	Cursos	Evasão aparente	
		Coorte 2004	Coorte 2005
Não-cotista	Bacharelado	10,0	8,9
	Licenciatura	18,4	17,9
Cotista	Bacharelado	10,1	5,3
	Licenciatura	11,3	7,6
UnB	Bacharelado	10,0	8,1
	Licenciatura	17,0	15,6

Fonte: Cespe/UnB e SAA/UnB.

Em se tratando de cotista trabalhador, o trabalho, em vista de reduzir significativamente a disponibilidade de tempo para o estudo, acarreta perda de rendimento e este, por sua vez, afeta a evasão. “Entre cotistas que não trabalhavam, o índice de evasão aparente é de apenas 5%, ao passo que entre os que tinham emprego fixo a taxa é mais que o triplo desse valor (17%).

Esses dados revelam uma forte associação entre a situação de trabalho do aluno cotista e o abandono aparente dos estudos. Na coorte de 2005, a intensidade da relação entre trabalho e evasão de cotistas é ainda maior.” [grifamos] Releva notar que a hipótese abordada no presente estudo diz respeito ao trabalho estável.

Tabela 5 – Situação de trabalho na época do vestibular e evasão de alunos cotistas (%), UnB 2004 e 2005

Trabalhava quando se inscreveu?	Evasão aparente	
	Coorte 2004	Coorte 2005
Não	5,0	3,7
Sim, fixo	17,1	16,3
Sim, eventual	23,1	10,6

Fonte: Cespe/UnB e SAA/UnB.

Finalmente, os autores tratam da maneira como a maior ou menor satisfação dos alunos cotistas com o curso escolhido afeta as taxas de evasão desse grupo. “Entre estes, há uma forte relação entre as taxas de evasão e as incertezas quanto ao curso escolhido, nas duas coortes analisadas (tabela 6). *Em 2004, o índice de abandono entre estudantes cotistas que sabiam muito bem de sua escolha (11%) quando se inscreveram é menos da metade dos que estavam totalmente indecisos quanto ao curso em que ingressariam (24%). Na coorte de 2005 o padrão é semelhante.* Candidatos cotistas mais seguros quanto ao curso pelo qual optaram têm taxas de abandono inferiores às dos que pouco sabiam das suas opções de carreira.” [grifamos]

Tabela 6 – Grau de decisão quanto à escolha do curso e evasão de alunos cotistas (%), UnB 2004 e 2005

Grau de decisão quanto à escolha do curso	Evasão aparente	
	Coorte 2004	Coorte 2005
Absolutamente decidido	10,5	6,1
Com alguma dúvida	4,2	7,2
Totalmente indeciso	23,5	12,5

Fonte: Cespe/UnB e SAA/UnB.

Portanto, o argumento alegado contra as cotas de despreparo dos cotistas constitui um verdadeiro antiargumento: se há algum despreparo por parte dos cotistas, isso se deve às inúmeras falhas, quantitativas e qualitativas, do ensino fundamental público no Brasil, falhas essas de amplo conhecimento, tais como: deficiência/insuficiência do quadro de professores – inclusive numérica; inexistência de uma progressão funcional motivadora; baixa remuneração, que obriga seus integrantes a assumirem carga-horária incompatível com aulas de qualidade e os impede de realizarem estudos de aperfeiçoamento; insegurança e sucateamento das instalações escolares; insuficiência do número de salas de aula e de materiais didáticos, et., etc. Enquanto isso, os alunos de classe média frequentam escolas particulares por vezes caríssimas, cujo programa é voltado para a aprovação do aluno no vestibular das universidades públicas. A meu ver, a qualidade da escola particular está atrelada à qualidade da escola pública: se esta última for de boa qualidade, a primeira, para concorrer, terá que envidar esforços para se tornar melhor. Ou seja, o pré-requisito para um sistema educacional de qualidade é sua oferta pelo Estado (discussão importantíssima, a ser travada diuturnamente). Por outro lado, a evocação das precariedades da rede escolar pública aponta para o caráter transitório das cotas: uma vez sanadas essas deficiências – de forma a propiciar a todas as crianças brasileiras, sem exceção, educação gratuita de qualidade, centrada muito longe apenas de preparar seus educandos para o vestibular, mas principalmente no atendimento às diferenças culturais, raciais, de gênero e de classe social com vistas à busca da igualdade na diferença e à eliminação dos preconceitos de quaisquer espécies –, o mecanismo poderá ser dispensado. Tornar nossa sociedade igualitária é a premissa maior sobre a qual o edifício pedagógico deve ser construído: ou seja, potencializar a solidariedade em detrimento do egoísmo é a filosofia ideal a ser adotada pelo Estado brasileiro nessa tarefa gigantesca.

Retornando ao ponto de partida, cabe perguntar: se o desnível inicial – quando efetivamente existe – não é o nó a ser desatado em relação aos cotistas, qual seria ele? Há realmente dificuldades outras que não as rotineiras atreladas ao ingresso dos cotistas nas universidades federais? Em havendo, qual a sua natureza? Ou seja, qual o sentido do incômodo provocado pelos alunos cotistas capaz de provocar grupos de rejeição a sua presença na universidade pública? Não se pode descartar, por óbvio, a questão do número de vagas e consequente acirra-

mento da disputa por sua conquista. Este aspecto, entretanto, tem equacionamento relativamente simples, poder-se-ia chamá-lo de vontade política: estabelecimento de metas mais ambiciosas na educação; utilização adequada dos recursos disponíveis, mediante aperfeiçoamento do sistema gerencial – federalizado, como foi dito anteriormente; destinação ao sistema educacional de volume de recursos compatível com as dimensões e futuro do país; valorização dos professores mediante implantação de carreira compatível com a enorme importância de sua missão, alavancando seu preparo tanto para a sala de aula quanto para dirigir as escolas. Por outro lado, historicamente a universidade pública é frequentada quase que totalmente por alunos da classe média e voltava-se para suas características e necessidades. A maior dificuldade dessa instituição relativamente a esses alunos diz respeito ao perfil neles inculcado pelo ensino nas escolas particulares: primeiramente, a convivência com a própria segregação em si, face à ausência de estudantes provenientes das classes sociais menos favorecidas. Poder-se-ia dizer que a escola particular é a escola dos ricos, enquanto a pública é a dos pobres: um completo *apartheid*, com prolongamento nas universidades públicas até agora, quando começará a ocorrer sua descontinuação, com a adoção das cotas na proporção de cinquenta por cento. Outra dificuldade dos alunos da classe média na universidade pública diz respeito a certa independência por ela requerida face ao paternalismo com que as escolas particulares tratam seus estudantes. Nestas, o desenvolvimento do espírito crítico limita-se aos aspectos necessários para fazer face às questões do vestibular, sendo restritos ou até mesmo inexistentes os debates filosóficos, políticos e ideológicos voltados para a formação do senso crítico necessário ao perfil acadêmico. No quesito independência, é provável não terem os alunos cotistas essa dificuldade.

Com a entrada dos cotistas, o múltiplo choque não resulta de mérito ou demérito, mas de estilo de vida -- verdadeiro choque cultural. Basta considerar a biografia esboçada no Capítulo 1 para se ter uma ideia da dimensão do problema. Logo, a convivência entre universitários de classe média e universitários das classes mais pobres implica um compreensível estranhamento. Ambos os grupos estiveram separados ao longo de toda a educação fundamental – portanto não se conhecem/reconhecem -- e apresentam estilos de vida bastante diferentes. Ao que tudo indica, a visibilidade como cotista decorre dessa diferença e, não, de questões vinculadas ao desempenho acadêmico. Este, no entanto, pode vir a ser afetado pelas condições enfrentadas pelos cotistas. Lúcia, ao longo de sua vida universitária, tem além de tudo enfrentado alguns problemas de saúde e, com eles, inúmeras dificuldades para solucioná-los. Além da depressão,

ela foi diagnosticada com disfunção da vesícula⁹ e dores na coluna decorrentes de mamas muito volumosas para seu tamanho. Ela precisa de cirurgias de redução das mamas e de remoção da vesícula biliar. Embora venha lutando para conseguir os tratamentos, até o momento não conseguiu resolver em definitivo esses problemas, inclusive no que se refere à depressão. Não é que não haja alternativas, é que -- além de serem por vezes bastante complicadas em virtude da própria deficiência do sistema público de saúde --, Lúcia se perde em meio às tentativas de equacionar todas essas coisas mais aquelas próprias do curso que frequenta.

Quanto à resistência ao mecanismo das cotas – seja por parte de colegas, seja de pessoas integrantes dos quadros da Universidade (professores, funcionários) --, é aspecto a requerer da UnB uma permanente atuação no sentido de conscientizar esses grupos e remover esses obstáculos. Ao longo do tempo, o próprio ingresso dos cotistas talvez possa resultar em mudança nesse comportamento. Porém, não se pode a meu ver apostar nessa solução. Faz-se necessária a institucionalização de iniciativas com o objetivo de acelerar o processo de integração entre o grupo historicamente formador da parcela discente da UnB e o grupo dos cotistas, bem assim a aceitação do sistema de cotas por parte de componentes da estrutura da universidade – docentes e funcionários. Um esclarecimento: não falo aqui de quem, por razões vinculadas à própria natureza da ação afirmativa, discorda da existência desse mecanismo, mas de pessoas que veem nos próprios cotistas um problema e não lhes facilitam a tarefa hercúlea de se integrarem ao novo mundo duramente conquistado.

A presente defesa de ação afirmativa com base em cotas tem por pressuposto uma síntese resultante do embate entre o egoísmo e a capacidade de empatia humanos – esta última possibilitadora da integração entre os indivíduos e, portanto, de sua agregação social. Trata-se de processo capaz de equilibrar a coexistência entre a defesa da vida e da individualidade e a justiça social – embora a personalidade se forme a partir das interações formadoras do tecido social (Elias, 1990). Ações afirmativas, por outro lado, em meu entendimento, baseiam-se no segundo aspecto e intentam reduzir as desigualdades de ponto de partida apontadas por Bourdieu, em sua obra *A Distinção* (2008), ao dissecar a questão em profundidade. Sua análise da competição aparentemente igualitária, lança luz sobre a desigualdade da disputa ao verificar o ponto de partida ocupado pelos concorrentes. As vantagens de alguns sobre inúmeros outros decorre exatamente da história de vida de cada concorrente decorrida até o respectivo ingresso

⁹ Cálculo biliar, diagnosticado no H.UnB.

na arena. Como em uma corrida de obstáculos, têm mais chance os atletas cuja origem e desenvolvimento foram de molde a fazer deles indivíduos mais resistentes, fortes e velozes. Esses fatores dizem respeito a alimentação, treinamento, prática, disposição, etc., não unicamente do próprio indivíduo mas pesando também – de forma determinante, até? --o *habitus* das gerações que o precederam, isto é, o acúmulo geracional dos diversos fatores.

Podemos adicionar aqui mais um princípio, o da imprevisibilidade dos efeitos da ação arendtiano, por meio do qual Hanna Arendt (2005) afirma a impossibilidade de prever os efeitos da ação até mesmo em suas linhas gerais, face ao universo de tramas no qual irão se integrar e, mais ainda, com o quais irão combinar, chocar, enfim, interagir, e ao qual irão adaptar-se. No entanto, isto não impede grupos à frente por exemplo de governos de estabelecerem metas a serem cumpridas e efeitos desejados. Se tais efeitos não são exatamente os pretendidos ou mesmo se distanciam muito daquilo almejado, isto é outra questão. Adicionalmente, para essa filósofa a dignidade humana se sobrepõe a quaisquer outros valores, não se reduzindo ao valor das obras do *homo faber* – ou seja, um artista é sempre maior que sua obra, qualquer que seja ela. Caso contrário, A pessoa seria redutível ao produto de suas mãos e deixaria de caracterizar-se por sua condição humana. Face a tudo isso, que resultados podem ser, e são, esperados da adoção da sistemática de cotas – abstraídos os demais obstáculos existentes à construção de uma sociedade igualitária, tais como, ainda recorrendo a Bourdieu (2008), a detenção de grande capital cultural por parte de determinadas famílias (vantagem praticamente insuperável por parte das demais) decorrente da conversão de capital financeiro, também detido por elas em escala muito maior¹⁰; os empecilhos ao ingresso, no mercado de trabalho, de pessoas negras, etc., etc.? A resposta é simples: justamente a ruptura desses padrões, das causas das desigualdades, a ser promovida justamente a partir da capacitação de afrodescendentes para tanto. Como bem lembra Hanna Arendt em *A Condição Humana* (2005), somente a ficção científica se atreve a projetar no futuro a percepção humana da direção provável/desejada/temida do seu devir. Além do mais, a concordarmos com a tese acerca da História defendida por Arendt nesse mesmo livro, a ação humana tem um início porém suas consequências podem nunca ter fim. Ao agir, a pessoa, inserida numa teia de infinitos fios, acrescenta a essa teia um dado novo, capaz de provocar infinitos rearranjos. Logo, a detecção eliasiana, na obra *Mozart* (1995), do contexto responsável pelo surgimento do músico genial, vincula-se à competência para sinteti-

¹⁰Para Bourdieu, esse capital cultural estrutura o próprio sistema escolar, tornando-o excludente com relação a outros sistemas culturais, a outros sistemas de valores.

zar as condições históricas responsáveis pelo evento. Ou seja, como diz Arendt, a história somente pode ser narrada *a posteriori*, quando alguns principais feixes de ações já produziram seus efeitos maiores. Adicionalmente, considero o mecanismo das cotas um verdadeiro processo antigovernamentalidade -- entendido como a mentalidade que visa ao estabelecimento de uma verdadeira malha de contenção da população, horizontalizada – pois as ações afirmativas, em vez de forçarem os grupos populacionais a permanecerem em seus lugares, favorecem seu deslocamento vertical, desnivelando as desigualdades.

CONCLUSÃO

Os argumentos contrários à adoção do mecanismo de ação afirmativa consistente na reserva de, no mínimo, metade das vagas das universidades públicas brasileiras a estudantes oriundos de escolas públicas (ensino médio integral no caso de instituições de ensino superior, e fundamental para as escolas técnicas de nível médio); de renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; e abrangidos pelo seguinte critério étnico-racial:

“as cotas raciais serão diferentes em cada Estado, pois são proporcionais à composição étnico-racial verificada pelo IBGE, e devem incidir sobre a totalidade das vagas reservadas às cotas (50%). Essa proporção étnico-racial é dividida entre pretos, pardos e indígenas”¹¹

caem por terra face ao ideal de igualdade de oportunidades para todos os brasileiros, independentemente de raça, gênero e classe social e, ainda, em virtude da comprovação estatística de que o conjunto dos cotistas se sai bem sob todos os aspectos da vida universitária: rendimento, taxa de evasão aparente, estabilidade em relação ao curso escolhido, menor rejeição ao licenciamento, quando comparado com o conjunto dos não-cotistas.

A biografia esboçada como ponto de partida destas páginas – contendo elementos comuns a praticamente todas as trajetórias de vida das pessoas integrantes do grupo-alvo dessa política – leva à percepção de quão necessária se faz a adoção de medidas capazes de promover a superação do abismo entre o segmento da sociedade formado pelas classes média e rica e as classes mais pobres. Toda a sorte de empecilhos e dificuldades permeia a história de Lúcia – jovem mulher negra e lésbica nascida na periferia de Brasília –, até ocorrer nela notável inflexão provocada por seu ingresso como cotista na Universidade de Brasília.

Inúmeros estudos relacionados com a questão negra evidenciam a falácia da “democracia racial brasileira” enquanto fenômeno naturalizado entre nós. Tal abordagem consistiu em discurso adotado a partir do Estado Novo, como recurso de governamentalidade, levando os grupos negros a assumirem a condição “universal” de brasileiros, sua negritude deixada à margem como aspecto despido de maior importância no nosso contexto social por não provocar quaisquer ações/reações nela calcadas. Em razão de sua característica de pensamento datado, a percepção da sociedade brasileira como sendo igualitária foi, ao longo das últimas décadas, se

¹¹ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei das Cotas)

dissolvendo com o crescimento e fortalecimento dos movimentos negros. Várias conquistas resultaram desses embates – constituição de debates acerca da questão; despertar do Estado para a condição do negro; visibilização dos contextos discriminatórios; criminalização do preconceito racial; maior espaço nos mercados de trabalho; etc., etc. As cotas sociais são uma dessas conquistas, notável.

E por que cotas universitárias? Afinal, essa não é apenas mais uma concessão do Estado Moderno, em seu permanente e contínuo esforço de governamentalidade, visando cooptar parcela dos mais pobres? Por mais que a era moderna tenha constituído a escola como agência para sua reprodução e como instrumento por excelência da educabilidade, ainda assim prospera entre nós visão consistente em atribuir à educação potencial de ponto de ruptura do círculo vicioso das desigualdades sociais. A própria escola – notadamente as públicas de nível superior -- poderia suscitar o surgimento de grupos com propostas no sentido de quebrar a hegemonia do “universalismo” moderno, promovendo por dentro e por fora das instituições escolares a derrocada desse teor, por meio de mudanças pedagógico-curriculares direcionadas para o acolhimento das diferenças no âmago mesmo do processo educativo.

Outro aspecto importante é, por assim dizer, a dívida da antropologia para com as sociedades colonizadas. Essa ciência tem agora a oportunidade de contribuir determinantemente para promover o crescimento e a consolidação dos movimentos destinados a tornar o processo educacional mais inclusivo e acolhedor em relação às diferenças culturais, em vista da sua vocação para iluminar a alteridade. Em síntese, o que o próprio movimento negro e seus defensores esperam é o aprofundamento da consciência negra e muito mais: concretamente, um crescendo de empoderamento de negros, de forma a se abrirem os caminhos para a tão almejada igualdade.

A par de todos esses ângulos, percebe-se a urgente necessidade de contínuos desdobramentos da medida implementada, com vistas a viabilizá-la em toda a sua plenitude, a garantir seu sucesso: preconiza a adoção pelas universidades federais – no caso específico, pela UnB -- de ações voltadas para corrigir/complementar a ação maior, instituindo mecanismos de apoio aos cotistas e promovendo ações educativas no sentido de aprofundar o processo de conscientização.

BIBLIOGRAFIA

- ARENDDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.
- CARVALHO, J. J. AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO, NA DOCÊNCIA SUPERIOR E NA PESQUISA: UMA META INADIÁVEL, in SILVÉRIO, Valter R. & MOEHLECK, Sabrina (org.), *AÇÕES AFIRMATIVAS nas POLÍTICAS EDUCACIONAIS: o contexto PÓS-DURBAN*. São Carlos, SP: Ed. UFSC, 2009.
- DIAS DA SILVA, R. R. e NENN FABRIS, E.T. *O jogo produtivo da educabilidade/governamentalidade na constituição de sujeitos universitários*. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44. Rio de Janeiro: maio/ago 2010.
- DURKHEIM, É. Educação e Sociologia. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 2011.
- ELIAS, N. *MOZART Sociologia de um Gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- _____. *A Sociedade de Corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. *O Processo Civilizador – uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- FERES JÚNIOR, J. & ZONINSEIN, J. *AÇÃO AFIRMATIVA E UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS NACIONAIS COM PARADAS*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- FOUCAULT, M. *SEGURANÇA, TERRITÓRIO, POPULAÇÃO*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- _____. *Toda mulher é meio Leila Diniz*. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2008.
- GOMES, Nilma L. *PARA ALÉM DAS BOLSAS ACADÊMICAS: AÇÕES AFIRMATIVAS E O DESAFIO DA PERMANÊNCIA DOS(AS) JOVENS NEGROS(AS) NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS*, in SILVÉRIO, Valter R. & MOEHLECK, Sabrina (org.). *AÇÕES AFIRMATIVAS nas POLÍTICAS EDUCACIONAIS: o contexto PÓS-DURBAN*. São Carlos, SP: Ed. UFSC, 2009.
- GREIVE VEIGA, C. *Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n.39. Rio de Janeiro: set/dez 2008.

- GUIMARÃES, A. S. A. *A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos)*. Tempo Social, v. 13, n. 2. São Paulo: 2001.
- GUSMÃO, N. M. M. *Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade*. In: DOSSIÊ CULTURA, REGULAÇÃO E COESÃO SOCIAL: PASSADO E PRESENTE DA ESCOLA PÚBLICA. Pro-Posições, v. 19, n. 3. Campinas, set/dez 2008.
- PINEAU, P. *Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade*. In: DOSSIÊ CULTURA, RE-GULAÇÃO E COESÃO SOCIAL: PASSADO E PRESENTE DA ESCOLA PÚBLICA. Pró-Posições, v. 19, n. 3. Campinas, set/dez 2008.
- VELLOSO, J. – UNB e CARDOSO, C. B. – UNB. *EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALUNOS COTISTAS E NÃO COTISTAS*. In: Política Da Educação Superior – GT-11 – ANPEd. Agência UNB. Brasília: [2006]
- WELLER, W. e SILVEIRA, M. *Ações afirmativas no sistema educacional: trajetória de jovens negras da universidade de Brasília*. In: DOSSIÊ 120 ANOS DA ABOLIÇÃO. Revista Estudos Feministas, v. 16, n. 3. Florianópolis: set/dez 2008.