

AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL: UMA ANÁLISE DOS EFEITOS PARA AS IDENTIDADES NEGRAS

Renato Oliveira Santana¹

José Licínio Backes²

Resumo

O objetivo do artigo é analisar os efeitos da educação superior nas identidades dos negros da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. O estudo inspira-se em autores que compreendem as identidades como processos em constantes negociações, articulações e tensões. Foram entrevistados acadêmicos cotistas negros da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, selecionados no concurso vestibular de 2004. Os sujeitos cotistas negros desenvolvem uma complexa negociação identitária que se mostra em constante diálogo, carregado de tensões com o discurso colonial. A permanência na educação superior representa a ocupação de um tempo/espço importante para a afirmação de suas identidades.

Palavras-chave: Cultura; Identidade; Ação Afirmativa

1 INTRODUÇÃO

Os últimos anos no Brasil têm sido marcados pelo debate - seja na sociedade e nos movimentos sociais, seja na academia - em torno de políticas de ações afirmativas, com destaque para as cotas raciais. Esse debate, longe de produzir consensos, está imerso em tensões, disputas e antagonismos. Reconhecemos que esse debate é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, mas este artigo não está centrado na análise dos diferentes posicionamentos que envolvem tal discussão, nem nas razões que levam

¹ Renato Oliveira Santana é Graduado em História e Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Docente e Gestor do Pólo Presencial do Grupo Educacional UNINTER (Pólo Cuiabá – MT, Brasil). Fone: 6733123598. E-mail: orenatus@uol.com.br.

² José Licínio Backes é Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica |Dom Bosco – UCDB. Bolsista Produtividade CNPq. Fone: 6733514105. E-mail: backes@ucdb.br

os sujeitos a serem a favor ou contra essas políticas. Sem desconsiderar a importância dessas análises, o artigo versa sobre outro aspecto, isto é, sobre os efeitos da educação superior nas identidades dos negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Inspira-se em um conjunto de autores que compreendem as identidades como processos em constantes negociações, articulações e tensões (BHABHA, 2007; CANCLINI, 2008; GOMES, 2002, 2004; HALL, 1997, 2006a, 2006b, 2006c; MUNANGA, 1999, 2003; SILVA, 2006, 2007; SKLIAR, 2003 e outros).

Para esses autores, não existem identidades naturais ou biologicamente definidas. Mais do que se deter na análise das diferenças físicas, importa analisar os significados que foram e são produzidos, inclusive em relação às próprias diferenças físicas. Nesse sentido, todas as diferenças são construções culturais, portanto, permeadas por relações de poder. As identidades são produzidas no interior de uma cultura e na relação com as outras culturas. Essas relações costumam ser assimétricas e desiguais, posicionando algumas identidades como normais, outras como anormais. No processo de colonização, as identidades negras foram construídas como inferiores, dificultando até hoje o processo de sua afirmação, inclusive o acesso e permanência no contexto da Educação Superior.

Entretanto, os sujeitos negros sempre desenvolveram processos de resistência e afirmação de suas identidades, apesar de toda a violência física e simbólica empreendida pelo colonizador. Atualmente, esse processo ocupa um novo espaço/tempo: a universidade.

Para analisar os efeitos para as identidades dos sujeitos negros que a presença deles, via cotas, produz, desenvolve-se este artigo, baseado na experiência de sete negros cotistas da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul³.

2 O ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para compreender os efeitos na identidade dos sujeitos cotistas, foram entrevistados sujeitos negros cotistas da turma de 2004. Na maior parte, já estão formados ou se encontram em fase de conclusão do curso superior. As entrevistas foram individuais, gravadas e posteriormente transcritas. Todos os sujeitos contatados se dispuseram a participar da

³ As cotas para negros na Universidade de Mato Grosso do Sul foram aprovadas pela Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso do Sul em 10 de dezembro de 2002. Essa Lei (Lei Estadual n. 2589) foi publicada em 26 de dezembro do mesmo ano. Durante o ano de 2003, a Universidade discutiu a forma de implantação, e a turma de 2004 foi formada já com cotistas. Portanto, os acadêmicos sujeitos da nossa pesquisa são da primeira turma com cotistas.

pesquisa.

Os sujeitos são três mulheres e quatro homens, todos negros, todos cotistas, com idade entre 22 e 53 anos; todos foram selecionados pelo concurso vestibular de 2003 e ingressaram na turma de 2004. Procuramos incluir na pesquisa sujeitos diversos – remanescentes de quilombos, sujeitos ligados ao Movimento Negro e outros que não fazem parte de movimento de militância.

Todas as entrevistas foram agendadas e gravadas na cidade em que viviam os cotistas. A *Internet* auxiliou muito no trabalho. Por meio dela, foi possível fazer contato por *e-mail* e por serviço de *messenger* com cotistas e colaboradores.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Para identificar os sujeitos da pesquisa, utilizamos nomes fictícios, a fim de manter o seu anonimato. Os nomes foram escolhidos por serem comuns na sociedade brasileira.

3 DISCRIMINAÇÕES, ESTEREÓTIPOS NA UNIVERSIDADE E EFEITOS NAS IDENTIDADES NEGRAS

O processo de formação da identidade do povo negro no Brasil foi construído historicamente na sociedade de forma ambígua, num contexto do “mito da democracia racial”. Autores como Moura (1988), Munanga (1999) e Siss (2003) demonstram que tal mito leva a maioria a pensar que no Brasil há uma convivência harmoniosa entre as raças que constituem a população nacional.

Gomes (2003, p. 3) destaca que o processo identitário “se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo”. É nesses processos identitários, onde as mediações culturais estabelecem um jogo de poder e as fronteiras são constantemente deslocadas, que encontramos um conflito que denominamos de discriminação. Aqui, no nosso caso, discriminação racial.

Com essa discriminação a acadêmica Ana convive. Ela sempre teve convivência com a negritude, identificando que seus familiares, amigos, enfim, seu grupo de convívio social é majoritariamente negro. Ao ser questionada se já havia sofrido discriminação, respondeu o seguinte:

Porque, assim... Por causa do cabelo [...]. Eu tinha uma colega [...], quando a gente conversava, ela olhava a posição do cabelo, entendeu? [...] Me dá raiva quando a gente faz chapinha e os outros falam: 'Ai, não pode molhar. Se molhar, acaba a chapinha' (Acadêmica Ana).⁴

Gomes (2002, p. 43) destaca que o cabelo “[...] desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro”. A autora ajuda-nos a entender a fala do acadêmico João sobre o seu cabelo:

Eu não tenho uma definição. É indiferente. Tenho cabelo liso. Quando eu era novo, tinha um cabelo extremamente liso. [...] E muita gente me chama de 'negão' (Acadêmico João).

Durante o encontro com o acadêmico João, não tivemos dúvida de que ele se identificava como negro. Porém, ao que parece, ele nos leva a pensar que o fato de ter o cabelo liso causava certa dúvida quanto à sua negritude nos interlocutores sociais de sua convivência. Gomes (2003) revela que o tratamento dado ao cabelo pode nos colocar numa zona de tensão na qual emerge um padrão de beleza que no Brasil é branco. Nessa tensão, ganham significado as palavras de João. Ao falar de sua negritude e destacar que tem cabelo liso, uma vez que a sociedade aprova seu cabelo liso, isso provavelmente o deixa em uma situação mais confortável quanto ao convívio com os demais sujeitos, notadamente os não-negros.

Nesse mesmo raciocínio, também é significativo a acadêmica Ana demonstrar que sua colega a enxerga pela “posição” do cabelo, pois os estereótipos sobre o negro também são reproduzidos em nossa sociedade por sinais diacríticos, entre os quais o cabelo se destaca. A acadêmica Ana, ao fazer “chapinha”, procura manter um diálogo com a sociedade que dita os padrões, da mesma forma que o acadêmico João utiliza o cabelo para expressar sua “aceitação” dos padrões definidos pela sociedade. É provável que a resistência por parte de algumas pessoas quanto ao uso da “chapinha” no cabelo queira transmitir uma mensagem de que a acadêmica Ana não corresponde aos padrões “convencionados” no discurso dominante da sociedade. Porém, nesse sentido, é perfeitamente compreensível o desejo do “outro” que está na periferia de externar o que é familiar ao centro ou de refletir o discurso produzido pelo centro. O cultural é traduzido no biológico, ou melhor, o discurso sobre os ideais de beleza fixados na branquidade é transferido para o alisamento do cabelo (SANTOS, 1997).

Esse mesmo discurso que foi construído historicamente é marcado por conflitos⁵

⁴ Utilizaremos para transcrições de diálogos e dados fonte Comic Sans MS, corpo 11 e itálico (Nota dos Editores).

⁵ Entendemos, nesse caso, conflito não necessariamente como um embate aberto, mas como territórios de constantes tensões.

raciais vividos por negros e brancos no nosso país. Desses conflitos, originou-se o racismo, que espalhou diversos estereótipos sobre o povo negro.

Bhabha (2007, p. 105) entende que o estereótipo é a “principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repellido”. Bhabha (2007) entende que o estereótipo é uma fantasia tanto para o colonizador quanto para o colonizado. O estereótipo não pode ser definido de forma superficial, pois é um signo que define um processo de ambivalência que requer cuidado no entendimento, como o mesmo autor nos auxilia a perceber:

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (BHABHA, 2007, p. 117).

Ainda quanto ao processo construído dos estereótipos, podemos anotar a fala da acadêmica Lúcia quando nos remete a outro estereótipo produzido em relação aos sujeitos negros:

Outra coisa, a pessoa olha para você e fala: 'Você deve ser ótima cozinheira'. Eu falo: 'Por que o povo negro só sabe cozinhar e limpar o chão? Eu sei fazer outras coisas também' (Acadêmica Lúcia).

A acadêmica Lúcia, subjetivada também pela militância no Movimento Negro, não deixa passar sem resposta uma colocação estereotipada como essa. Cabe registrar que está evidenciado que se espalhou ou naturalizou no imaginário nacional que as mulheres negras são ótimas cozinheiras⁶. Porém, há indícios de que fazer um curso superior pode contribuir para questionar essa concepção:

Esses dias, uma pessoa veio e disse: 'Nossa, Lúcia, você é tão ativa, participa das coisas, parece que tem alma branca'. Eu falo: 'Por que alma branca? Eu não posso?... Só branca pode' (Acadêmica Lúcia).

O fato da acadêmica Lúcia não se enquadrar na representação esperada pela sociedade hegemônica provoca um descentramento na branquidade da sociedade, que se encontra alicerçada no discurso colonial. Esse deslocamento leva os sujeitos a saírem do manto protetor da “democracia racial” e a manifestarem sua indignação frente à insubordinação

⁶ Embora não apareçam em nossa pesquisa, outros estereótipos estão cristalizados na sociedade brasileira, como o de que o negro é dado ao esporte e à música. O homem e a mulher negra são vistos como objetos de desejos libidinosos.

dessa mulher negra ao imaginário fixado.

Em oposição ao olhar simplista dos efeitos produzidos pelo discurso colonial é que encontramos em Skliar (2003) o raciocínio de que não devemos pensar a espacialidade colonial como uma ideologia linear, mas sim como um conjunto muito heterogêneo de práticas, discursos e interesses cujo objetivo é instaurar um sistema de domínio. Com esse entendimento, percebemos casos em que os sujeitos negros apresentam dificuldade em falar sobre as práticas discriminatórias a que são expostos constantemente no cotidiano em que vivem. Talvez por estarem cristalizados os estereótipos a respeito do povo negro, esses discursos encontram-se tão naturalizados, introjetados, enraizados nas subjetividades dos sujeitos negros, que passam despercebidos ou são silenciados. Foi nesse espírito de silenciamento que muitos sujeitos da pesquisa ficaram. Porém, analisando de forma cuidadosa as entrevistas, podemos notar as ambiguidades nas respostas – e foi assim que percebemos que estava presente nas falas o fato de que a vida social do ambiente universitário muitas vezes reproduz as visões estereotipadas e as discriminações da sociedade.

Como diz Canclini (2008, p. 167), “participar da vida social é agir de acordo com um sistema de práticas ritualizadas que deixam de fora ‘o estrangeiro’, o que desafia a ordem consagrada ou promove o ceticismo”. Foi como “estrangeira” que a acadêmica Lúcia se viu em meio à comunidade acadêmica na unidade universitária da UEMS em Paranaíba, como nos relatou:

Quando eu entrei na Universidade, havia uma rejeição da minha pessoa. Eu me chamo Lúcia, eles me chamavam de "Polinésia"⁷. Eles falavam: Cuidado com a "Polinésia", ela é polêmica. Não era vista com bons olhos quando eu entrei na faculdade, mas o tempo provou o contrário. Pelas notas... Fui presidente do Centro Acadêmico por duas vezes, no segundo ano e no quinto ano também. Não foi fácil. Eu falo que a resistência que a nossa sala teve nenhuma outra sala teve. Não havia aceitação. Nós tínhamos que provar todos os dias (Acadêmica Lúcia).

Essa possível “rejeição” ou momentânea intolerância à acadêmica Lúcia explica-se, em parte, por ela ter representado os negros em uma audiência pública realizada pela Universidade em conjunto com o Movimento Negro e representantes da Assembleia Legislativa. O fato de ter defendido publicamente a adoção das cotas fez com que ela se tornasse uma pessoa “visada” frente à comunidade acadêmica. Porém, como nos relata, ela venceu todas as adversidades e se tornou líder do seu curso por dois anos. Outro fato

⁷Conjunto de ilhas localizadas no Oceano Pacífico; porém, fazendo um trocadilho de forma pejorativa, associava-se o nome de Lúcia (com o nome verdadeiro da Lúcia dá para fazer um trocadilho com Polinésia) a Polinésia, como se fosse a junção do termo “polêmico” com o nome “Lúcia”.

significativo em sua fala é que a resistência não era enfrentada apenas por ela, que era cotista, mas também por sua sala. Segundo o acadêmico Paulo, também cotista e colega de turma de Lúcia, a resistência enfrentada pela sala aconteceu por conta da imagem criada sobre o “perfil da sala”, que, segundo ele, era uma turma considerada “fraca” em termos de desempenho acadêmico:

E a nossa sala, infelizmente, ela foi uma sala um pouco fraca [...]. Independentemente dos cotistas, mas todos que estavam lá. Eu não sei por que era uma sala... Era sempre, sei lá... Era diferente, nossa sala... E aí, já... Aí, já pegava por isso aí... 'Ah, mas as cotas'” (Acadêmico Paulo).

O acadêmico Luiz, cotista de Pedagogia, de Paranaíba, também nos fala da resistência que os professores tinham com relação às cotas:

Na época, foi muito forte... Tinha professor que era contra. Eles falavam, e a gente sentia isso na pele.... Na sala de aula, sabe? Eles comentavam que eram contra, e virava aquele debate (Acadêmico Luiz).

Por essa fala (e tantas outras não mencionadas “neste artigo”), percebemos que os professores alimentavam uma ideia preconcebida de que os alunos que ocupavam as vagas reservadas às cotas tendiam a ter um desempenho acadêmico inferior ao dos alunos das vagas gerais. O principal argumento para justificar essa resistência era a preocupação de que a qualidade de ensino caísse. Esse argumento passou a ser um elemento que preocupava constantemente a comunidade acadêmica e principalmente os cotistas. A acadêmica Lúcia relata que o que a motivou a fazer a opção pelas cotas foi provar que os cotistas eram capazes.

Na ocasião, tudo que era debatido era que ia cair a qualidade de ensino, a qualidade das pessoas e tal... E todos os documentos que eu levei não serviam de subsídio... Na ocasião, a Universidade estava ferrenha, estava oposta, não aceitava de forma alguma. Então, foi um embate muito grande. A partir daquele dia, eu falei: 'Vou prestar o vestibular'. Eu já estava preparada, tanto é que eu fiquei na segunda colocação, minha nota foi uma nota que eu tirei... Eu passaria com cotas ou sem cotas... Eu passaria nas vagas gerais, eu tinha feito o ENEM⁸, eu estava preparada. 'Você voltou?’⁹. Eu voltei. Meu caso é um caso excepcional, que eu fiquei muito tempo sem estudar... Eu, pessoalmente, queria provar que não cai a qualidade. A maioria das pessoas que passaram pelas cotas passaria nas vagas gerais (Acadêmica Lúcia).

A questão de provar a capacidade de equiparar-se aos demais acadêmicos é uma marca indelével desses sujeitos. Em diversas falas, mencionam suas notas no vestibular:

Optei pelas cotas porque estava com medo de não passar nas vagas gerais, mas minha pontuação foi maior que a de muitas pessoas que passaram nas vagas gerais. Então, creio que o medo foi o fator principal (Acadêmico João).

⁸ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁹ Lúcia refere-se ao fato de ter ficado 11 anos afastada depois de terminar o Ensino Médio.

Os sujeitos cotistas negros transformaram uma bandeira negativa em um fator de afirmação da identidade negra. Embora esse “fenômeno” tenha se manifestado na subjetividade individual de cada cotista, ele se torna coletivo ao irradiar-se praticamente ao conjunto dos cotistas, mas de forma não orientada e conduzida, e sim como uma prática, ainda que individualizada, também coletiva.

Insistindo nas falas dos acadêmicos Paulo e Lúcia, percebe-se que nenhum deles afirma com convicção que houve discriminação dos alunos cotistas no decorrer do curso. Porém, nossa discussão teórica leva-nos a acreditar que houvesse um “espectro” racista que rondava a unidade universitária da UEMS em Paranaíba. A acadêmica Lúcia relata um fato que nos parece ter sido tratado como um incidente:

Nossa Universidade divulga as notas no mural no final do semestre. Nos cotistas, tinha um "N" para identificar os negros. 'Eu fui ver as notas', eu falei. Ela [coordenadora] proibiu, mas falou: 'Gente, se eu fosse vocês, eu deixava'. Os meninos tinham notas até maiores que as das vagas gerais, mas ela não queria a diferenciação entre cotistas e não-cotistas (Acadêmica Lúcia).

Os negros estavam identificados com a letra “N” provavelmente numa tentativa transparente de localizar o “outro”, nesse caso, os negros, para que fossem fixados no seu lugar no terreno negativo. No Brasil, no imaginário, convencionou-se associar o negro ao lugar de inferiorizado, segundo os mecanismos estabelecidos no discurso nacional – no caso aqui em questão, na tentativa de mostrar a toda a comunidade acadêmica que os cotistas negros não teriam desempenho acadêmico satisfatório. O resultado foi o contrário (os cotistas tinham notas melhores). Talvez por isso, decidiu-se não mais identificar os cotistas: “[...] o inconsciente é o repositório dos desejos reprimidos, não obedecendo às leis da mente consciente: ele tem uma energia independente e segue uma lógica própria” (WOODWARD, 2006, p. 62).

Os sujeitos são constituídos nos discursos diariamente em sua vida social. Esses discursos são atravessados por questões biológicas e culturais, são traduzidos e ressignificados, produzindo efeitos diversos em suas identidades: “[...] não nascemos prontos, com uma personalidade definida que nos acompanha até o fim dos dias (um eu pre-existente, centrado, interior – uma identidade biológica), mas nos tornamos sujeitos dos discursos que nos interpelaram, que nos produziram” (SANTOS, 1997, p. 84). No caso dos sujeitos desta pesquisa, o processo de ressignificação identitária está também direta e indiretamente ligado à sua entrada na educação superior via cotas.

4 AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PRODUZINDO EFEITOS NAS IDENTIDADES NEGRAS

Fazer um curso superior é o sonho de muitos brasileiros, porém, poucos brasileiros chegam à educação superior e menos ainda concluem seus cursos. Esse número é menor em se tratando de negros, pois as dificuldades são maiores para esse grupo cultural.

Quanto às dificuldades enfrentadas por eles no decorrer do curso, as questões materiais sempre passavam à frente das demais. Entretanto, essas dificuldades materiais estão atravessadas por questões culturais: “[...] a análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização” (SILVA, 2007, p. 134).

A acadêmica Maria relatou a dificuldade da distância que tinha que percorrer para chegar à capital, enfrentando as intempéries, o difícil acesso que há entre sua residência e a Universidade e a dificuldade de transporte.

De Rochedo a Boa Sorte são 37 km. De 15 em 15 dias de carona, pegando chuva na estrada, nesses quatro anos, mas nunca faltei uma aula. Faltei meio dia para fazer um curso do grupo TEZ¹⁰. Era uma questão da comunidade, pedi licença para os professores, saí e voltei, mas nunca faltei aula. Foi muito sofrido, mas uma coisa que sonhei muito foi com a faculdade. Dizer que não tive algum tipo de dificuldade, estaria mentindo. Não só eu, como outras pessoas também (Acadêmica Maria).

Ela evidencia sua dedicação aos estudos ou a oportunidade que teve, relatando nunca ter deixado de comparecer a uma aula; no dia em que deixou de ir, tratava-se de um curso realizado por uma ONG do Movimento Negro em Campo Grande. Isso também sugere o valor que as comunidades negras dão à educação. Esses sujeitos negros são produzidos historicamente; seus ancestrais foram subjugados, escravizados, desumanizados e, mesmo depois de abolida a escravidão, foram vítimas de um processo social em que se construiu uma narrativa que colocou o negro em uma condição de inferioridade frente ao branco (MOURA, 1988; MUNANGA, 1999; SISS, 2003). Dessa forma, esses sujeitos são histórica e culturalmente construídos, e suas identidades estão sujeitas aos efeitos e ressignificações por meio dos constantes diálogos com os discursos sociais.

O acadêmico João, que é de Aquidauana, percorria 15 km todos os dias até a unidade universitária para fazer o curso de Agronomia. Ele transformou as dificuldades em estímulo,

¹⁰ Fundado nos anos 1980, o Trabalho Estudos Zumbi (TEZ) foi a primeira ONG do Movimento Negro do Mato Grosso do Sul.

fazendo um diálogo e negociando com as adversidades. Talvez ele tenha convertido sua contemporaneidade incerta, nas palavras de Bhabha (2007), em signos de sua história. João relata que sua principal dificuldade foi bem diferente das barreiras materiais comumente enfrentadas pelos colegas:

Talvez o maior problema tenha sido familiar. O desentendimento familiar, não eu, mas meus pais. [...] Entra um pouco a questão da educação. Minha mãe não sabia lidar. Na minha cabeça, é um pouco... Porque ela ficou sempre em casa... A falta de estudo (Acadêmico João).

Ele atribui a fatores familiares sua maior dificuldade. O acadêmico João chama para participar do conflito familiar a educação ou a falta dela. Ele acredita que a educação transforma as pessoas, que ela muda a forma de ver o mundo e de dialogar com ele.

Lembramos que a dificuldade aparece de forma diferente para cada sujeito e que cada sujeito estabelece um diálogo com a dificuldade de modo a ter uma convivência com ela. Isso é a questão da subjetividade, e esse signo está atravessado por discursos, traduzidos de forma diferente, dependendo dos valores culturais do sujeito. Nesse mesmo raciocínio, Santos (1997, p. 85) afirma que “cada sujeito é já sujeito de vários discursos”. A acadêmica Ana relatou a dificuldade que teve no curso e como o apoio da família foi importante para ajudá-la:

O TCC foi uma má lembrança. Foi uma linha para eu desistir de tudo. Eu tive uma professora que me chateou muito. Eu levava meus resumos e anotações para ela, e ela falava que estava tudo certo. Aí, um dia, ela falou: 'Você comprou sua monografia'. Eu disse: 'Não comprei... Estou fazendo'. [...] Então, ela disse para mim: 'A sua monografia tem plágio. Você escolhe: ou você refaz um capítulo inteirinho, ou você vai ser reprovada'. Eu questioneei: 'Por que a senhora só disse isso agora?'. Aí, elas pegaram e me excluíram. Eu peguei minha monografia e vim para casa chorando... Minha família estava lá fora, me esperando, com minhas colegas. Todos esperando eu apresentar. Liguei para meu irmão e contei para ele. Ele foi falar com o [omitimos o nome do professor coordenador metodológico], que é esposo dela [omitimos o nome da professora]. Meu irmão disse para ele que, pelo constrangimento que eu passei, caberia processo. Ele disse: 'Não será necessário processo. Sua irmã vai passar, está tudo certo'. Eu passei por constrangimento, eu tive que esperar mais uma semana para voltar a apresentar. Agora, ela pra lá, eu pra cá. Eu não posso nem vê-la. Eu peguei trauma, não quero nem fazer pós (Acadêmica Ana).

Encontramos em Hall (2006a) suporte teórico que nos permite afirmar que o racismo é uma prática anti-humana e antissocial, mas que não se apresenta da mesma forma em todas as situações. Hall (2006a, p. 308) indica que as características gerais do racismo “são

modificadas e transformadas pela especificidade histórica dos contextos e ambientes nos quais elas se tornam ativas”.

Na fala da acadêmica Ana, percebemos um diálogo de tensão travado no terreno do poder e do *status quo* da sociedade em que vivemos. Quando o irmão da acadêmica Ana foi falar com o coordenador, explicou-lhe que havia a possibilidade de um processo pelo constrangimento moral ao qual ela tinha sido submetida, teve como resposta que tudo estava resolvido e que ela passaria. Esse irmão de Ana é advogado, fato de que o coordenador tinha conhecimento, o que nos leva a crer que nesse diálogo a relação de poder foi um fator considerável. Estava implícito que, quando o irmão de Ana disse que iria processar, realmente ele teria todas as condições para fazê-lo. Talvez isso não acontecesse se a família tivesse que contratar um profissional para acessar a justiça, pois seria necessário dispor de recursos financeiros, o que poderia ser uma barreira.

A acadêmica Lúcia aponta que a dificuldade foi a falta de apoio por parte da instituição para assegurar a permanência dos cotistas negros, novamente vinculando esse apoio ao aspecto econômico. Ela argumenta que tomou conhecimento de que a Universidade tinha um programa de auxílio aos cotistas quando foi fazer seu Trabalho de Conclusão de Curso e teve necessidade de explorar o *site* da Universidade.

O acadêmico Carlos, que está concluindo um curso integral, destaca a dificuldade de conciliar estudo e trabalho:

Uma das dificuldades que encontrei foi a de trabalhar e estudar. Como Enfermagem é integral, você tem de dedicar todo o seu tempo para o curso e, como você não tem domínio sobre o curso, você não pode fazer estágio. Tenho sorte de ser músico. Assim, eu podia fazer eventos nos finais de semana (Acadêmico Carlos).

Outra dificuldade que apareceu foi a limitação física do corpo, que está diretamente ligada à questão de trabalhar e estudar. Embora os limites do corpo estejam presentes nas falas desses sujeitos, foi na fala da acadêmica Lúcia que a limitação física apareceu de forma até didática:

A dificuldade maior era o cansaço. O cansaço, se não fosse o objetivo, eu já tinha desistido. Por mais que eu descansasse 36 horas, mas eu trabalhava 12 horas, você imagina, 12 horas. Eu falava para o professor: 'Eu só aguento no máximo até as 9 e meia' (Acadêmica Lúcia).

As dificuldades são tantas e aparecem de tantas maneiras que o acadêmico Carlos resume da seguinte forma:

O difícil não é chegar, o difícil é permanecer.

Para Munanga (2003, p. 10): “A educação é apontada como umbigo de todos os mecanismos que explicam a invisibilidade do negro”. Talvez isso explique por que estar na educação superior produz tantos efeitos nas identidades desses sujeitos negros que se colocam na empreitada de enfrentar inúmeras dificuldades.

Porém, apesar dessas dificuldades, os afrodescendentes, por meio de muita luta, organização e resistência, subvertem a lógica da exclusão do ensino superior e, ao ocuparem este espaço, afirmam sua identidade cultural/racial, contribuindo positivamente para que mais sujeitos deste grupo cultural e de outros grupos culturais em situação de desvantagem sintam-se encorajados para lutar e ocupar lugares tradicionalmente freqüentados pelos grupos dominantes (BACKES, 2006, p. 432).

A observação de Backes (2006) vem ao encontro do que percebemos na pesquisa. Os negros que cursam a educação superior por cotas abrem caminho para familiares ou vizinhos também negros ou de camadas populares. O processo constitutivo de identidade desses sujeitos está articulado com o que Hall (2006a) aponta, ou seja, dá-se por rasura, no convívio com o outro, em contenções, em ambivalências, em processos de hibridismo.

As identidades estão sujeitas às condições sociais e materiais (WOODWARD, 2006). Conforme apresentamos, as diferentes formas de dificuldade produzem efeitos diversos nas identidades desses sujeitos negros cotistas que se lançam ao encontro da educação superior. Como também anotamos, esses efeitos sempre estão relacionados à afirmação de uma negritude, outrora silenciada, em suas identidades.

5 A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS EFEITOS NAS IDENTIDADES NEGRAS

A acadêmica Ana, que era uma moça tímida, afirma que sua passagem pelo território acadêmico fez com que ela vencesse essa dificuldade. Foi um fator positivo em sua identidade, em sua subjetividade:

Eu era uma moça tímida. [...] Na faculdade, eu aprendi que a gente não tem que ficar guardando dentro da gente, temos que botar pra fora. Se antes eu tivesse que falar isso aí, eu não falaria. Através da faculdade, das palestras... (Acadêmica Ana).

Gomes (2004, p. 45) diz que “a escola [a universidade] representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos”. A identidade é uma posição assumida pelo sujeito frente ao modo como é interpelado.

A identidade, segundo Silva (2006, p. 97), “tem estreitas conexões com relações de poder”. É nessa conexão que encontramos a percepção do acadêmico Paulo sobre o fato de ter concluído o curso superior:

No momento em que a gente conclui um curso superior, a gente tem um plus a mais que os demais... Não diminuindo as pessoas... Mas você passa a ser enxergado como uma pessoa diferente [...]. Isso faz bem para o ego da gente.

Na nossa sociedade, há um *status quo* estabelecido na classificação social quanto ao significado do curso superior. Nesse entendimento, o sujeito que tem um diploma universitário é culturalmente “superior”. O acadêmico Paulo nega esse fato ao ressaltar que não devemos diminuir os demais sujeitos que não tiveram a mesma oportunidade. No entanto, sujeito de uma identidade ambivalente e ligada ao sistema de representação (HALL, 2006a; SILVA, 2006), também o acadêmico Paulo não deixa de ser contraditório ao admitir que essa “sensação de poder” faz bem para o ego.

Como vivemos em um mundo onde o discurso colonial está presente em todos os lugares, não podemos deixar de anotar que os sujeitos, em constante diálogo com essas narrativas, lançam estratégias que provocam um descentramento no sistema naturalizado, como acontece no caso da hierarquização social. Esta, dependendo da forma como é colocada e traduzida pelo coletivo, pode apresentar-se como uma força positiva no contexto social, como nos apresenta a acadêmica Lúcia:

Mas, às vezes, a gente estar em outros âmbitos da sociedade para mostrar que a gente também chega, que a universidade... que a gente é capaz. Não é só na cozinha, não é só limpar o chão.

A acadêmica Lúcia também fala que sua comunidade vê nela um espelho, um exemplo a ser seguido. O fato de esses negros, que venceram as adversidades que a vida cotidiana insiste em lhes imputar e contestaram o discurso imposto pela construção histórica, atingirem grau elevado de escolarização formal é visto pela comunidade como fator motivador, questão que também foi anotada em pesquisa de Silva (2008) com negros da camada popular entre 1950-1970. Como a negritude de Lúcia aflora porque tem raízes no Movimento Negro, vê o fato de uma mulher negra como ela concluir o curso superior como uma forma de fazer um discurso que contraria o discurso colonial naturalizado em nosso cotidiano.

O que a acadêmica Lúcia chama de “influência boa” é o que o acadêmico Paulo procurou levar para dentro de casa, para sua família:

Meu pai sempre me relata que eu sou o boi de guia lá de casa, a gente vai na frente, os irmão veem, espelham e vêm junto. Nós somos em cinco irmãos. Sou o mais velho. Tem três cursando Direito e mais um que vai fazer o vestibular este ano (Acadêmico Paulo).

Metaforicamente, o pai do acadêmico Paulo atribuía-lhe a responsabilidade de guiar os irmãos. Investido desse poder, o acadêmico Paulo apropriou-se da narrativa familiar para influenciar os irmãos a seguir seus passos. Como nos lembra Silva (2008), a família tem um papel importante na vida dos sujeitos negros de meios populares, cujos pais têm baixo ou nenhum grau de escolaridade. Silva (2008, p. 9) também anota que o irmão mais velho ocupa um papel dentro da família, devendo despontar “como uma referência e uma influência sempre positiva para os outros irmãos”. Dessa forma, para a família, a escolarização dos filhos é “o desejo de proporcionar-lhes aquilo que ela não teve” (SILVA, 2008, p. 5).

As identidades desses sujeitos cotistas carregam um fardo histórico que os projeta para um campo onde se trava uma batalha sem fim, onde o que está em jogo é a representação da identidade – não uma identidade linear, como propõe a modernidade ocidental. Entretanto, desse conflito é que surge a representação de sujeitos que reivindicam a afirmação de uma identidade “negra”, mas que se apresenta no traje da capacidade frente aos demais sujeitos sociais. Os acadêmicos Carlos e Luiz tornaram-se representantes de suas turmas:

Eu logo me tornei representante do curso. Estive por duas oportunidades representando o curso em Belo Horizonte e uma em Brasília (Acadêmico Carlos).

No primeiro ano, eu fui vice-presidente do Centro Acadêmico [Pedagogia]; no segundo ano, eu já fui presidente (Acadêmico Luiz).

Ser representante de turma tem um significado profundo. Como convivem em uma sociedade onde não é comum que a identidade negra seja pronunciada, é necessário que salte aos olhos a enunciação da imagem negra que se faz discurso cultural e se contrapõe à representação naturalizada (BHABHA, 2007). Para corroborar esse aspecto, lembramos que Hall (2006b, p. 112) afirma que “as identidades são posições que o sujeito é obrigado a assumir [...]”. Entendemos que o signo “obrigado” pode ser traduzido pelo termo “provocado”. Vemos nas palavras da acadêmica Lúcia justamente isso, pois ela relata que, quando entrou na faculdade, não era bem vista, não era aceita, mas que depois se tornou representante do curso. Logicamente, essa função não lhe foi dada, foi resultado de uma negociação com os demais sujeitos do curso. Entendemos o acontecimento como uma

resposta aos que não a viam com “bons olhos¹¹”. Considerando as palavras de Skliar (2003, p. 111) – a “representação colonial do outro é um eco que produz, em sua própria reverberação, novas representações, ou melhor, novas necessidades coloniais de representações igualmente coloniais” –, é oportuno lembrar que do negro cotista se esperava um desempenho inferior ao do acadêmico das vagas gerais. Dessa forma, esses sujeitos negros adotaram uma ação social com relevante significado, pela seguinte razão:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentidos. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações (HALL, 1997, p. 16).

Falando sobre desempenho e significado, o acadêmico João faz um comparativo entre o desempenho dos cotistas negros e o de acadêmicos das vagas gerais.

Eram 10 cotistas negros, cinco se formaram, três estão com dependências, dois desistiram [...] Dos cinco que se formaram no período correto, no qual me incluo, dois foram embora, que eram de Caarapó¹². Os outros três estão fazendo mestrado. Dos alunos das vagas gerais, 19 se formaram, uma menina faz mestrado aqui da UEMS, outro, eu sei que está fazendo mestrado em Jabuticaba¹³, e um colega está fazendo mestrado em Viçosa¹⁴ [...] (Acadêmico João).

O que ecoa na fala do acadêmico João é o discurso da afirmação das identidades negras, da capacidade, da desconstrução do discurso propagado de que os acadêmicos cotistas teriam menor desempenho que os não-cotistas. O que João nos mostra é um comparativo estatístico; logicamente, não é uma constatação universal, mas uma representação em que as comparações ganham efeito social para afirmar positivamente a “capacidade” questionada do negro cotista. Os sujeitos da pesquisa estão em constante luta com o imaginário colonial. Nas palavras de Souza e Fleuri (2003, p. 61), “o confronto com a diferença colonial criou um deslocamento de sentido, que nos possibilitou sair do gueto, dos limites estreitos da nossa dilaceração histórica para, sem ignorá-la, superar a visão negativa de nós mesmos”.

A acadêmica Maria, que queria ser pediatra e acabou se tornando professora, justificou-se dizendo que isso aconteceu porque já estava na área e completou:

¹¹ Um dos motivos, como já destacamos, é que Lúcia havia feito publicamente a defesa da Lei das Cotas na UEMS, em uma audiência pública, antes de tornar-se acadêmica na instituição.

¹² Município do interior de Mato Grosso do Sul, localiza-se a aproximadamente 260 km da capital.

¹³ Município localizado no Estado de São Paulo.

¹⁴ Município localizado no Estado de Minas Gerais, onde o curso na área das Ciências Agrárias é referência nacional.

De uma forma ou de outra, estou trabalhando com criança. A gente tem que fazer aquilo que a gente gosta. Eu gosto de trabalhar com criança, a sala de aula é meu consultório (Acadêmica Maria).

Essa fala da acadêmica Maria vem ao encontro do que diz Hall (2006a): que é preciso pensar o sujeito em uma nova posição deslocada ou descentrada, numa tentativa de rearticular sujeitos e práticas discursivas. É assim que a acadêmica Maria aparece para nós, pensando em medicina e “clanicando” saberes, ministrando aula e construindo história.

Ao deixar sua função na pequena escola onde lecionava solitária, na comunidade onde vivia, a acadêmica Maria tinha que pactuar ou negociar sua ausência com seus alunos e com os pais destes, antecipando aulas aos sábados. Ela se tornou um elemento forte de diálogo com a identidade desses alunos; além disso, sua persistência interferiu positivamente para a construção das identidades dos seus educandos, ressignificando-as, assim como ela ressignificou sua comunidade. No contato com o mundo acadêmico, começou a questionar o município sobre a necessidade de ampliar o atendimento escolar em Furnas da Boa Sorte. Hoje a escola conta com mais duas professoras e está fazendo a transição das salas multisseriadas para salas seriadas. Isso nos faz lembrar Hall (2006c, p. 21) quando afirma: “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”.

Outro importante relato da acadêmica Maria foi que, quando ela chegou a Furnas da Boa Sorte, a escola se chamava Padre José Anchieta, e ela propôs a mudança do nome para Bonifácio Lima Marinho, um dos fundadores da comunidade. Lembramos aqui que Hall (2006b, p. 104) afirma que “[...] a identidade é um desses conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo entre inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”.

Assim, o processo de mudança de nome da escola torna-se um ato complexo de identificação. O entendimento que temos de identificação é o que Hall (2006b p. 106) define: “a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos de pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal”. O ato de mudança do nome da escola está atravessado pela experiência que a acadêmica Maria teve no espaço acadêmico e que partilhou com a comunidade, produzindo assim um efeito de ressignificação coletivo. Tratou-se de um ato de poder, em que houve provavelmente conflito, resistência e negociação. Novamente, recorremos a Hall (2006a) para dizer que a identificação é um processo de articulação.

O processo da “educação formal” tem um imaginário de poder muito forte para os sujeitos que entrevistamos. Esse processo é transformador em suas vidas. O acadêmico João, quando questionado sobre o que o curso superior representa ou representou em sua vida, responde:

De forma sucinta, minha formação intelectual. Eu era uma pessoa que olhava para o umbigo. Hoje tenho uma visão crítica. Eu acredito que só podemos mudar o cenário mundial pela educação (Acadêmico João).

Lembramos que o Movimento Negro sempre atribuiu muito valor à educação. Provavelmente, isso ocorre pelos motivos apontados pelo acadêmico João, que acredita que, a partir da educação, há conquistas ligadas aos atributos de cidadania definidos pelo Estado de Direito, bem como uma visão crítica do cotidiano.

Fazendo uma transposição das palavras de Hall (2006a) quanto às vozes das margens, o fato de o negro que estava à margem da universidade poder ocupar tal espaço torna esse território social mais produtivo. Nas palavras literais de Hall (2006a, 320): “Isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural”.

Esses sujeitos aparecem com uma vontade de transformar o mundo, e emerge uma energia em que os pequenos atos têm uma representação identitária muito forte. Essa identidade é ressignificada justamente no processo da convivência em espaços interculturais, interétnicos, em espaços onde as diferenças se encontram e negociam suas trocas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional produz profundos efeitos nas identidades de sujeitos negros cotistas, conforme foi apresentado neste artigo. Tais efeitos fazem com que esses sujeitos afirmem suas identidades negras fissurando o discurso do colonizador, que também se apresenta no território universitário. A presença do discurso colonizador na Universidade traz a mensagem de que, embora fosse um espaço pouco acessível para os negros, é a Universidade também um território constitutivo da sociedade moderna. É o espaço acadêmico um local onde circula e se produz conhecimento; assim, encontra-se no topo da classificação produzida na narrativa colonial – a Universidade é um espaço de poder.

Conforme ficou demonstrado na pesquisa, nesse território, os sujeitos cotistas depararam-se com os mesmos estereótipos e preconceitos que encontram em seus cotidianos. O que podemos perceber de positivo são as estratégias que esses sujeitos utilizaram para dialogar com essas tensões. Denominamos de estratégia a forma como esses acadêmicos afirmaram sua negritude, ocupando cada vez mais posições que o discurso colonial insistia em dizer que não eram deles, porque eles não tinham capacidade. Empoderados, os sujeitos cotistas ergueram a voz, provocando deslocamentos nas antigas fronteiras, imaginadas fixas pela narrativa colonial.

Dentre os efeitos produzidos pela educação superior nas identidades desses negros, também destacamos o fato do pertencimento à “comunidade” no conceito de comunidade ética de Bauman (2003). Conforme também apresentado na pesquisa, percebemos que esses sujeitos intervêm nas suas comunidades de forma a ressignificá-las. Essa intervenção se dá, na maioria das vezes, de forma a demonstrar aos demais sujeitos da comunidade que eles também podem ter acesso à Universidade. Muitas vezes, esse processo inicia na própria família.

Portanto, o acesso dos negros à Universidade representa um processo de afirmação de suas identidades. Na maior parte das vezes, essa afirmação está sendo enunciada com o signo da capacidade, portanto, está profundamente vinculada a questões culturais. Eles estão subvertendo o discurso da incapacidade que foi atribuído à identidade negra pelo discurso colonial que se constituiu ao longo da história do Brasil. Segundo Munanga (1999, p. 88), os negros “interiorizam os preconceitos negativos contra eles forjados” mas, ao afirmarem uma identidade demonstrando sua capacidade, os sujeitos negros cotistas estão negando a interiorização do preconceito. Conforme entendimento de Silva (2006), ao atribuírem suas identidades à “capacidade”, esses sujeitos produzem um processo de estranhamento em relação à naturalização da inferioridade criada na modernidade colonial.

Segundo Silva (2006, p. 75), “as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com a afirmação sobre a identidade”. Assim, quando um sujeito negro afirma que é negro, que é líder, é o que tem boas notas, é o que se destaca nos estudos, esse sujeito está “afirmando que não é” – que não é inferior, não é branco, não é menos inteligente, não tem alma branca. Esse processo está carregado de representações, poder, significados, negociações, porque é um processo culturalmente construído nas relações sociais.

Enfim, o acesso e a permanência dos negros na educação superior significam dotar o território universitário com a convivência dos diversos grupos culturais que compõem a sociedade brasileira. Para os negros, significa uma segunda abolição – agora, uma abolição não das senzalas dos engenhos, mas da prisão da textualidade construída na narrativa do discurso da modernidade colonial.

AFFIRMATIVE ACTIONS AT THE STATE UNIVERSITY OF MATO GROSSO DO SUL: AN ANALYSIS OF EFFECTS ON THE BLACK STUDENTS' IDENTITIES

Abstract

This paper aims at analyzing the effects of higher education on the black students' identities at the State University of Mato Grosso do Sul. This study has been inspired by authors who understand identities as processes that are in continuous negotiations, articulations and tensions. Black students admitted to the State University of Mato Grosso do Sul in 2004 who were favored by the quota policy were interviewed. The black subjects have developed a complex identity negotiation that has shown to be in a constant dialogue, which is under tension with the colonial discourse. The permanence in higher education represents the occupation of an important time/space for the affirmation of these subjects' identities.

Keywords: Culture; Identity; Affirmative Action

ACCIONES AFIRMATIVAS EN LA UNIVERSIDAD ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: UN ANÁLISIS DE LOS EFECTOS PARA LAS IDENTIDADES NEGRAS

Resumen

El objeto del artículo es analizar los efectos de la educación superior en las identidades de los negros de la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul. El estudio se basa en autores que comprenden las identidades como procesos en negociaciones, articulaciones y tensiones constantes. Se entrevistó académicos partícipes del programa de cuotas para negros de la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul seleccionados en el examen de ingreso a la

universidad de 2004. Los sujetos partícipes del programa de cuotas para negros desarrollan una compleja negociación de la identidad que se muestra en dialogo constante, cargado de tensiones con el discurso colonial. La permanencia en la educación superior es la ocupación de un tiempo/espacio importante para afirmar sus identidades.

Palabras clave: Cultura; Identidad; Acción; Afirmativa

REFERÊNCIAS

BACKES, José Licínio. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afro-descendente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 429-443. maio/ago. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria Joao Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Ana Regina Lessa, Heloísa Pezza Cintrão. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Araci Alves. (orgs.). **Afirmando direitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Apresentação Oral. **II Seminário Internacional: educação intercultural, gênero e movimentos sociais**. Rizoma – UFSC, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 21. p. 40-51, set./dez. 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Adelaine La Guardia Resende ... [et al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006a.

SANTANA, R. O.; BACKES, J. L.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006b. p. 103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006c.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.589**. dezembro de 2002.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele Prefácio. In: SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

MUNANGA, Kabengele **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi dos Santos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 81-115, jul./dez. 1997.

SILVA, Fabiana Cristina da. O papel exercido por famílias negras e de meios populares na trajetória de escolarização dos filhos (Pernambuco, 1950-1970). In: Reunião Anual da ANPED, 31., 2008. Caxambu. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. 1 CD-ROM.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, PENESB, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Maria Izabel Porto; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limite e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 53-84.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 7-72.

Data de recebimento: 21/11/2012

Data de aceite: 06/02/2013