

## ENSINO SUPERIOR: POLÍTICA DE COTAS, DIFICULDADES NA VIVÊNCIA ACADÊMICA DOS “DIFERENTES” E OS EFEITOS NA IDENTIDADE

Renato Oliveira Santana <sup>1</sup>  
José Licínio Backes <sup>2</sup>

**RESUMO:** O texto tem como objetivo refletir sobre os efeitos da política de cotas para os sujeitos que acessam o Ensino Superior, via essa ação afirmativa. Entendemos que as identidades dos sujeitos são construídas a partir do contexto em que se relacionam. Portanto, as identidades dos sujeitos negros ao acessarem o ensino superior são re-significadas. O processo de construção desse trabalho baseia-se na análise de entrevistas com sujeitos negros que acessaram o ensino superior via política de cotas. Fazer um curso superior é o sonho de muitos brasileiros, porém segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) somente 9% dos brasileiros, chegam ao ensino superior. Portanto, a decisão de fazer um curso superior para muitos é enfrentar inúmeras dificuldades, quando essa determinação parte de um sujeito negro, essas dificuldades são maiores, por conta de fatores históricos. Observamos que as dificuldades encontradas na vivência no espaço acadêmico trouxeram implicações e re-significações para as identidades desses sujeitos.

**Palavras-chave:** Identidade, negros, cotas, ensino superior.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação – UCDB – Linha III: Diversidade Cultural e Educação Indígena. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Interculturalidade. [orenatus@uol.com.br](mailto:orenatus@uol.com.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor do Mestrado em Educação – UCDB. [backes@ucdb.br](mailto:backes@ucdb.br)

Este artigo apresenta reflexões decorrentes da pesquisa de dissertação, e está vinculada ao programa de mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, na linha de pesquisa III - Diversidade Cultural e Educação Indígena.

A pesquisa trata dos efeitos na identidade dos sujeitos que acessam o Ensino Superior, via essa ação afirmativa. O processo de construção da pesquisa se deu a partir da análise de entrevistas com sujeitos negros que acessaram o ensino superior no processo seletivo de 2004 da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que foi o primeiro realizado pela instituição com a reserva de vagas para os negros. O texto é inspirado no campo dos Estudos Culturais. Como os Estudos Culturais foram construídos por um número de metodologias e posicionamentos teóricos diferentes, todos em contenção uns com os outros (HALL, 2006a), configuravam-se em um espaço “de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular” (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003 p. 37). É um espaço onde os saberes dos comuns, do povo, são valorizados. Dessa forma há um deslocamento para o vivido, o simbólico, o poder, as culturas vivas. Para esse campo, a identidade não possui essência, ela é um conceito estratégico e posicional (HALL, 2006b). As identidades são ativamente produzidas, portanto são criações sociais e culturais (SILVA, 2006).

### **Breve mapa do ensino superior no Brasil**

Fazer um curso superior é o sonho de muitos brasileiros, porém segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) somente 9% dos brasileiros, chegam ao ensino superior. Fato abordado por Syss (2003). Ao tratar de Ações afirmativa lembra que em reportagem sobre o “Provão”, feita pelo Jornal Folha de São Paulo de 2001, “os afro-brasileiros, embora somassem 45,2% da população nacional, formavam apenas 15,7% do total da amostra estando portanto sub-representados [...]” (SISS, 2003, p. 144).

Em trabalho intitulado, *Mapa da Cor no Ensino Superior Brasileiro*, Petruccelli (2004), seguindo os dados do Censo Demográfico de 2000, apresenta um quadro em que:

quase 5,8 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade tinham o nível superior concluído. Entre estes, quase 4,8 milhões, ou 83% dos mesmos, se identificam como de cor branca; 708 mil, ou 12%, como de cor parda; 133

mil, ou 2,3%, de cor amarela; 124 mil, ou 2,1%, de cor preta e quase 8 mil, ou 0,1%, de cor ou raça indígena (p. 25).

Considerando os critérios do IBGE, para definir os negros, devemos somar os números apresentados de cor parda e de cor preta, e chegaremos a 14,1%. Diante desses números, Petruccelli (2004), concluiu que:

As taxas de participação no interior de cada grupo de cor mostram que 1 entre cada 10 dos brancos de 25 e mais anos de idade (9,9%), aparecem com o terceiro grau concluído, enquanto que entre os pretos, pardos ou indígenas, apenas 1 de cada 50 (em torno de 2,2%), alcançam o mesmo nível, revelando uma profunda assimetria entre um grupo racial privilegiado e os outros discriminados de forma negativa (p. 25).

Em publicação baseada no Relatório de Monitoramento Global de EPT 2008, da equipe do *Education for all Global Monitoring Report* (EFA, GMR, UNESCO, Paris), elaborada pela Representação da UNESCO no Brasil, constatou que:

São muito acentuadas as desigualdades devidas à cor, no acesso na idade correta ao ensino médio e superior, porém nesse aspecto observa-se alguma melhoria entre 1999 e 2006. Em 1999, a percentagem da população negra de 15 a 17 anos que cursava o ensino médio (21,2%) distanciava-se 23 pontos percentuais da dos brancos (44,2%). Em 2006, a diferença que separa a taxa dos brancos (58,3%) daquela alcançada pelos negros (37,94%) foi reduzida para 20,9 pontos percentuais. No ensino superior, dobrou a taxa de escolarização na idade correta da população negra (2,5% para 6,1%), porém com o aumento proporcionalmente maior da participação dos brancos, a distância entre os dois segmentos acentuou-se de 9,4 para 12,7 pontos percentuais. Esses dados mostram o quanto o país encontra-se distante da igualdade racial na educação. (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS 2008, 2008, p. 25).

Portanto, a decisão de fazer um curso superior para muitos é enfrentar inúmeras dificuldades. Quando essa determinação parte de um negro, essas dificuldades são maiores, por conta de fatores históricos (BACKES 2006; SISS, 2003). A histórica luta do Movimento Negro no Brasil provocou diversas ações no que se refere aos direitos da cidadania para com o povo negro (GOMES e MARTINS, 2004; SISS, 2003). Destaca-se a tentativa de garantir maior ingresso de negros na universidade, pois o Estado Brasileiro vem adotando políticas públicas de ação afirmativa. Dessa iniciativa ganha destaque a reserva de vagas por cotas.

**As dificuldades na vivência acadêmica dos “diferentes” e os efeitos na identidade**

Nos encontros com os sujeitos da pesquisa percebemos uma constante articulação raça/classe, onde a segunda se destacava. Considerando esse ponto, uma das perguntas feitas, até por ser um dos objetivos da pesquisa, foi quanto às dificuldades enfrentadas no decorrer do curso. Com o apoio do suporte teórico, para fazermos as leituras (análises) das entrevistas percebemos que as dificuldades estavam atravessadas por questões culturais, e que provavelmente encontravam-se silenciadas frente a naturalização do discurso colonial, fazendo com que as dificuldades parecesse materiais.

Os Estudos Culturais nos permitem caracterizar as respostas dos sujeitos num território social e culturalmente construído. E, como ensina Silva (2007, p. 134):

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.

As dificuldades materiais são voz corrente. Na primeira entrevista, Maria relatou como dificuldade a distância que tinha que percorrer para chegar à Capital, enfrentando as intempéries, o difícil acesso que há entre as Furnas da Boa Sorte e a cidade mais próxima, e a dificuldade de transporte.

De Rochedo a Boa Sorte são 37 KM. De quinze<sup>3</sup> em quinze dia de carona, pegando chuva na estrada, nesses quatro anos, mas nunca faltei um aula. Faltei meio dia para fazer um curso do grupo TEZ<sup>4</sup> questão da comunidade pedi licença para os professores, sai e voltei. Mas nunca faltei aula. Foi muito sofrido, mas uma coisa que sonhei muito com a faculdade, dizer que não tive algum tipo dificuldade estaria mentindo. Não só eu com outras pessoas também. (MARIA)

Ela deixa evidenciado sua dedicação aos estudos ou à oportunidade que teve, ao relatar-nos que nunca deixou de comparecer a uma aula. Que o dia que deixou de ir, tratava-se de um curso que foi realizado por uma ONG do Movimento Negro, em Campo Grande. O que também sugere o valor que os negros dão à educação. Esses sujeitos negros são produzidos historicamente, onde seus ancestrais foram subjugados, escravizados, desumanizados, e mesmo depois de abolida a escravidão, foram vítimas de um processo social, onde construiu-se uma narrativa que colocou o negro em uma

---

<sup>3</sup> O curso Normal Superior, como era destinado aos profissionais que já se encontravam no exercício do magistério, as aulas eram programadas quinzenalmente, iniciavam na sexta-feira e terminavam no sábado. Sendo que no sábado era o dia todo.

<sup>4</sup> Fundado nos anos 1980, o Trabalho Estudos Zumbi (TEZ) foi a primeira ONG do Movimento Negro do Mato Grosso do Sul.

condição de inferioridade frente ao branco ( MOURA, 1988, MUNANGA 1999, SYSS, 2003). Dessa forma esses sujeitos são histórica e culturalmente construídos e suas identidades estão sujeitas aos efeitos e re-significações por meio do constante diálogo com os discursos sociais. Maria também destaca seu espírito solidário atribuindo a outros colegas de turma, dificuldades, fato que podemos perceber melhor em outra fala:

As dificuldades foram variadas, no final do curso, cada um foi lá na frente e fizeram relatos. Teve pessoas que era de chorar. A vitória maior é que conseguimos. Temos que pegar com garra, tem que ir até o fim, não pode parar. Vai chover vou me molhar. (MARIA)

Percebemos que em sua subjetividade Maria atribui uma valorização ligada à ideia do mérito individual. “Temos que pegar com garra” ressalta ela. Esse conceito aparece na maioria das falas dos sujeitos, o que nada desabona ou desqualifica, porém podemos afirmar que é um discurso colonial, presente no discurso da branquidade, principalmente no discurso dos contrários as políticas de cotas, que alegam ser o vestibular um espaço onde todos disputam a vaga de forma igual, e que os “melhores” passam, e tudo depende da vontade individual de cada um. Por serem sujeitos culturais, esses discursos atravessam a subjetividade desses cotistas.

João, que é de Aquidauana percorria 15 km todos os dias até o Campus Universitário para fazer o curso de Agronomia. Ele transformou as dificuldades em estímulo, fazendo um diálogo ou negociando com as adversidades. Talvez ele tenha convertido sua contemporaneidade incerta em signos de sua história, nas palavras de Bhabha (2007). João relata que sua principal dificuldade foi bem diferente das barreiras enfrentadas pelos demais sujeitos:

Como eu morava com meus pais não tenho despesas. Desde o segundo ano eu tenho bolsa. Quando eu passei na UEMS essa época eu trabalhava no Banco do Brasil, em uma empresa terceirizada. Era um contrato de 6 meses, meu contrato era até o final de fevereiro só que as aulas também iniciaram em fevereiro. Então eu ia, assistia o primeiro tempo de aula e voltava para o Banco. Eu sempre cumpri todo compromisso que assumi. Então meu primeiro mês completo foi em março. E, como eu fiz um bom ensino médio não tive muita dificuldade. Talvez o maior problema foi familiar. O desentendimento familiar, não eu, mas meus pais. Eles se separaram em 2007, eu tinha que estudar mas era aquela, discussão, um “griteiro”, em casa, era muito complicado isso para mim foi grande dificuldade. 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. Por outro lado meu pai foi a questão da bebida alcoólica. No fundo os dois são culpados. Na minha opinião isso atrapalhou muito, se não fosse isso eu poderia ter ido melhor. (JOÃO).

Ele atribui a fatores familiares sua maior dificuldade. Ele chama para participar do conflito familiar a educação ou a falta dela. João acredita que a educação transforma as pessoas, que muda a forma de ver o mundo e de dialogar com ele (mundo). João foi obstinado e renunciou muitas coisas, como relata:

Na minha graduação eu trabalhei projeto com três professores, sempre fui chamado para congressos, fui no encontro nacional de engenharia agrícola. A oportunidade era igual para os 50 alunos que entraram. Eu fui objetivo. Eu deixei de ir para as festas das turmas da faculdade. Festas da família em Campo Grande. Uma ex-namorada minha nas férias ela foi para a praia com a família, eu não ia pagar nada, mas eu fui para Maracaju fazer estágio. Essa objetividade minha eu deixei de ir em muita coisa. Em questão de lazer eu perdi muita coisa. Uma coisa que me levou a fazer isso também foi o problema com meus pais, a forma que eu via de sair no problema era ter estudo ter um emprego bom e sair dali. Não resolver o problema mas sair do problema. Não gosto de computador, uso por necessidade, não tenho *orkut*<sup>5</sup>, tenho *MSN*<sup>6</sup> e não fico de conversa mole. (JOÃO).

Destacamos três questões que aparecem na fala dele. O discurso do mérito. A renúncia, que aparece como uma renúncia sentimental, mas também material o que nos lembrou Hall (2006a, p. 390) quando ao falar da sua família frente à subjetividade cultural da estrutura do cotidiano, diz que “essas estruturas são coisas que a gente vive”. Como Hall (2006a), João deixou de viver a estrutura que lhe era oferecida. Mas tudo isso estava em constante diálogo com seus problemas familiares e talvez seja por isso que tanto lembramos de Hall (2006a). Conforme João mesmo destaca, foi uma estratégia adotada de canalizar as forças negativas que vinham desse conflito familiar, transformando-as em motivação para propulsão de sua educação. João estava vivendo uma experiência de ser “estrangeiro familiar”. Estava vivendo uma relação diaspórica com a identidade (HALL, 2006a, p. 393).

Como a dificuldade aparece de forma diferente para cada sujeito e como cada sujeito estabelece um diálogo com a dificuldade de forma a ter uma convivência com ela (dificuldade), cremos que isso é a questão da subjetividade e que esse signo está atravessado por discursos e esse discurso é traduzido 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.” Ana nos relatou seu convívio de três anos com o curso que não gostava.

---

<sup>5</sup> Orkut é uma rede social, na Internet, ou seja, virtual, que ajuda as pessoas a estabelecer contatos com outras pessoas.

<sup>6</sup> O MSN é um programa de mensagens instantâneas.

Meu pai sempre falou que a gente tem que ter uma profissão. Eu não gostava de Pedagogia, eu falava que ia desistir, que ia sair, que eu ia sair, mais aí depois minhas colegas falavam assim, espera o estágio, você vai gostar, aí chegou o estágio e eu me identifiquei. O estágio começa no terceiro ano. Aí eu tinha muita dificuldade por conta do serviço. Eu trabalhava na clínica, meu patrão me dispensava das 7h as 8hs mas 8h30min eu tinha que estar na clínica. Eu entrava as 7h às 11h, voltava as 13 e depois não tinha hora para sair, as vezes não tinha nem hora de almoço. (ANA)

Embora na fala de Ana apareça a palavra dificuldade relacionada ao trabalho que ela exercia em uma clínica médica, o que ganha maior valor é seu convívio com o curso de Pedagogia, que ela faz por insistência do Pai. A família acredita na importância da escolarização (SILVA, 2008). A família exerce uma função formadora (SZYMANSKI, 2009). Quem fez a inscrição dela no curso foi um primo que trabalha na Universidade. Na verdade ela queria ser Nutricionista, mas as questões financeiras não a permitiram conforme nos relata:

Eu não queria Pedagogia. Eu queria Nutricionismo, mas como aqui na cidade não tem e só tem em Santa Fé e Fernandópolis, é particular e integral e agente não tem dinheiro para pagar. Aí surgiu Pedagogia, incentivo de meu pai, que acha que a gente tem que estudar, não pode ficar parado, nem que seja o que a gente não gosta. Aí meu primo Junior disse que a gente tinha que fazer, fez a inscrição pra mim. Aí meu irmão entrou na Internet viu que eu passei. Aí deu uma crise de choro, não esperava passar. (ANA)

A família também tem um papel importante na vida desses sujeitos. A família cobra ou atribui ao sujeito uma posição. Acredito que na verdade a família atribui ao sujeito a esperança de que ele (sujeito) seja capaz de fazer aquilo que o avô, avó, pai, mãe, não teve a oportunidade de fazer (SILVA, 2008). O sujeito é a “encarnação” da família na sociedade. Esse sujeito está investido da comunidade (família) e representa essa (família) no cenário cotidiano.

Falando sobre a família e a Universidade, Luiz comenta de sua experiência de estudar na mesma época que os filhos:

Foi muito bom para família principalmente para meus filhos. Minha filha fazia Serviço Social e meu filho Direito. Eu ia junto com meu filho para a escola. Praticamente foi um incentivo para eles. Eles mais novos eu mais velho. Eu não faltava aula de jeito nenhum. (LUIZ).

A questão financeira, como já apontamos, foi a dificuldade que mais apareceu entre os cotistas. Em pesquisa que resultou em sua tese de doutorado Cordeiro (2008, p.111) ao questionar os “fatores que dificultam a permanência e o desempenho

do cotista na UEMS. Os fatores mais citados foram: financeiro (20 citações) e a demora no repasse da bolsa universitária ou perda da mesma (16 citações). Em seguida, aparecem transporte, alimentação, moradia e discriminação racial." Cordeiro (2008, p. 110) também solicitou em sua pesquisa que fossem relatados “três fatores que facilitam a permanência e o desempenho do cotista na UEMS. O fator mais citado foi a bolsa universitária (27 citações) e o apoio de organizações como a Rede de Saberes (10 citações). “O sujeito social foi produzido num discurso reducionista econômico, dessa forma esses sujeitos tendem “a conceber o nível econômico não apenas como uma explicação ‘necessária’, mas ‘suficiente’, dos efeitos culturais e ideológicos” (HALL, 2006a, p. 146). Mas, como os Estudos Culturais nos permitem compreender, esse sujeito é socialmente construído ao longo do processo histórico e dessa forma é um sujeito cultural, onde a cultura é perpassada por diversos elementos das práticas sociais, e o econômico é apenas um desses elementos constitutivos, por isso se torna reducionista pensar ser o único.

E, quando estávamos falando sobre as cotas, Lucinéia comentou das dificuldades que os cotistas enfrentaram. Não perguntamos, mas foi Lucinéia quem conduziu a conversa para a questão de apoio por parte da Instituição procurando assegurar a permanência dos cotistas negros na Universidade. Logicamente essas formas de permanência a que se refere estão intrinsecamente ligadas ao fator econômico.

Lucinéia argumenta que tomou conhecimento que a Universidade tinha um programa de auxílio aos cotistas, quando foi fazer seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e teve a necessidade de explorar o *site*<sup>7</sup> da Universidade:

No meu TCC... no site da Universidade consta as bolsas, os auxílios. Só que a gente não tinha conhecimento.  
 [Vocês não tiveram nenhum auxílio.]  
 Não... o auxílio era para os outros...  
 [Nenhum cotista.]  
 Não da nossa época não. Depois que nós descobrimos que tinha bolsa, nós não conseguimos nada. Meu estágio consegui pelo CIEE<sup>8</sup> e foi por nota. Tinha gente que não conseguiu terminar o curso porque tinha que trabalhar

<sup>7</sup> O termo *site* vem do inglês *website*, que quer dizer local delimitado na rede. Site é um conjunto de páginas web, e demarca um local na Rede de Alcance Mundial, a *World Wide Web* (WWW) ou Internet. Em português pode ser utilizar o termo *sítio*, que tem o mesmo significado.

<sup>8</sup> Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) é uma instituição filantrópica mantida pelo empresariado nacional com 45 anos de existência. O maior objetivo do CIEE é encontrar para os estudantes de nível médio, técnico e superior uma oportunidade de estágio que os auxiliem a colocar em prática tudo o que aprenderam na teoria. (disponível em: <<<http://www.ciee.org.br/portal/institucional/index.asp>>>. Acessado em: 07 de julho de 2009).

de entregador o dia inteiro para ganhar um salário e a noite estava cansado. Quando poderiam ter oferecido uma bolsa. (LUCINÉIA)

Lucinéia reclama da falta de informação da Instituição para com os acadêmicos cotistas e liga a carência de bolsa a permanência dos cotistas. Ao encontro com a reclamação de Lucinéia, argumentando sobre a necessidade de bolsa, Cordeiro (2008, p. 94) ao analisar as atividades remuneradas dos acadêmicos em sua pesquisa chegou à conclusão que “33,25% dos alunos a exercem em tempo integral (8 horas de jornada), 18,03% em regime parcial e de todos os que trabalham 40,44% se sustentam ou ajudam a sustentar a família”. Exaurindo qualquer dúvida sobre a preocupação com a questão financeira, Cordeiro (2008, p. 96) diz que “o que é preocupante ainda mais é a faixa de renda familiar, na qual a maioria dos nossos alunos (brancos, negros e índios), 49,53% se encaixam: de um a três salários mínimos”.

Em pesquisa de mestrado sobre a política de cotas para negros na UEMS na unidade de Aquidauna, analisando a percepção dos alunos cotistas e professores, Castro (2008), encontrou na voz de professores e cotistas negros a preocupação financeira e de bolsa. Castro (2008, p. 118-119) ao analisar a fala de um professor do curso de Agronomia que ela denominou de “P5” demonstra a preocupação financeira relacionada com a permanência do acadêmico cotista:

[...] este ano acho que implantaram políticas para estes negros, implantaram uma bolsa, porque não basta colocá-los na universidade, porque pelo que a gente sabe a maioria desses cotistas vem de uma condição financeira não muito favorável, eu conheço pessoa que acho que não é cotista, é da cor negra e vem encontrando muita dificuldade para se manter na Faculdade, não tem nenhum apoio para ele. (P5, apud CASTRO, 2008, p. 119)

Como o curso de Agronomia é um curso integral, é provável que a preocupação financeira seja um fator de maior preocupação. Na pesquisa Cordeiro (2008) registra que:

a necessidade de políticas de permanência, principalmente bolsas, considerando que dentre esses existem muitos cotistas (por exemplo, nos cursos de enfermagem e agronomia), que não possuem condições financeiras para levar o curso até o fim, assim como a maioria dos alunos em cursos noturnos que são trabalhadores. (CORDEIRO, 2008 p. 94)

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

Uma das dificuldades que encontrei foi de trabalhar e estudar, como Enfermagem é integral você tem de dedicar todo 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. (CARLOS)

Ainda argumentando sobre uma política de permanência para o negro na faculdade deparamos com um relato no *Campus* de Aquidauana que demonstra que os cotistas indígenas têm maior apoio na Universidade. João informou-nos que os indígenas possuem uma casa universitária no município, fato que não acontece com os cotistas negros. Encontramos na pesquisa de Castro (2008) a fala da Acadêmica denominada A6 onde diz que “os índios recebem apoio, aqui em Aquidauana, têm até a casa dos universitários indígenas” (A6, apud CASTRO, 2008, p. 102). Não é uma forma de nivelar por baixo, essas constatações apresentadas pelos cotistas negros, servem como um alerta para os dirigentes dos órgãos governamentais que estão ligados a questão de políticas públicas para a população negra como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR)<sup>9</sup> e Fundação Cultural Palmares<sup>10</sup>, pois a FUNAI<sup>11</sup> e outras entidades mantêm uma política de apoio aos universitários indígenas, como é o caso do projeto Rede de Saberes<sup>12</sup>, que aparece na pesquisa de

<sup>9</sup> Criada em 21 de Março de 2003, a missão da SEPPPIR é estabelecer iniciativas contra as desigualdades raciais no País. A SEPPPIR utiliza como referência política o programa Brasil sem Racismo, que abrange a implementação de políticas públicas nas áreas do trabalho, emprego e renda; cultura e comunicação; educação; saúde, terras de quilombos, mulheres negras, juventude, segurança e relações internacionais. Disponível em: <<[http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/seppir/sobre/](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/sobre/)>>. Acessado em: 29 de junho de 2009.

<sup>10</sup> A Fundação Cultural Palmares é uma entidade pública vinculada ao Ministério da Cultura, instituída pela Lei Federal nº 7.668, de 22.08.88, tendo o seu Estatuto aprovado pelo Decreto nº 418, de 10.01.92, cuja missão corporifica os preceitos constitucionais de reforços à cidadania, à identidade, à ação e à memória dos segmentos étnicos dos grupos formadores da sociedade brasileira, somando-se, ainda, o direito de acesso à cultura e a indispensável ação do Estado na preservação das manifestações afro-brasileiras. Disponível em: <<<http://www.palmares.gov.br/>>>. Acessado em: 29 de junho de 2009.

<sup>11</sup> Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi criada por meio da Lei no 5.371, de 5/12/1967, em substituição ao então recém extinto Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A Funai é o órgão do governo brasileiro que aplica a política indigenista oficial, dando cumprimento ao que está determinado pela legislação do País. Disponível em: <<<http://www.funai.gov.br/index.html>>>. Acessado em: 29 de junho de 2009.

<sup>12</sup> O Rede de Saberes é um projeto, desenvolvido em parceria com o Projeto Trilhas de Conhecimentos, da Fundação Ford, e tem como objetivo desenvolver ações de apoio aos alunos indígenas em sua trajetória acadêmica. Para isso, além de criar no interior das Universidades envolvidas espaços e estruturas de apoio, pretende promover debates, cursos e outras iniciativas que possam fortalecer a presença indígena na academia (Disponível em: <<[www.rededesaberes.org](http://www.rededesaberes.org)>> acessado em: 30 de junho de 2009). Segundo informações dos acadêmicos o projeto mantinha uma sala de informática no Campus de Dourados para apoiar aos Cotistas Indígenas com o acesso tecnologia da informação. Esses equipamentos eram para uso exclusivo dos indígenas.

Cordeiro (2008) como a segunda política de permanência e desempenho de maior reconhecimento entre os acadêmicos cotistas.

Embora os sujeitos insistam em dizer que a maioria das dificuldades está direta ou indiretamente ligada ao fator econômico, acredito que isso ocorre porque foram escolarizados num discurso ocidental, e por isso que a questão de classe sempre esteve presente. Também percebemos que esses sujeitos enfrentam as barreiras que insistem em aparecer diante de suas vidas. Uma das dificuldades que apareceu foi à limitação física do corpo, e que está diretamente ligada a essa questão de trabalhar e estudar. Embora os limites do corpo estejam presentes nas falas desses sujeitos, foi na fala de Lucinéia, que essa limitação física apareceu de forma até didática:

Nesse período 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 agüento no máximo até as 9 e meia. Eu dormia na sala quase todos os dias. Era muito, muito difícil. O cansaço quase me fez desistir era muito estafante mesmo. Do primeiro ao 3º ano. O hospital trabalhava 12 horas por 36. Nos dias que eu trabalhava eu fala eu sou a mais feia da universidade. Porque o Hospital era na frente da faculdade. Eu saia 6 horas eu ia direto. Um monte de sacolas, roupas, sapatos. Os meninos falavam que eu era muambeira do Paraguai essa coisas. No quarto ano melhorou: o hospital começou a trabalhar 6 horas todos os dias. Eu trabalhava até meio dia. No ano passado não dava para conciliar. Eu consegui o estágio no Ministério Público, por causa disso eu saí do hospital que eu trabalhei por 11 anos. (LUCINÉIA)

Como percebemos os limites físicos também faziam que outros estereótipos fossem atribuídos a Lucinéia. Esses estereótipos estão ligados sempre a presença da alteridade, e sempre tentado impor o discurso da modernidade colonizadora, que procura diminuir, estigmatizar, ridicularizar, a presença do outro. Esse discurso coloca a figura da identidade nacional, conforme observamos na fala de Lucinéia, onde essa identidade nacional foi construída segundo a identidade européia (MUNANGA, 1999).

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

O difícil não é chegar, o difícil é permanecer. (Carlos)

Mas, “a educação é apontada como umbigo de todos os mecanismos que explicam a invisibilidade do negro” (MUNANGA, 2003), talvez isso explique porque o fato de estar no ensino superior produz tantos efeitos na identidade 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, a firmam 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 em nossa pesquisa. Os negros que cursaram o ensino superior por cotas, abriram caminho para familiares também negros ou vizinhos negros ou de camada populares. O processo constitutivo de identidade desses sujeitos está articulado com o que é definido pelo campo dos Estudos Culturais, ou seja, se dá por rasura, no convívio com o outro, em contensões, em ambivalências, em processos de hibridismo.

E como argumentamos as identidades estão sujeitas às condições sociais e materiais (WOODWARD, 2006). Dessa forma, conforme apresentamos, as diferentes formas de dificuldades produzem efeitos diversos nas identidades desses sujeitos negros cotistas, que se lançam ao encontro do Ensino Superior. E, como também anotamos, esses efeitos sempre estão relacionados à afirmação de uma negritude, outrora silenciada, em suas identidades.

### **Referência Bibliográfica**

BACKES, José Licínio. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente. *Educação e Sociedade*, Campinas, 2006, vol.27, n.95, pp. 429-443.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

CASTRO, Luciane Andreatta de. *Política de cotas para negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Aquidauna: a percepção dos alunos cotistas e professores*. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008. (Dissertação de Mestrado).

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. *Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2008. (Tese de Doutorado).

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, ago. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em: 27 ago. 2009

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

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006a.

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

MOURA, Clóvis. *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

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

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

PETRUCCELLI, José Luis. Mapa da Cor no Ensino Superior Brasileiro. Série Ensaio & Pesquisas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Laboratório de Políticas Públicas; Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, Rio de Janeiro, 2004.

Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? – Brasília : UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>> Acessado em: 27 de agosto de 2009

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, 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). ANPED, GT-21: Afro-Brasileiros e Educação, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

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; Niterói: PENESB, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Líber Livros, 2009.

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