

Sheila Ferreira Miranda

**NEGROS, PROFISSIONAIS E ACADÊMICOS:
SENTIDOS IDENTITÁRIOS E OS EFEITOS
DO DISCURSO IDEOLÓGICO DO MÉRITO**

**Doutorado em Psicologia Social
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

São Paulo

2013

Sheila Ferreira Miranda

**NEGROS, PROFISSIONAIS E ACADÊMICOS:
SENTIDOS IDENTITÁRIOS E OS EFEITOS
DO DISCURSO IDEOLÓGICO DO MÉRITO**

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia Social, sob orientação do Prof. Dr. Antônio da Costa Ciampa.

**Doutorado em Psicologia Social
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo
2013**

BANCA EXAMINADORA:

Dedico àqueles que silenciaram; os que se negaram e se omitiram da participação nesta pesquisa. Principalmente os que eu conheço com alguma intimidade e até mesmo àqueles, que em algum momento me privilegiaram por fazer parte de suas histórias. Porque vocês me inspiram todos os dias, e são os que mais necessitam das ressonâncias e dos efeitos que pode tomar uma investigação dessa natureza.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, José Henrique, pela paciência nos diversos momentos de clausura, desânimo e dúvidas. Por estar comigo na alegria e na tristeza, na saúde e na doença. Amor, amigo, companheiro, o maior incentivador nesta minha luta pelo reconhecimento.

À minha mãe. Por escolher ser minha mãe.

Às amigas-irmãs-comadres-mineiras-e-companheiras-de-profissão: Beth, Dani, Isis, Tati, pelo apoio irrestrito. Vocês foram e sempre serão essenciais.

À amiga paulista, Déa. Pelo acolhimento na “selva de pedra” e nossas elucubrações na cozinha regadas a vinho e saquê.

À minha querida irmã nordestina, Isis. Pela receptividade, pelo carinho, pelos conselhos, pelo respeito, pelos e-mails intermináveis. Amo você, para além desta vida.

À minha querida irmã nortista, Dani. Por me ensinar o significado da palavra solidariedade e por dar sentido às minhas experiências no norte do país.

Aos colaboradores desta pesquisa, pela generosidade de compartilharem comigo suas vidas, seus conflitos e suas esperanças. Pela confiança que depositaram em meu trabalho.

Ao Professor Antônio da Costa Ciampa, meu carinho e gratidão. Pela generosidade, paciência, assertividade e competência. Por saber “ser” um Orientador, no sentido mais honesto e fidedigno da palavra. Por me amparar nos momentos de imaturidade intelectual com tanta delicadeza e humanidade. Por me ensinar, através dos seus textos, das suas palavras e principalmente de suas ações, a enxergar uma outra academia através da academia, aquela na qual ainda podemos depositar esperanças e ensaiar movimentos e momentos emancipatórios.

Ao Professor Juracy Armando Mariano de Almeida, pelo carinho, pelos elogios, pelas críticas construtivas, pela franqueza na hora certa e por sempre me fazer pensar durante horas com apenas meia dúzia de palavras. Você é um intelectual admirável e será sempre para mim, um dos modelos identificatórios no exercício da profissão.

Aos colegas do NEPIM, por conseguirem tornar o núcleo um dos raros espaços de debate autêntico.

Às alunas do projeto de Iniciação Científica desenvolvido na UNIPAC/Barbacena (2011): Izabella Mendonça e Roberta Rodrigues, pelo empenho no trabalho das entrevistas em profundidade, cujos dados se revelaram também essenciais ao desenvolvimento desta Tese.

Aos meus alunos do sudeste, que me ensinaram a ser professora.

Aos meus inesquecíveis alunos do nordeste, por tão pouco tempo; que me receberam com tanto carinho e me ajudaram a enxergar minhas potencialidades e limites num momento tão complexo de minha vida.

À Capes, pela concessão de bolsa durante os anos deste Doutorado, sem a qual seria improvável a sua finalização.

A universidade é a única instituição que só pode perdurar se não aceitar de forma cabisbaixa as regras estabelecidas. Se eu me considero institucional, estou acabando com minha universidade. Então ela é uma instituição "sui generis", o que facilita o nosso engajamento mais amplo na produção de idéias para o país como um todo, e no comportamento de uma vanguarda, pois não creio que ela tenha morrido. E a gente não deve ter vergonha de exercer o papel de vanguarda.

Milton Santos

RESUMO

Os efeitos da transmissão intergeracional da pobreza perenizados pela discriminação, sustentam na atualidade, a persistência do confinamento do segmento negro aos estratos mais inferiores e a conseqüente alienação destes indivíduos aos acessos educacionais de qualidade no contexto brasileiro. Ao pensarmos nas possibilidades de inserção dos negros à categoria de profissionais acadêmicos, percebemos que o âmbito universitário do país apresenta índices quantitativos alarmantemente racistas, tamponados por um discurso justificatório que, atrelado ao ideal da meritocracia e à apologia da competência, obscurecem de forma ideológica as dimensões tomadas pelos efeitos da discriminação racial. Por estes caminhos tomados, decidimos compreender os sentidos dados à condição de ser negro na academia, realizando seis entrevistas em história oral com sujeitos que buscam ou já estão inseridos de alguma forma neste contexto. Concluimos que estamos diante de um problema o qual nos remete ao contexto identitário destes sujeitos, que, mesmo após o seu ingresso no meio acadêmico, são impelidos a se auto afirmarem permanentemente, tanto na condição de profissionais da academia, como na condição de profissionais acadêmicos negros. Entretanto, analisamos também que a energia dos projetos individuais de transformação, os ecos da militância coletiva e as forças instituintes da universidade podem proporcionar a criação de múltiplas possibilidades emancipatórias. Por todas estas questões elencadas, defendemos a tese da impossibilidade de discussão da carência de negros no sistema docente universitário, quando realizada unicamente sob os pressupostos da qualificação e mérito pessoais, que implica também na introdução de um debate favorável à ampliação do sistema de cotas aos mais altos estratos do contexto acadêmico brasileiro.

Palavras chave: emancipação; identidades; meritocracia; negros; professores.

ABSTRACT

The effects of intergenerational transmission of poverty perpetuated by discrimination, support today, the persistence of the confinement of the black segment to the lower strata and the subsequent alienation of these individuals from access to quality education in the Brazilian context. When the possibilities for the integration of the blacks into the category of academic professionals are considered, we realize that the Brazilian higher education institutes provide alarmingly racist quantitative indices, buffered by a justificatory discourse which, tied to the ideal of meritocracy and to the apology of competence, overshadow, in ideological terms, the dimensions brought by the effects of racial discrimination. Therefore, we set out to try to understand the directions given to the condition of being black in the university and thus, six oral history interviews with individuals who seek or are already inserted in such academic context were performed. It was concluded that we are facing a problem which bring us to the context of identity of such individuals, who even after their admission to the universities, are impelled to assert themselves permanently, both as professionals in the academy, and as black academic professionals. However, it was also analyzed that the energy of individual projects of transformation, the echoes of collective militancy and the instituting forces of the university can lead to multiple emancipatory possibilities. Due to all these issues above, we defend the thesis of the impossibility of discussing the lack of blacks in the university teaching system, when performed only under the assumptions of personal qualification and merit, which also implies the introduction of a debate in favor of the expansion of the quota system to higher strata within the Brazilian academic context.

Keywords: emancipation; identities; meritocracy; blacks; professors.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: “A CRÔNICA DO CONSU OU COMO “O SILÊNCIO OPORTUNO PODE SER MAIS ELOQUENTE QUE O DISCURSO”.....	12
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR.....	19
1.1- Acerca dos objetivos, métodos e posicionamentos.....	19
1.2 – Encontros e desencontros: sobre aqueles que falam e aqueles que se omitem.....	30
1.3 – Detalhes técnicos sobre abordagem e seleção dos colaboradores.....	35
CAPÍTULO 2 – PENSANDO AS IDENTIDADES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS FUNDAMENTAIS.....	38
2.1 – Re-pensando a metamorfose: da epistemologia ao sintagma.....	38
2.2 – Políticas de identidade sob a ótica da discussão racial.....	54
2.3 - A inversão da metamorfose: questionando os sentidos do processo identitário no âmbito acadêmico.....	64
CAPÍTULO 3 – AS HISTÓRIAS DOS EXCLUÍDOS DA HISTÓRIA.....	69
3.1 – A negligência da historiografia da educação no trato com a população negra: uma questão sintomática.....	69
3.2 – Do processo de abolição às incursões do negro no sistema educacional brasileiro.....	76
3.2.1 – Contextualizando o fim do trabalho escravo.....	76
3.2.2 – A Lei do Ventre Livre: uma conjuntura de ambiguidades.....	79
3.2.3 – As consequências dos sentidos da história: nos primórdios da educação do negro.....	83
3.2.4 – A sustentação político-ideológica do sistema de desigualdades: o cientificismo do embranquecimento e a produção de um imaginário sobre a raça.....	88
3.2.5 – “Incursões” do segmento negro no sistema educacional brasileiro.....	91
3.2.6 – Significados do protesto: a conformação de uma identidade negra e a luta contra o racismo no sistema educacional brasileiro.....	95
CAPÍTULO 4 – O BRASIL NÃO É O PARAÍSO! SOBRE A DESIGUALDADE RACIAL: NÚMEROS QUE SE TORNAM ARGUMENTOS.....	99
4.1 – Democracia racial, mobilidade social e racismo.....	99
4.2 – Consequências da persistência da desigualdade no contexto educacional: as transformações dos sentidos do preconceito.....	104

CAPÍTULO 5 – O RETRATO DA INTELECTUALIDADE BRASILEIRA: ACADÊMICOS E ACADEMIA.....	109
5.1 – Os índices de desigualdade no meio acadêmico e a emergência do debate no contexto contemporâneo.....	109
5.2 – Contradições do contexto acadêmico: uma discussão em múltiplas vozes.....	118
5.2.1- A academia como fonte de crescimento e autonomia intelectual: sobre as formas comunicativas de argumentação científica.....	120
5.2.2 – Espinhos do cotidiano: a academia como uma “feira de vaidades”.....	129
5.3 – Racismo acadêmico à brasileira: a elite subalternizada pelo discurso ideológico do mérito.....	143
CAPÍTULO 6 – “SER NEGRO NA ACADEMIA”: COMPREENDENDO SENTIDOS IDENTITÁRIOS E AS “NOVAS INCURSÕES” DO SEGMENTO	155
6.1 – Diferentes elaborações para um mesmo dilema: perder a cor para lecionar (?).....	156
6.1.1 – Hemetério: construindo “relações possíveis”.....	156
6.1.2 – Lélia: “ <i>um signo vivo</i> ”.....	163
6.2 – Sentidos atribuídos à ideia de militância: a ética da convicção antirracismo em questão.....	170
6.2.1 – Milton: lutando para atenuar as assimetrias.....	170
6.2.2 – Lélia: porque “ <i>há maneiras e maneiras de se fazer uma militância...</i> ”.....	180
CAPÍTULO 7 – AS MARCAS DA INTERSECCIONALIDADE.....	185
7.1 – Anastácia: acerca dos resquícios de introyção da inferioridade.....	188
7.2 – A história de Dandara: sobre as diversas incursões de uma mulher negra, nordestina e militante.....	196
7.2.1 – Da infância à adolescência: a construção da identidade perante atribuições de exclusão.....	196
7.2.2 – Vicissitudes da metamorfose: a empregada doméstica que se transforma em líder política.....	200
7.2.3 – Os dilemas de uma estudante de assistência social que queria “mudar o mundo”.....	205
7.2.4 – Nos meandros da construção emancipatória de uma identidade: a professora-universitária-militante-mestiça-negra.....	209
7.2.5 – Intersecções e reflexões.....	215
CAPÍTULO 8 – A HISTÓRIA DE EDUARDO: SUBSÍDIOS PARA REFLEXÕES SOBRE A IDEOLOGIA DO MÉRITO.....	219
8.1 – Infância e adolescência: o conflito perante a percepção de uma lógica guiada por privilégios raciais.....	219

8.2 – Saindo da “rebeldia”: a elaboração consciente do impasse sobre o racismo.....	223
8.3 – O universitário “atípico”.....	227
8.4 – O graduado que trabalhava no “chão de fábrica”.....	235
8.5 – O professor universitário: compreendendo as vicissitudes do contexto acadêmico.....	240
8.6 – O profissional da academia: traços de uma identidade política.....	246
8.6.1 – O “preço” do bom desempenho.....	247
8.6.2 – “As sutilezas” do racismo acadêmico.....	248
8.6.3 – Um profissional compromissado.....	250
8.6.4 – Ações na esfera pública em defesa do antirracismo.....	251
8.7 – Reflexões sobre percursos.....	252

CAPÍTULO 9 – ACERCA DA IMPOSSIBILIDADE DE SE DISCUTIR A MERITOCRACIA NUM SISTEMA DESIGUAL.....	257
9.1 – Do percurso aos resultados.....	257
9.2 – Por um sistema de cotas na pós-graduação e nos concursos docentes.....	262

<i>Post-scriptum</i> – As metamorfoses da pesquisadora na construção de uma Tese: sobre a força da fala e as funções do silêncio.....	267
---	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	269
ANEXOS.....	283
Anexo 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado aos colaboradores.....	284
Anexo 2 – Orientação para entrevista em História Oral de Vida.....	286

APRESENTAÇÃO

A CRÔNICA DO CONSU OU COMO “O SILÊNCIO OPORTUNO PODE SER MAIS ELOQUENTE QUE O DISCURSO”

A ideia desta pesquisa surgiu no ano de 2009, quando fui convidada por uma colega a assistir uma reunião do CONSU¹, em uma universidade federal do país, cuja discussão privilegiava o tema implantação das cotas raciais.

Eu estava em processo de finalização de minha dissertação de mestrado, que não por acaso discutia identidades de militantes negros² (MIRANDA, 2011a).

Os acontecimentos desta reunião me deixaram perplexa e confusa. Dentre os vários representantes de todas as áreas do conhecimento, inclusive doutores das ciências humanas (dos quais eu particularmente esperava algum nível de compreensão sobre o assunto), apenas dois deles e um aluno do grupo conseguiam conduzir o debate de forma pelo menos, aparentemente fundamentada.

O primeiro impacto que me acometeu, relaciona-se, portanto, à negligência do ambiente acadêmico no trato com as discussões que tangem ao segmento negro, pois havia claramente uma falta de preparação da maioria dos docentes para o referido debate. Alguns deles, quando convidados a se posicionar, emitiam “pérolas argumentativas” (BENTO, 2003), a saber: - *Não vamos pensar nos descendentes de orientais?*

Outros (inclusive um professor com o qual fiquei pessoalmente decepcionada, pois considerava um dos mais distintos intelectuais que conhecia) faziam perguntas que demonstravam domínio escasso do tema e da discussão: - *Como iremos definir brancos e negros? Expliquem-me, porque eu ainda não tenho opinião formada sobre o assunto.*

Falta de informação, argumentações inconsistentes e finalmente, falta de reflexão; era isso que eu testemunhava - quando esperava participar de um

¹ CONSU é o conselho deliberativo máximo numa universidade. Competem a este conselho todas as principais decisões institucionais. É composto pela reitoria, representantes docentes, discentes, técnicos e comunidade local.

² A referida dissertação de mestrado foi publicada na íntegra em formato de livro no ano de 2011, sob o título: *Identities de afro-descendentes: resistência e preconceito como motores de um processo em produção.*

momento político de importância ímpar numa universidade pública! Lembro que me sentei ao lado de membros de um grupo de pesquisa que trabalhava justamente com a discussão da questão racial e precisamente o professor negro (talvez o único professor que se considerava negro naquele recinto), não estava inserido diretamente no Conselho.

Eu esperava um eloquente discurso sobre a questão racial, bem fundamentado, como naquelas saudosas aulas às quais – mesmo sem a devida compreensão por falta de acúmulo teórico – tinham me despertado a paixão pelos estudos ainda nos primeiros períodos de Psicologia.

Não. Ele não foi convidado a se manifestar. Naquele momento, o maior defensor das cotas raciais na universidade, não era considerado portador do discurso competente (CHAUÍ, 1981)!

O pretense debate já durava bem mais de uma hora, quando comecei a ficar inquieta e a murmurar minhas insatisfações com um colega sentado ao meu lado, que fazia parte do grupo de pesquisa do referido professor. Não me lembro precisamente das palavras que proferi naquele momento, mas recordo-me do conteúdo que externalizei: - *Será que eles não compreendem que aqui não é o lugar de se manifestarem sobre “algum tópico que exceda seu conhecimento”³, mas sim o espaço de debate das políticas públicas? Se eles querem explicações sobre as teorias, que se inscrevam num congresso, com antecedência! Acredito que seja razoável exigirmos que todos compareçam ao Conselho com um mínimo de esclarecimento sobre o assunto em debate.*

Meu colega discordou de minha postura. Munido de seus longos cabelos ao melhor estilo *black power*, me interpelou com um discurso sobre o funcionamento (ou neste caso, seria função?) (BAREMBLITT, 1992) da Universidade, *locus* dos melhores e mais suntuosos debates teóricos e que finalmente, ali era SIM, o lugar de esclarecimentos sobre as teorias acerca da questão racial no Brasil.

Mais uma vez, decepcionada, disse ao meu respeitável interlocutor que não concordava, argumentando que os espaços de debates políticos autênticos eram tão poucos e, que, além disso, se as demais reuniões continuassem com

³ Neste trecho, me remeto à definição do filósofo Frankfurt (2005, p.64), no seu premiado livro: “*Sobre falar merda*”. Segundo o autor: “é inevitável falar merda toda vez que as circunstâncias exijam de alguém falar sem saber o que está dizendo. Assim, a produção de merda é estimulada sempre que as obrigações ou oportunidades que uma pessoa tem de se manifestar sobre algum tópico excederem seu conhecimento dos fatos pertinentes”.

este formato, nunca haveria uma votação, pois, ao invés de uma reunião sobre a implementação de políticas públicas, teríamos um curso introdutório sobre racismo no contexto brasileiro – o que de fato, muitos ali precisavam com urgência.

Em resposta e súbito encerramento de nosso debate paralelo, meu colega trocou de lugar e sentou-se ao lado do professor negro – talvez porque pensasse que eu, na condição de mestiça, não fosse suficientemente “competente” para ser sua interlocutora numa discussão sobre racismo.

Surpreendentemente, quando já não esperava que houvesse salvação naquele espaço – pela quantidade de formulações arrogantemente descabidas – surge um professor fenotipicamente branco da área de humanidades, que, partindo de um texto pré-elaborado de excelente qualidade, iniciava sua defesa em favor das cotas raciais. Outros (poucos) discursos à altura emergiram, dentre eles: o de mais um professor da área de humanidades (também fenotipicamente branco), que defendia posição contrária às cotas e um aluno, que parecia ter estudado bastante e também se posicionava contra tais políticas. Não percebi naquele dia, a manifestação dos técnicos ou representantes da comunidade (e ainda me questiono o porquê).

Saí da reunião antes do fim: esta foi a única que presenciei. Em verdade, foi a única que quis presenciar. Pensava que já tinha informações suficientes que me levassem a novos questionamentos sobre a complexa condição da nossa sociedade e suas relações com o contingente negro. Tolas ilusões!

Algumas semanas depois, o professor da área de humanidades que parecia se posicionar de forma minimamente fundamentada contra as cotas raciais, escreveu um artigo cujo assunto era a ameaça da universidade laica. Dentre outras discussões disparadas, criticava abertamente a decisão afirmativa em relação às cotas raciais tomada em votação no Conselho – a qual se referia como parcial e antidemocrática. Além disto, a publicação do referido artigo - segundo o autor - teria sido “censurada” do jornal da universidade, entretanto, foi efetivada num site local de um partido considerado “de esquerda” (por esse motivo me questiono diariamente se ainda existe esquerda política em nosso país) e num jornal de relativa circulação na cidade.

Nesse texto, alguns argumentos hegemônicos são dispostos, como por exemplo, a afirmação de que existiria uma “tolerância relativa” no sistema de ensino público e que a discriminação racial só era gerida “de fato”, em outros contextos sociais, que não a UNIVERSIDADE.

Diante da complexidade dos acontecimentos por mim acompanhados, restaram muitas questões e dentre elas o tema disparador desta investigação: Estaria o espaço acadêmico brasileiro realmente isento de refletir o contexto político da sociedade (em todos os seus aspectos) principalmente em relação às desigualdades? Onde estão os professores negros? Como eles se localizam neste espaço tão “naturalmente” e hegemonicamente ocupado por sujeitos não negros? Como eles significam suas identidades em relação à condição de profissionais da academia e negros, com pouquíssimas (ou nenhuma) referências ou condições de interlocução? Estariam eles ilhados, obstados do discurso ou haveria possibilidades de se construir arenas emancipatórias num ambiente tão hostil?

Alguns meses depois, eu leria o primeiro artigo sobre o assunto, que, com efeito, ratificava uma de minhas principais suposições: naquela ocasião, a representatividade dos professores negros nas universidades federais contabilizava menos de 1% do total, no país.

E a impressão de que eu que tenha sido inicialmente ingênua em minhas primeiras elaborações sobre a temática, ainda não me abandona. Parafraseando Lasch (1991), a presumida santidade do sistema universitário é uma hipocrisia num mundo dominado por corporações político-teóricas e pela maquinaria da distribuição maciça de diplomas, que retroalimentam as desigualdades no microuniverso acadêmico, sob o jugo da ideologia do mérito.

Mas o que é o olhar do pesquisador, senão o olhar do questionamento da complexidade do fenômeno diante de um “mundo sem coração”? Tais questionamentos acerca das tensões mudas, afrontas silenciadas e interditos – que, assim conservados, alimentam a prática da violência sutil – por vezes podem parecer ingênuos, mas são extremamente necessários ao movimento de desnaturalização do instituído. Além disso, se acreditar no potencial das forças instituintes parece ser um “pecado capital”, como defender uma ética guiada por interesses emancipatórios?

Vamos então, sair do discurso literário e tentar mergulhar no discurso acadêmico, como estabelece o método dialético (CARONE, s/d), em busca destas respostas, ou pelo menos, de sua desnaturalização...

Introdução

Não, esta não é apenas mais uma história sobre a ascensão social de negros, embora inevitavelmente tal debate seja essencial às análises de nossa investigação. Estamos falando da “elite da elite”, “a elite pensante do sistema”, ou seja, de sujeitos negros brasileiros que se propõem a uma carreira de profissionais acadêmicos.

Nosso foco reside, portanto, em compreender, a partir de uma Psicologia Social Crítica, tendo como suporte a Teoria das Identidades (CIAMPA, 1984; 1987; 1999; 2002; 2003; 2005), a incidência do viés racial a partir da produção de histórias de vida e de carreira, visando descrever e analisar a conformação e os sentidos do processo identitário destes sujeitos, perante os bloqueios sociais e os ditames normativos do ofício acadêmico.

Isto implica inevitavelmente em conhecer nossos personagens, pois veremos que aos negros brasileiros, o acesso ao ensino universitário é bastante restrito, que dirá sua inserção ao ensino pós-graduado de qualidade – tendo em vista o espólio de um passado histórico que ainda sustenta, através das “transformações de sentido do preconceito”, a instauração de barreiras raciais veladas e essencialmente eficazes, as quais redimensionaram através dos tempos o confinamento dos negros aos estratos sociais mais inferiores.

Compreender a atual conjuntura da comunidade intelectual negra brasileira, também pressupõe a discussão das chagas do racismo no sistema educacional do país, uma análise sobre as configurações do ofício de profissionais da academia e a localização destes sujeitos na comunidade acadêmica contemporânea.

E veremos que negros são poucos... Diante das estatísticas e diversas leituras, iremos compreender que além da carência estrutural de sujeitos negros no ambiente acadêmico, temos também a discussão de sua inserção num ambiente de trabalho com múltiplas exigências, que, na condição de espelho da sociedade brasileira, afirma-se completamente meritocrático, ao mesmo tempo em que se reveste de uma atitude de desconhecimento taciturno acerca da evidente desigualdade racial.

A partir destes pressupostos compomos os seguintes questionamentos que conduziram à produção temática dos eixos do trabalho: se estamos falando de uma absoluta minoria inserida num contexto já restritivo, pois historicamente a academia sempre significou a elite da elite intelectual do país, como sujeitos negros e na maioria das vezes, não pertencentes aos segmentos de classe média ou alta se localizam num contexto que, independentemente do fator racial, já apresenta um ambiente competitivo e estratificador? Como estes sujeitos significam suas vivências e lutam para se emancipar perante a ótica preconceituosa deliberada pelos ditames sistêmicos? A partir de que olhares/perspectivas pode ser possível a construção de caminhos emancipatórios?

Concluimos que estamos diante de um problema o qual nos remete ao contexto identitário destes sujeitos, que, por terem escassas as possibilidades de mobilidade diante dos mecanismos de bloqueio socialmente construídos, mesmo após o seu ingresso no meio acadêmico, são impelidos a se auto afirmarem permanentemente, num constante processo de enfrentamentos e cobranças (SANTOS, 2006): tanto na condição de profissionais da academia, como na condição de profissionais acadêmicos negros.

Mas veremos também que a energia dos projetos individuais de transformação, os ecos da militância coletiva e as forças instituintes da Universidade podem proporcionar a criação de múltiplas possibilidades emancipatórias, mesmo diante das barreiras cristalizadas e institucionalmente construídas.

Por todas estas dificuldades elencadas, defendemos a tese da impossibilidade de discussão da carência de negros no sistema docente universitário, quando realizada unicamente sob os pressupostos da qualificação e mérito pessoais.

Finalmente, a partir destes parâmetros, introduzimos o debate ao sistema de cotas para profissionais acadêmicos negros, pois se a própria universidade ainda não é para todos (PAIXÃO; ROSSETTO, 2010) o ambiente acadêmico profissional torna-se ainda mais restritivo a este segmento.

CAPÍTULO 1 – A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR

Trata-se de questionar a neutralidade da ciência, tornando explícita a dependência da atividade da pesquisa científica das escolhas sobre os temas, os problemas, os modelos teóricos, as metodologias, as linguagens e imagens e as formas de argumentação. Ou seja, toda investigação científica é contextualmente localizada e subjetivamente produzida.

Nilma Lino Gomes

1.1 - ACERCA DOS OBJETIVOS, MÉTODOS E POSICIONAMENTOS

Este trabalho tem como meta geral, a partir dos pressupostos da Teoria das Identidades (CIAMPA, 1984; 1987; 2002; 2003) no contexto de uma Psicologia Social Crítica, a compreensão sobre as significações produzidas no processo de enfrentamentos individuais e os possíveis sentidos dados às produções identitárias de profissionais acadêmicos negros e professores universitários que almejam esta condição no contexto brasileiro. Homens e mulheres foram entrevistados, todavia, sujeitos de outras nacionalidades não foram incluídos na pesquisa, por acreditarmos que a peculiaridade do processo identitário da comunidade de destino requer atenção e tratamento diferenciados.

Como categorias temáticas ou eixos fundamentais de investigação, selecionamos o percurso pessoal e profissional dos sujeitos, as significações produzidas sobre a condição de “ser negro”, os enfrentamentos assumidos em suas trajetórias em contraste às exigências de um âmbito acadêmico orientado pelo ideal do mérito e os sentidos emancipatórios (ou não) adquiridos no processo de construção de suas identidades.

Por se tratar de um universo conceitual interdisciplinar, que requer, sobretudo, a compreensão do nível de complexidade do objeto e âmbito de pesquisa, elegemos a metodologia qualitativa (MINAYO, 1994; 2004) a partir dos parâmetros do trabalho da história oral de vida e da história oral temática (FREITAS, 2002; MEIHY, 1996) como suportes desta investigação.

Segundo Minayo (2004) em se tratando de Pesquisa Social, não podemos sustentar a compreensão dos objetos e âmbitos de investigação

somente a partir de dados “estáticos” ou “estanques”; pois a relação quantitativa que envolve números e estatísticas, a rigor, não é suficiente para captar a relevância da subjetividade acerca do universo das significações representativas envolvidas nesta conjuntura – embora devamos admitir que o aporte dos dados quantitativos seja essencial para a conformação do âmbito e objeto de pesquisa, na condição de suporte complementar.

Por tal motivo, faz-se necessário transcender esta linha de raciocínio, buscando privilegiar as contradições e conflitos que permeiam o universo de pesquisa, por meio de um viés eminentemente histórico. De forma que a abordagem qualitativa responde prontamente a esta orientação, por possibilitar uma visão ampla sobre o objeto, que revele:

[...] o inevitável imbricamento entre conhecimento e interesse, entre condições históricas e avanço das ciências, entre identidade do pesquisador e seu objeto, e a necessidade indiscutível da crítica interna e externa na objetivação do saber (MINAYO, 2004, p. 12).

Salientamos a partir destes argumentos, que a particularidade das análises aqui propostas nos solicita a busca por propostas metodológicas que amparem a compreensão interpretativa da complexidade e esta, se realiza, principalmente por via da produção de dados descritivos.

Por conseguinte, o aporte da história oral é considerado meio privilegiado para as análises que remetem a construções de significados, pelo fato de propiciar aos sujeitos uma experiência de revitalização: processo que toma o caráter de re-criação e re-leitura do próprio universo simbólico, na medida em que os entrevistados, ao narrarem sua versão dos fatos, expressam o próprio ponto de vista sobre o passado a partir do presente, como forma de buscar uma continuidade em relação aos acontecimentos pretéritos, através da resignificação das próprias vivências subjetivas (BOSI, 1987).

Também a análise das funções que os trabalhos da memória podem assumir, apresenta-se como uma possibilidade útil para compreendermos a abordagem técnica utilizada nos trabalhos de investigação científica.

Sobre isto, Pollak (1989) argumenta que existem duas opções de abordagem nos estudos de história oral. A primeira seria a leitura do nível de integração que uma memória coletiva assume no contexto presente. Assim,

parte-se do pressuposto da compreensão de como os colaboradores ou agentes da memória estão enquadrados num determinado discurso oficialmente institucionalizado.

Já a segunda possibilidade, escolhida para o presente trabalho, passa pelo movimento inverso, ou seja, partindo das narrativas individuais, buscamos perceber os limites dos trabalhos de enquadramento no âmbito coletivo (POLLAK, 1989), revelando as contradições e tensões das construções identitárias perante os discursos instituídos.

Neste sentido cabe explicitarmos a essencialidade da memória na construção de identidades, pois a constituição da autoimagem passa por mudanças, conflitos e, sobretudo negociações com o contexto social, afinal de contas “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade e que se faz por meio da negociação direta com os outros” (POLLAK, 1992, p. 05).

Por isto a necessidade de uma leitura teórica que tencione os limites e possibilidades do âmbito acadêmico, já que “a memória e identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais e particularmente que se opõem a grupos políticos diversos” (POLLAK, 1992, p. 05). Dessa forma, por estarmos trabalhando com um grupo minoritário tencionamos uma continuidade potencial entre os trabalhos de revisão teórica sobre objeto e âmbito da pesquisa e as entrevistas, a fim de revelarmos as fronteiras de pertencimento, contradições de sentidos e a forma como as negociações se processam.

Em acordo com Meihy (1996), utilizamos o termo “colaborador” para nos referirmos aos sujeitos da pesquisa que foram entrevistados, tendo em vista as implicações éticas da natureza de uma entrevista em história oral. O termo estabelece uma relação de afinidade entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, demarcando um tratamento diferenciado, no qual “o entrevistador, por um lado, deixa de ser aquele que olha para o entrevistado contemplando-o como um mero *objeto de pesquisa*; por outro ângulo, ele próprio deixa de ser um observador da experiência alheia e se compromete com o trabalho de maneira mais sensível e compartilhada” (MEIHY, 1996, p. 28, *grifos do autor*).

De maneira que o termo está ligado tanto a uma modificação da forma de se fazer entrevista, quanto ao tratamento do entrevistado durante o

processo de trabalho. Fundamentados por essa abordagem, partimos do princípio ético de que as entrevistas só puderam ser publicadas (integralmente ou em partes) mediante a autorização dos colaboradores (realizada através do termo de consentimento livre e esclarecido – disponível em Anexo 1), embora não possamos deixar de demarcar que o papel de “autor” do trabalho continua sendo atribuição do pesquisador.

Neste contexto, o sujeito primordial da entrevista é o colaborador; de maneira que a experiência biográfica toma relevo e é encadeada segundo a temporalidade, recordações e vontade dos entrevistados (MEIHY, 1996).

A questão de uma “verdade” torna-se irrelevante nesta conjuntura, tendo em vista que as investigações são centradas nos significados atribuídos à narrativa e a versão oferecida pelos depoentes torna-se o centro do trabalho (MEIHY, 1996).

As omissões e os enquadramentos discursivos concedidos pelos colaboradores também são elementos importantes no processo de análise dos dados, já que o que interessa é forma como cada sujeito constrói sua narrativa e o modo como eles pretendem que a suas experiências sejam consideradas (BOSI, 1997).

A análise da dimensão subjetiva (e não o centralismo da subjetividade⁴) torna-se um elemento de essencial importância nos trabalhos desta natureza, tendo em vista que os relatos orais constituem manifestações de estruturas simbólicas e discursivas que vão além do plano individual. Assim, as entrevistas foram tratadas como “encontros sociais” (PORTELLI, 1996) e a qualidade da interação para com os depoentes configurou-se como artifício relevante neste âmbito de estudos:

O psicólogo social não precisa deixar de considerar que são as pessoas que se lembram, para dar conta dos processos pelos quais a memória é tributária da sociedade, da história e da cultura. E é fazendo isso que ele pode talvez, dar sua melhor contribuição ao campo da memória social (SÁ, 2007, p. 291).

O reconhecimento dos colaboradores como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas nos permitiu compreender que a subjetividade “[...]”

⁴ Segundo Portelli (1996), o centralismo da subjetividade nas análises dos trabalhos da memória constitui um excesso metodológico. Entretanto, tentar definitivamente “excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados” (p. 02).

constitui o argumento e a própria substância de nossas fontes [...]” (PORTELLI, 1996, p. 03), compreensão que nos conduziu a distinguir e analisar as regras e os procedimentos pelos quais os discursos foram definidos e contextualizados no âmbito social.

E assim como os discursos definitivamente não são produtos acabados, os trabalhos da memória foram tratados como resultados de um processo de construção social, que revelaram uma cadeia de continuidades entre os diferentes aspectos dos acontecimentos (PORTELLI, 1996): as diversas interpretações dos fatos correntes, a localização e posicionamento político dos sujeitos, as relações entre os sistemas de poder, os usos públicos da história e as transformações e interfaces das elaborações individuais dos depoentes em contraste às práticas coletivas dos grupos sociais (SÁ, 2007).

Neste sentido, a história de vida proporcionou um sentido à noção de processo (HAGUETTE apud PAULILO; 1989), de modo que se apresentou como instrumento privilegiado de análise e interpretação para o entendimento das articulações entre as experiências subjetivas e a conjuntura dos fenômenos históricos, abrangendo a totalidade biográfica das experiências compartilhadas.

Já as entrevistas em história oral temática, apesar de não compreenderem a totalidade da existência dos sujeitos (FREITAS, 2002), também se caracterizaram por serem entrevistas em profundidade e possibilitaram a leitura da confluência dos fenômenos históricos acerca das vivências escolares e acadêmicas dos colaboradores, permitindo o esclarecimento em “múltiplas vozes” acerca dos conflitos e posicionamentos perante uma sociedade profundamente etnocêntrica e das peculiaridades do racismo acadêmico em solo brasileiro.

Neste contexto o grau de atuação do entrevistador foi mais explícito (MEIHY, 1996), de maneira que as entrevistas em história oral temática possuem características bem diferentes da história oral de vida (MEIHY, 1996), permitindo compreender minúcias de suas trajetórias profissionais e entrecruzá-las aos detalhes das histórias pessoais, somente na medida em que revelaram aspectos relacionados às vivências de racismo, opressão e emancipação no contexto social.

Com este conjunto de entrevistas aliado a uma revisão histórica consistente, buscamos realizar um encontro entre os sentidos individuais decodificados com mais profundidade no trabalho da história de vida e as múltiplas experiências e vozes de diferentes sujeitos. De tal modo que, a partir do projeto inicialmente elaborado e do recorte do objeto de estudo obtivemos o perfil dos entrevistados (ALBERTI, 2005): todos eles brasileiros, negros, professores universitários, que almejam ou já estão de alguma forma incluídos na categoria de profissionais acadêmicos.

Partimos do pressuposto de que a Teoria das Identidades proposta por Ciampa (1984; 1987; 2002; 2003) através dos estudos realizados no NEPIM⁵, bem como seus fundamentos epistemológicos (CIAMPA, 2005), formam a base para a orientação da seleção dos sujeitos e o planejamento flexível das entrevistas, já que segundo Meihy (1996) seria ingênuo pensarmos que os trabalhos de história oral não são procedimentos premeditados.

Assim, ao nos posicionarmos em relação ao contexto teórico que orienta a presente pesquisa, buscamos explicitar que o entendimento da legitimidade científica na escolha por amparos metodológicos qualitativos e pela utilização da história oral como suporte de trabalho (nesta conjuntura), implicam necessariamente no conhecimento sobre as diretrizes epistemológicas da proposta teórica partilhada pelo NEPIM (ANTUNES, 2012).

Em primeiro lugar, admitimos que a compreensão acerca das relações entre o materialismo histórico e alguns dos pressupostos da dialética marxista são estritamente necessários ao entendimento da direção dada neste trabalho, pois, em acordo com Minayo (2004, p.65, grifos do autor):

Enquanto o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade, a dialética refere-se ao método de abordagem deste real. Esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação. Busca aprender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos e classes sociais), e realizar a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos e comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo. Como se pode perceber, esses dois princípios estão profundamente vinculados, naquele sentido já advertido (e citado anteriormente) por Lênin: 'O método é a própria alma do conteúdo'.

⁵ NEPIM – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Identidade-Metamorfose – é o Grupo Interdisciplinar de Pesquisas sobre a Identidade Humana do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC/SP, sob orientação do Prof. Dr. Antônio da Costa Ciampa.

Salientamos que nossos objetivos se sustentam tanto através das construções habermasianas acerca do materialismo histórico (HABERMAS, 1983), quanto em certa medida, por alguns pressupostos da dialética marxista, ao pensarmos as relações entre o universal e o particular (KONDER, 1990). Além disto, nossa orientação teórica também perpassa o imperativo de um exercício da crítica a partir de um interesse emancipatório (RAVAGNANI, 2009; SAAVEDRA, 2007).

Partindo do princípio da dialética marxista para pensar as relações entre o universal e o particular, temos que seus pressupostos apontam uma busca de reconhecimento da realidade através da identificação das contradições concretas e das mediações, que constituem os elementos sobre os quais determinados objetos se apoiam, isto é, uma busca pela compreensão de um “todo”, através da possibilidade de investigação das “partes”, em acordo com Konder (1990). Desta forma, acreditamos que o indivíduo é mediado pelas relações sociais e que suas ações (como singularidade) podem refletir a concretização de um todo (a sociedade), assim como apontam a tensão entre igualdade e diferença (CIAMPA, 1987).

Neste contexto, “o universal” é representado pelas leituras contidas no âmbito da revisão de literatura e das análises teóricas e de cunho institucional (BAREMBLITT, 1992) aqui revisitadas acerca da conjuntura racial e acadêmica da sociedade brasileira. Com relação “ao particular”, justificamos o método de estudo de caso biográfico e os recortes das entrevistas em história oral, pelo fato de acreditarmos que a totalidade social se reflete na totalidade individual e o sujeito, como totalidade concreta encarna ao mesmo tempo a afirmação e negação da totalidade social, na medida em que é determinado socialmente e ao mesmo tempo, se individualiza (CARONE, s/d).

Sendo o foco deste trabalho a orientação para a emancipação, corroborada pelas mais de cem pesquisas realizadas pelo NEPIM, nos propomos a sintetizar dados empíricos que contemplem tanto as estruturas de dominação quanto os processos de superação desta mesma realidade (SAAVEDRA, 2007), dando um enfoque mais preciso e pontual à condição de sujeito emblemático: um sujeito que carregue em suas experiências potencialidades emancipatórias, ou seja, um indivíduo potencialmente representativo de uma comunidade de destino que, a partir de um determinado

referencial de papéis (assentado sob os pressupostos e objetivos da referida pesquisa), edifica personagens que constroem novos sentidos de existência.

Tais personagens se precipitam a partir de superações qualitativas em termos de possibilidades de autonomização das ações. A partir destes pressupostos a categoria de sujeito emblemático é compreendida como parâmetro que justifica a construção de um quadro teórico de análises voltado aos princípios de humanização e alteridade.

Neste íterim, torna-se importante demarcarmos que nossos trabalhos não se sustentam a partir de um número estatisticamente significativo de entrevistados, da possibilidade de generalização dos dados ou mesmo pelo critério de ponto de saturação proposto por especialistas da área historiográfica (ALBERTI, 2004), pois a condição de sujeito emblemático requer tanto a negação de identidades previamente constituídas em relação ao conteúdo, quanto a produção de uma vivência gerida por processos de socialização, ao mesmo tempo em que se desenvolve e se garante através da individualização (HABERMAS, 1983).

Portanto, o processo de humanização do sujeito constitui-se através um projeto de vida único, marcado por discontinuidades, crises e pela superação destes momentos (ALMEIDA, 2005); esta última alicerçada pelos constantes enfrentamentos e lutas pessoais. De tal modo que o que se privilegia é o sentido emancipatório e não o conteúdo dos processos identitários, assim como suas nuances de produção, re-produção e as transformações geridas no embate reflexivo das significações assumidas e adjudicadas.

A partir destes pressupostos, demarcamos que duas questões, além dos dados básicos do depoente (nome, idade, instituições acadêmicas às quais pertence, etc.) foram alicerçadas ao roteiro flexível da entrevista (ver em: Anexo 2) para “formação da rede” de entrevistados⁶ (MEIHY, 1996) e merecem comentários, quer sejam: o pertencimento racial do sujeito e sua compreensão sobre a própria inserção (ou não) no contexto de militância das questões étnico-raciais no país.

A pergunta sobre a condição étnico-racial orienta a seleção dos sujeitos em relação a uma comunidade de destino, isto é, nos ajuda a definir “os traços

⁶ Segundo Meihy (1996, p. 53, grifos nossos) “*rede* é uma subdivisão da colônia e que visa estabelecer parâmetros para decidir sobre quem deve ser entrevistado ou não. Cortes racionalizados devem ser feitos, como: abordar somente mulheres, ou os homens, os mais velhos, os que, no caso da migração, saíram primeiro e receberam os outros”.

preponderantes” (MEIHY, 1996) que ligam a trajetória dos depoentes escolhidos: neste caso, falamos de sujeitos brasileiros, profissionais da academia ou professores universitários que almejam a carreira acadêmica e que primordialmente se considerem negros. Já a questão lançada sobre a militância, neste universo de pesquisa tornou-se um atributo essencial (embora definido posteriormente como não excludente em relação à seleção dos colaboradores), pois, ao tratarmos de sujeitos unidos por um viés racial, buscamos com esta pergunta compreender seu posicionamento e localização em relação às políticas de identidade (CIAMPA, 2002) que tangem a questão em debate.

Com base na ideia de pertencimento racial lançamos uma questão aberta, sem nos referirmos diretamente aos critérios de classificação ordenados pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (embora estivéssemos atentamente orientados por ele, pois sujeitos que não se considerassem pardos ou negros seriam excluídos da seleção para a pesquisa) e com relação à inserção no contexto de militância, também não definimos este conceito aos depoentes *a priori* – a menos que eles não compreendessem a natureza das questões lançadas e precisassem, em última instância, de uma especificação mais direta.

Este trabalho foi feito de forma estratégica, por partimos do pressuposto de que as significações subjetivas e os diferentes sentidos dados pelos sujeitos, tanto à sua condição racial quanto à sua inserção no contexto de militância são questões definitivamente relevantes na constituição de seus processos identitários – em acordo com os eixos analíticos elencados nesta pesquisa.

Seguindo o pensamento habermasiano desenvolvido por Almeida (2005), compreendemos que o núcleo ou aspecto central da produção identitária não pode ser amparado por conteúdos fixos, pois a orientação para a emancipação prescinde da construção de novos referenciais de existência. Assim, nos atentamos ao perigo de restringirmos o discurso dos colaboradores aos nossos próprios sistemas de referência, atuando quiçá como constrangedores dos posicionamentos, localizações e do pertencimento (ou não) a determinados grupos de pares.

Acreditamos que estes três últimos elementos citados, para serem captados de forma dinâmica, como requer o sintagma identidade-metamorfose-emancipação (CIAMPA, 2002) devem ser preferencialmente enunciados pelo próprio sujeito de acordo com suas convicções particulares, de forma que o caráter relacional das identidades reflita o próprio universo referencial do colaborador, buscando potencializar a manifestação do sentido político deste processo – definido a partir dos resultados das tensões entre a pretensão de uma vida que faça sentido (concretizada por meio de uma ação política) e a possibilidade da inversão da metamorfose no seu sentido ético, conforme nos aponta Ciampa (2003).

Assim, ao contrário do que se pode pensar, não nos remetemos à ideia de ipseidade⁷ (ALMEIDA, 2005) quando damos ao colaborador condições de autonomia para se definir neste contexto, mas à riqueza das construções que possam emergir envolvendo o contraste peculiar entre diferenças e igualdades, ocultação e revelação dos aspectos identitários (CIAMPA, 1984) – que, diga-se de passagem, revelaram resultados profícuos à investigação aqui apresentada.

Isto porque compreendemos o processo de construção das identidades, sobretudo, através de uma abordagem subjetivista da sociedade, considerando-a como “[...] ‘um processo generativo histórico’, que emerge de uma realidade social estruturada em termos de sentido” (ANTUNES, 2012, p. 03, *grifos do autor*) e não de conteúdos. A preocupação está centrada, portanto, na forma como o indivíduo edifica, interpreta e transforma seu universo referencial.

Por este motivo, torna-se relevante apontarmos que “[...] ninguém, a não ser o próprio sujeito, pode falar ‘eu’ de si mesmo [...]”, (CIAMPA, 2005, p. 08, *grifos do autor*), pois tais proferimentos, quando procedentes do universo do colaborador revelam a expressão subjetiva frente ao outro e mais do que isto: uma pretensão de autonomia que pode (e deve) ser utilizada como objeto de análise pelo pesquisador, na busca pela apreensão dos sentidos dados à sua existência, sempre em contraste às determinações, significados sociais e valores culturais geridos pelo contexto social.

⁷ Segundo Almeida, (2005, p. 49-50, *grifos do autor*) ipseidade “[...] tem como raiz *ipse*, que remete à idéia de o mesmo referida a si mesmo [...]”, portanto, o mesmo relacionado à própria individualidade. Esta definição envolve uma argumentação de cunho metafísico que defende a questão da unicidade do sujeito. Assim, designa tanto a autonomia do indivíduo em relação ao contexto social, quanto a responsabilização exclusiva pela própria existência

Com esta estratégia, facilitamos o espaço para as construções reflexivas nos trabalhos da memória, construções que possam tanto reproduzir e refletir os parâmetros socializadores, como transcender os limites e exigências impostos pela normatividade, constituindo vivências únicas, pós-convencionais e transformadoras, em acordo com Habermas (1983).

Também é importante demarcarmos que o projeto inicial foi visto apenas como referência (e não como uma camisa de força), servindo para orientar o andamento do trabalho, das categorias escolhidas ao longo da pesquisa e dos diálogos proferidos, já que a experiência pessoal e as expressões sobre suas vivências são dadas pelo colaborador, bem como o curso de suas trajetórias (MEIHY, 1996).

Destarte, consideramos que os significados, interpretações e contradições evidenciados no processo de ressignificação das histórias, apresentaram grande potencial, tanto em relação à reflexividade do narrador acerca das possibilidades emancipatórias, quanto para a análise e interpretação dos processos de socialização e individualização e, portanto, para a leitura dinâmica das identidades.

Como se depreende, tratando-se de sujeitos pertencentes a minorias, a postura do pesquisador torna-se um elemento essencial ao delineamento da pesquisa. Neste sentido, defendemos a perspectiva de um trabalho que envolva a constante reflexividade acerca das interações entre pesquisadores e colaboradores (MINAYO, 1994), de maneira que busquemos a assunção de um posicionamento crítico diante da realidade pesquisada, na qual o próprio pesquisador não se vê imune às contradições e aos limites inerentes às questões da pesquisa: trabalhamos, portanto, a partir da perspectiva dos “saberes localizados” (HARAWAY, 1995).

Donna Haraway (1991) sugere que o posicionamento seja a prática chave na organização do trabalho científico, abordando a hipótese de uma localização limitada e de um conhecimento localizado, ao invés da transcendência clássica na divisão entre sujeito e objeto.

A partir destes pressupostos, tomamos esta orientação como sustentáculo à análise dos dados da pesquisa, por acreditarmos que tanto “[...] as versões explicitamente totalizantes das alegações da autoridade científica”

(HARAWAY, 1991, p. 23) quanto as formas de relativismo, fragilizam o trabalho interpretativo.

Avaliamos que tanto as assunções de uma localização política, histórica e parcial por parte do pesquisador quanto o posicionamento criticamente orientado em relação à participação dos colaboradores são artifícios essenciais na construção de uma objetividade devidamente articulada a uma epistemologia responsável, firme e racional (HARAWAY, 1995).

O “posicionar-se” implica numa condição política e ética. Política, por admitirmos as tensões, limites e possibilidades do encontro subjetivo entre colaboradores e pesquisadores, buscando mapear as trocas desiguais e os discursos parciais no interior das amplas redes de conhecimento e poder. Ética, por buscarmos acima de tudo, alternativas para as soluções simétricas, fáceis e arrogantemente submissas a fórmulas teóricas já constituídas (HARAWAY, 1995). – que em sua maioria, versam sobre poderes inocentes e subjugados inocentados.

Não, “não é possível realocar-se em qualquer perspectiva dada sem ser responsável por esse movimento. A visão é sempre uma questão do poder de ver – e talvez da violência implícita em nossas práticas de visualização” (HARAWAY, 1995, p. 25). Neste sentido, buscamos a construção de saberes e não de conhecimentos (CHAUÍ, 1991) instituídos ou cristalizados.

Saberes que versam sobre a realidade, organizam questionamentos, traduzem uma “conversa sensível ao poder” (HARAWAY, 1995) buscando possibilidades de aberturas inesperadas, pontos de vista que desconstruam mundos colonizados e possam produzir existências únicas, pós-convencionais, (HABERMAS, 1983) contestatórias e transformadoras do *status quo*.

1.2 – ENCONTROS E DESENCONTROS: SOBRE AQUELES QUE FALAM E AQUELES QUE SE OMITEM

Apesar de estarmos parcialmente imersos no âmbito acadêmico, o trabalho de campo revelou-se bem mais complexo do que o esperado.

A coleta de dados iniciou-se no ano de 2010 e buscávamos tanto estudantes de pós-graduação quanto profissionais acadêmicos, homens e

mulheres, que admitissem a condição de negros, levando-se em consideração o critério de auto-atribuição identitária utilizado nas pesquisas do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Foi diante da riqueza dos dados e da restrição da quantidade de sujeitos dispostos a participar da pesquisa, que encaminhamos o trabalho ao recorte de profissionais da academia e professores universitários que aspiram à carreira acadêmica.

Num primeiro momento, utilizamos como estratégia de imersão a filiação e participação nos seminários virtuais que antecederam o VI COPENE – Congresso Nacional de Pesquisadores Negros – realizado no ano de 2010. Neste contexto, procuramos reconhecer o âmbito, nos orientarmos sobre seu funcionamento e buscamos compreender a forma como estes sujeitos – neste caso, em sua maioria, militantes – visualizam a discussão racial e a gerenciam no âmbito acadêmico, além da busca paralela por referências históricas e teórico-práticas que sustentassem o trabalho de campo e ampliassem o olhar sobre sujeitos negros, incluindo também aqueles que não se envolvem diretamente com a militância ativa.

Através do seminário virtual da ABPN, divulgamos a presente investigação em 2010, buscando acesso direto aos possíveis colaboradores da pesquisa. Foi desta forma que contatamos a primeira depoente, única que se prontificou a dar depoimento sem a indicação direta de outros profissionais acadêmicos.

Num segundo momento, optamos por procurar sujeitos já conhecidos, indivíduos com os quais tivemos algum contato e/ou de alguma forma, participação em algum momento de suas vidas. A estratégia não funcionou. Todas as dez pessoas contatadas se negaram a prestar depoimento ou protelaram as comunicações, de forma a tornar inviável o trabalho.

Diante destas dificuldades, decidimos refletir sobre o silêncio dos possíveis depoentes contatados.

Nas poucas pesquisas (HOLANDA, 2010; RIBEIRO, 2005; SANTOS, 2006; SANTOS, 2010; SILVA, 2008; SILVA, 2010; TEIXEIRA, 2003) anteriormente realizadas acerca da presença de negros no âmbito acadêmico do país, destacamos duas que particularmente entram em consonância com a metodologia e dificuldades encontradas em nosso trabalho. Ambas refletem análises realizadas sob o alicerce dos trabalhos da história oral e

circunscrevem o universo de colaboradores aos professores universitários negros.

Santos (2007) demarca uma dificuldade de encontrar professores para participarem na condição de sujeitos da pesquisa. A autora interpreta esta dificuldade tanto em relação à escassez destes profissionais no ambiente universitário, como em relação a certo sentimento de anomia e ilegitimidade do lugar ocupado:

A presença de afros-descendentes [sic] nos lugares não concebidos como 'seus' tem demonstrado que estes têm conseguido encontrar estratégias que lhes permitam furar o bloqueio. É preciso então captar o que sociologicamente significam estas 'exceções' (SANTOS, 2007, p. 33, grifos do autor).

Já o trabalho de Ribeiro (2004), circunscrito ao universo de professores de Universidades Públicas do Estado de São Paulo, aponta a mesma dificuldade no próprio título de sua publicação: "*Docentes negras e negros rompem o silêncio*". Esta autora, ao descrever o caminho trilhado na busca por depoentes, além de contatar pessoas individualmente, revela que chegou a enviar mais de trinta cartas aos grupos ligados ao movimento negro, recebendo apenas duas respostas, que posteriormente iriam inseri-la ao universo de depoentes, por via do "critério de rede" (GATTAZ, 1996; MEIHY, 1996).

Com efeito, nos questionamos: Porque estes sujeitos dificilmente "rompem o silêncio"? Quais as barreiras estariam por trás desta atitude de omissão? Estariam estes motivos ligados ao "que sociologicamente significam estas exceções"?

Num primeiro momento, acredito que seja importante trazermos à tona a intensidade catártica dos trabalhos da memória.

Em acordo com Pollak (1992), a memória é um fenômeno que conecta aspectos tanto coletivos como individuais, "[...] submetidos a flutuações, transformações e mudanças constantes" (p. 202). Assim, ela constitui-se tanto por elementos conscientes quanto inconscientes de forma que "o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização" (POLLAK, 1992, p. 205).

Isso significa que a carga emocional necessária aos trabalhos da memória é muito intensa, de forma que ao organizarmos elementos psíquicos para contarmos nossas histórias, estamos na verdade, reconstruindo

significações sobre nós mesmos, re-vivendo acontecimentos passados que se atualizam no presente, tanto em relação aos sistemas simbólicos coletivos, quanto em relação aos sistemas psíquicos individuais: falamos, portanto, do processo de “revitalização” já explicitado (ABIB, 2002; BOSI, 1987).

Este processo prescinde de um investimento psíquico muito intenso, aparecendo tanto como uma força instauradora que abre perspectivas para uma ação de transformação do futuro, quanto como um elemento propulsor da emergência de conflitos intoleráveis.

Sabemos também que as barreiras sociais e psíquicas criadas à ascensão do sujeito negro são muitas (SOUZA, 1983). Por um lado, as formas encontradas de furar estes bloqueios sociais e institucionais, abarcam um grande potencial emancipatório ao coletivo, de maneira que estes indivíduos representam modelos de subversão do discurso instituído, que sem dúvida, apontam saídas expressas através de “gritos da contraviolência” (POLLAK, 1989).

Mas por outro lado, o triunfo diante das forças do instituído (BAREMBLITT, 1992) pode ter um custo emocional muito alto. Embora estes negros, na condição de sujeitos políticos, representem a esperança para muitos outros que se encontram em situações coercitivas das quais não conseguem se desvencilhar, podem haver momentos em que o conflito perante a própria condição racial precise ser suprimido, “alienado”, para que o indivíduo consiga sobre-viver no atual contexto societário:

Para que o sujeito [negro] construa enunciados sobre sua identidade, de modo a criar uma estrutura psíquica harmoniosa, é necessário que o corpo seja predominantemente vivido e pensado como local e fonte de vida e prazer. As inevitáveis situações de sofrimento que o corpo impõe ao sujeito têm que ser ‘esquecidas’, imputadas ao acaso ou a agentes externos ao corpo. Só assim, o sujeito pode continuar a amar e cuidar daquilo que é, por excelência, condição de sua sobrevivência (COSTA, In: SOUZA, 1983, p. 06, grifos do autor).

Por conseguinte, torna-se necessário esclarecermos que a reflexão e conscientização sobre a própria condição racial não ocorre sem conflitos e lutas internas, pois se identidade é um processo contínuo de negociações (CIAMPA, 1987) o seu movimento implica também na vivência da ambiguidade.

A partir destas construções, pensamos nas significações deste silenciamento dos possíveis depoentes, trazendo desta forma algumas reflexões que podem inclusive servir a investigações futuras.

Pollak (1989) confere ao trabalho das narrativas com minorias a denominação de “memórias subterrâneas”. Isto porque elas refletem, substancialmente, a oposição das culturas minoritárias às políticas identitárias (CIAMPA, 2002) hegemônicas. Por este raciocínio, a subversão do silêncio tem sempre um significado social e aflora em momentos críticos da história.

Não seria este um momento crítico na história do país? Como veremos nos capítulos posteriores, a emergência dos discursos sobre a situação de sujeitos negros nunca foi tão manifesta, fato que pode gerar, em longo prazo, uma situação de conscientização inelutável sobre as chagas do racismo no âmbito brasileiro. Por consequência, estamos imersos num contexto de lutas, no qual as políticas identitárias (CIAMPA, 2002) hegemônicas atuam no sentido do esquecimento, em oposição às políticas contestatórias que irrompem a denúncia.

Falamos de uma situação de conflito constitutiva (MIRANDA, 2011a) no processo identitário do negro brasileiro, que hora se inclina a assumir e lutar por sua posição perante a sociedade, ora sente necessidade de calar-se, até mesmo como estratégia para o próprio reconhecimento no contexto social e/ou sobrevivência psíquica.

Neste entremeio há, portanto, razões claras à condição de silenciamento dos sujeitos contatados; como por exemplo, a dúvida sobre o fato de encontrarem realmente “uma escuta” (POLLAK, 1989). Ao tomarem conhecimento do nível complexo da discussão deste tipo de pesquisa, muitos indivíduos se questionam se encontraram efetivamente um interlocutor para suas memórias, disposto de forma sensível a escutar o seu sofrimento – pois nada garante a estes sujeitos que a análise das suas reminiscências irá ser dotada de um teor que justifique a própria exposição. É possível que eles temam que suas memórias sejam enquadradas (POLLAK, 1989) de forma arbitrária a um discurso que não os represente politicamente.

Há também o silêncio que mostra o medo da produção do ressentimento ou do mal-entendido, tanto em nível coletivo, quanto individual (POLLAK, 1989). O sujeito teme que seu discurso provoque uma punição por aquilo que

diz, de ordem direta ou indireta, muitas vezes capturado pela “violência do racismo estrutural” (SOUZA, 1983) em nossa sociedade.

Acreditamos na essencialidade da reflexão sobre tais posicionamentos, principalmente por estarmos sob o amparo teórico da Psicologia, ciência que requer indubitavelmente um posicionamento ético sensível à condição humana dos sujeitos referidos. Ao tratarmos de indivíduos pertencentes a uma minoria racial na atual conjuntura brasileira, há de se levar em conta que sua participação em uma pesquisa que discuta justamente o elemento estigmatizante das próprias identidades, pode significar a evocação de um sofrimento insuportável.

Evocar a memória por meio de narrativas é mais do que pensar, é refletir e re-elaborar conteúdos íntimos sobre a vida, o entorno político e a própria localização no mundo. Subverter o silêncio significa sempre um desafio que requer coragem de se lançar a um terreno desconhecido. Assim como a sujeição, a subversão também tem um custo: ela pode tanto reacender feridas com maior vigor, quanto trazer à tona novas alternativas de vida, alternativas de protagonismo, emancipatórias; entretanto, ambas as situações não ocorrem sem a reminiscência do sofrimento.

Portanto, ha de se respeitar o silêncio. Palavras podem fazer sangrar.

1.3 – DETALHES TÉCNICOS SOBRE ABORDAGEM E SELEÇÃO DOS COLABORADORES

A partir das reflexões teóricas e experiências anteriormente descritas, decidimos optar por acessar primeiramente profissionais acadêmicos com algum trânsito no meio, que pudessem contatar possíveis depoentes, para que depois os próprios colaboradores passassem a indicar-se, em sequência, seguindo o “critério de rede” (GATTAZ, 1996, MEIHY, 1996) até que pudessemos identificar sujeitos emblemáticos para a composição da pesquisa.

A primeira abordagem dos sujeitos foi feita por e-mail. Com indicação de algum profissional da academia, o pesquisador se apresentava e de forma geral, trazia os pressupostos da pesquisa, convidando o colaborador a uma conversa inicial, ou pré-entrevista (MEIHY, 1996). Alguns colaboradores pediram referências pessoais, textos já escritos pelo pesquisador e mesmo o

curriculum lattes nos primeiros contatos, buscando compreender a natureza e intencionalidade do trabalho.

Feito isto, os esclarecimentos sobre o termo de consentimento livre e esclarecido foram realizados e as entrevistas marcadas, em lugares que estivessem de acordo com a conveniência do entrevistado (MEIHY, 1996): lugares públicos como cafés, instituições, salas de trabalho ou mesmo na própria residência do colaborador.

Algumas entrevistas foram feitas em uma única sessão, outras já requereram entre dois e quatro encontros, negociados de acordo com a disponibilidade do colaborador e necessidades verificadas após as coletas iniciais realizadas. Um caderno de campo (MEIHY, 1996) também foi utilizado durante o percurso, buscando registrar os imprevistos, observações, sentimentos, impressões e hipóteses do pesquisador em relação ao andamento do projeto.

Após as entrevistas, as transcrições e o áudio foram enviados aos colaboradores para conferência, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido, consultando-os sobre a possibilidade de o material ser utilizado integralmente ou em partes, conforme Meihy (1996).

Por se tratar de uma colônia relativamente pequena e uma rede restrita de sujeitos com uma vida pública ativa, não revelaremos as regiões geográficas de origem dos colaboradores, apenas delimitamos que, com exceção de Dandara, todos provêm de grandes centros culturais e educacionais do país, buscando proteger suas identidades, pelo critério do anonimato (MEIHY, 1996).

Para concluirmos as análises do presente trabalho, selecionamos seis entrevistas de um total de oito: quatro delas foram realizadas pessoalmente pela autora da Tese, a partir dos pressupostos da história de vida: Eduardo, Dandara, Milton e Lélia⁸.

As outras duas entrevistas (Hemetério e Anastácia⁹) são espólio do projeto de Iniciação Científica: *“Trajetórias de professores Negros: articulações*

⁸ Nomes fictícios escolhidos pela autora da Tese.

⁹ Nomes fictícios escolhidos pelo referido grupo de pesquisa.

*identitárias, relações de poder e o atravessamento da questão racial”*¹⁰. Tais entrevistas foram realizadas sob o aporte da história oral temática, focalizando as trajetórias escolares e profissionais de professores universitários negros que atuam no Estado de Minas Gerais. A busca por sujeitos também seguiu o “critério de rede”. Surpreendentemente, o conteúdo destes dois depoimentos e a qualidade do trabalho realizado transcenderam os objetivos da pesquisa acima mencionada, trazendo à tona elementos também relevantes à investigação aqui proposta.

Organizamos as análises dos resultados em quatro espaços específicos: no capítulo 5, a partir do item 5.2, trazemos os depoimentos de cinco colaboradores atrelando-os às nossas principais argumentações acerca do ofício acadêmico: suas principais características, os potenciais emancipatórios e propriedades regulatórias. Já no capítulo 6, discutimos os sentidos tomados pelos projetos ambicionados por três destes negros (Lélia, Milton e Hemetério) ao se defrontarem com uma realidade social racista e um âmbito profissional de múltiplas exigências.

O capítulo 7 trata da questão racial atrelada às vicissitudes da discussão de gênero, a partir de aspectos do depoimento de Anastácia e da História de vida de Dandara. O capítulo 8 refere-se especificamente à entrevista de Eduardo, que teve, assim como Dandara, um destaque diferenciado, por apresentar uma história pessoal emblemática e atravessada por momentos peculiares de dificuldades e superações.

Por este motivo, ambas as entrevistas foram escolhidas para a realização do trabalho de reconstrução biográfica, constituindo o principal eixo argumentativo da pesquisa, diante do potencial analítico do material coletado.

¹⁰ Este projeto foi desenvolvido sob minha coordenação ao longo do ano de 2011 e encerrado em 2012, na Universidade Presidente Antônio Carlos, *Campus* Barbacena e financiado pela FUNADESP – Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular – contemplado com duas bolsas de Iniciação Científica e duas bolsas de Produtividade em Pesquisa para Mestre.

CAPÍTULO 2 – PENSANDO AS IDENTIDADES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS FUNDAMENTAIS

*Eu não sou mais quem você conheceu
Não existe mais em mim os velhos tempos
Não diga nada pois tudo é sim
Todo caminho tem um mesmo fim
Transformação pra poder existir
Não estranhe*

Renato Teixeira

2.1 – RE-PENSANDO A METAMORFOSE: DA EPISTEMOLOGIA AO SINTAGMA

Pensar nos aspectos da produção identitária no contexto contemporâneo significa - como já dissemos em outro momento (MIRANDA, 2011a) - uma infatigável busca pela compreensão de significados assumidos e adjudicados pelos indivíduos às transformações experienciadas ao longo de suas vidas e ainda, um dos maiores desafios teóricos da atualidade como também afirma Almeida (2005).

Vislumbramos através deste instrumental tanto a possibilidade de analisarmos as transformações políticas a partir de vivências coletivas apresentadas na condição de reflexo do universo individual de alguns depoentes, quanto a busca pela construção de referenciais teóricos que deem conta de uma leitura mais profícua da realidade estudada, levando-se em consideração o indiscutível compromisso político assumido por uma Psicologia Social Crítica e historicamente situada na qual nos referenciamos, principalmente a partir de Lane (1984a; 2009).

Como iremos demonstrar, o desafio da discussão complexa e multifacetada das identidades no contexto das trajetórias de vida de professores universitários negros brasileiros, acaba se tornando uma arena de permanentes interlocuções com disciplinas afins¹¹ e nesta conjuntura, pretendemos que o ato de nos interrogarmos sobre a atualidade dos conceitos

¹¹ Quer sejam as ciências sociais, filosofia, história ou antropologia - para não falar da própria psicologia, que também se revela múltipla, em se tratando de concepções de sujeito, como afirma Dunker (2002).

e as articulações teóricas aqui tecidas não nos exijam um “aprisionamento aos sectarismos dogmáticos” em relação aos autores revisitados, fazendo alusão às discussões implementadas por Carone (2007) e Ciampa (1987)¹².

O que se busca é desenvolver o exercício da crítica a partir de um interesse emancipatório¹³, exercício elaborado, sobretudo, através do desenvolvimento e das implicações do conceito de razão (bem como da desrazão) no contexto de uma Teoria Crítica da Sociedade.

Dessa forma, nos localizamos diante das interrogações suscitadas ao longo da pesquisa, na busca de realizar um ancoramento real na sociedade contemporânea (NOBRE, 2008) para compreendermos como se dão as contradições nas relações estabelecidas com professores universitários negros, no âmbito brasileiro. Este ancoramento deve servir de suporte à discussão da problemática explicitada, de forma que as categorias teóricas escolhidas possam iluminar a produção de “[...] um diagnóstico do tempo capaz de oferecer uma compreensão complexa e acurada do momento histórico e das possibilidades emancipatórias” (NOBRE, 2008, p. 19).

A elaboração deste trabalho está fundamentada na orientação para a emancipação (sobretudo nas contribuições de Habermas) e na discussão dos sentidos do processo identitário de sujeitos pertencentes a uma minoria étnica, no contexto e recortes escolhidos para o corrente debate. Princípios nos quais

¹² Nesta passagem, acreditamos que as reflexões de Ciampa (1987) e Carone (2007) possam convergir. O primeiro autor afirma com vigor seu posicionamento epistemológico na elaboração de um conceito de identidade profundamente inovador em sua Tese de Doutorado, que aponta a histórica transformação teórico-metodológica da Psicologia Social brasileira disparada na década de 70. As reflexões por ele utilizadas em sua construção conceitual originam-se de diferentes autores, sem que elas exijam “[...] uma filiação, no sentido de uma obediência obrigatória; [a relação estabelecida pelo autor] é uma atração que não exige fidelidade [e] (por isso não deve ser cobrada)” (CIAMPA, 1987, p. 150). Acreditamos que na mesma linha de pensamento, Carone (2007) utilize-se da expressão “aprisionamento aos sectarismos dogmáticos” apontando as amarras às quais se prendia a Psicologia Social brasileira no período anterior à década de 70 - resultado de uma importação a-crítica dos pressupostos teórico-metodológicos norte-americanos. A autora conclui seu raciocínio defendendo a diversidade das contribuições teóricas na conformação de uma Psicologia Social crítica e compromissada com a realidade vigente, sem que a utilização dos conceitos exija necessariamente uma adesão incondicional ao pensamento dos autores, pois o que se buscava no momento da construção de uma Psicologia Social renovada em solo brasileiro era uma emancipação em termos teóricos e metodológicos, ou seja, um pensar próprio, como afirma Ciampa (1987).

¹³ A tradição intelectual da Teoria Crítica desenvolve-se a partir do pressuposto de que o funcionamento da sociedade não deve ser somente explicado, mas analisado em sua dimensão concreta à luz de um “interesse emancipatório”. Isto significa buscar a construção de um quadro teórico de análises que contemple tanto as estruturas sociais de dominação quanto os processos de superação desta mesma realidade (SAAVEDRA, 2007), ou seja, a sociedade, os limites e possibilidades à condição emancipatória. Dessa forma, a Teoria Crítica tem no ideal da emancipação seu princípio fundamental, por visar à construção de uma sociedade na qual os sujeitos possam fazer o uso da razão livremente, uma sociedade de homens e mulheres livres e iguais (RAVAGNANI, 2009).

também se orientam as elaborações teóricas desenvolvidas por Ciampa (1984; 1987; 2002; 2003).

A tese defendida pelo autor no final da década de 80 – que irá modificar decisivamente os rumos conceituais da discussão do fenômeno na Psicologia Social Latino-Americana – sustenta a identidade como um processo inescapável de transformações, ou seja, compreende o sujeito através do crivo materialista histórico, subvertendo uma tradição substancialista (CARONE, s/d) do conceito, que mantinha até então a ideia de “permanência e unicidade do ser” (ALMEIDA, 2005).

A discussão identitária amplia-se e passa a ser tratada em termos de metamorfose (CIAMPA, 1984; 1987), concepção de processo que tem como pressuposto ontológico a ideia do ser como devir (CARONE, s/d; CIAMPA, 1987). A leitura sobre o sujeito deixa de ser fundamentada em algo imutável – abandonando as predicções definitivas – para ser concebida através das mudanças edificadas pelos sentidos dados ao próprio projeto de vida.

Nestes termos, “o indivíduo não é mais algo: ele é o que faz” (CIAMPA, 1987, p. 135) e, portanto é considerado produto e produtor, autor e personagem que se constrói através da atividade social, num determinado momento histórico.

Pensar a identidade como metamorfose significa admitir uma transformação radical nas pesquisas em Psicologia Social (CIAMPA, 1987), pois de tarefa essencialmente descritiva (CARONE, s/d), passa a ser um trabalho de nível compreensivo, que busque “[...] captar os significados implícitos, considerar o jogo das aparências” (CIAMPA, 1987, p. 139).

E tentar compreender os sujeitos através desta teoria¹⁴ implica em acompanharmos as constantes mudanças, as diferentes representações que podem conformar tanto a expressão do movimento de alterização¹⁵ quanto a impressão do mesmo.

¹⁴ Além de demarcarmos a centralidade da discussão identitária nesta Tese, assim como Lima (2009, p. 112) “acreditamos que Ciampa conseguiu propor uma teoria de identidade [...]”, por isto mesmo buscamos *pensar com o autor* e não analisar o seu trabalho à luz de paradigmas prontos, como sugere Carone (s/d, grifos nossos).

¹⁵ Para Ciampa (1987, p.184) a alterização no processo identitário diz respeito a “[...] uma mudança significativa - um salto qualitativo – que resulta de um acúmulo de mudanças quantitativas, às vezes insignificantes, invisíveis, mas graduais e não radicais”.

Por meio destas mudanças a identidade se conforma em “uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una” (CIAMPA, 1987, p. 61). Nesta linha de raciocínio, temos o caráter dialético do processo, que se apresenta como uma unidade de contrários e ao mesmo tempo reflete a totalidade do contexto vigente no microcosmo das relações sociais: o sujeito é uno e se constrói através da multiplicidade e da mudança, de acordo com seus posicionamentos como ator e autor do próprio processo identitário.

A produção ocorre através dos processos de socialização e individualização (HABERMAS, 2002), nos quais os indivíduos interiorizam atribuições sociais predicadas pelos papéis e modificam-nas de acordo com seus interesses particulares na articulação de diferentes personagens (CIAMPA, 1987).

Este processo aponta o caráter relacional das identidades, pois Ciampa (1987) considera que sua produção não pode ser pensada sem o alicerce dos códigos de conduta socialmente atribuídos, tomando como base a teoria dos papéis (CARONE, s/d). As identidades evidenciam-se amparadas nas relações sociais no momento em que o autor, ao pensar nas condições sob as quais se produz o humano, faz o emprego pensamento de Habermas (1983) e considera profícuas suas leituras sobre a obra de Mead (1973).

A unidade da pessoa, que é construída através de uma auto-identificação intersubjetivamente reconhecida (analisada por G. H. Mead) apóia-se sobre a participação na – e sobre a delimitação da – realidade simbólica de um grupo, assim como sobre a possibilidade de se localizar tal realidade (HABERMAS, 1983, p. 24, grifos nossos).

Em Habermas a produção das identidades é elucidada a partir do princípio de internalização das normas sociais, que dá origem à constituição de “identidades de papel”, posteriormente superadas pelas “identidades do Eu” – construções que operam reflexivamente, transpondo os limites e exigências impostos pelas normas socializadoras. Isto significa que “o fundamento para a afirmação da própria identidade não é a auto-identificação *tout court*, mas a auto-identificação intersubjetivamente reconhecida” (HABERMAS, 1983, p. 22, *grifos do autor*).

Tais afirmações abrem precedentes para compreendermos a essencialidade do Outro na formação do Eu, que o autor demarca em ambos

os textos como “auto-identificação intersubjetivamente reconhecida” – partindo da concepção interacionista da subjetividade na obra de Mead (1973).

Esta concepção aparece imersa na leitura dos processos psíquicos, ao levarmos em conta que os indivíduos irão buscar os referenciais para definirem-se não só na auto-interpretação de si, mas também no reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 1983; 2002).

Mead (1973) desenvolve esta ideia, quando afirma que a condição humana é inerente à constituição do *self*. O *self* constitui a dimensão da personalidade composta pela consciência que o indivíduo tem de si mesmo ou autoconsciência, que por sua vez edifica-se a partir da incorporação das atividades sociais, possibilitando a socialização através da compreensão acerca dos símbolos compartilhados e a conseqüente reprodução de gestos e valores comuns. Além disto, o desenvolvimento da autoconsciência também possibilita a reflexão sobre os próprios atos e os determinantes sociais, gerando a autonomização das ações ou individuação (HABERMAS, 2002).

Para que o indivíduo adquira a condição de refletir sobre si mesmo, existe um pré-requisito: a compreensão dos códigos sociais compartilhados, de forma que ele só atinge um *self*, quando é capaz de responder aos atos sociais¹⁶ e ver a si mesmo a partir da perspectiva dos outros (MEAD, 1991).

A importância da proposição de Mead reside no pioneirismo de sua leitura teórica, ao abandonar as premissas metafísicas de discussão da subjetividade¹⁷, compreendendo os processos psíquicos como fenômenos intimamente atrelados à constituição de experiências¹⁸ de integração do indivíduo à realidade das interações humanas.

¹⁶ Segundo Mead (1991, p. 175), quando falamos em ato social, nos referimos “[...] a la clase de actos que implican la cooperación de más de un individuo, y cuyo objeto, tal como aparece definido por el acto, en el sentido de Bergson, es un objeto social. Entiendo por objeto social un objeto que responde a todas las partes de lacto complejo, aunque esas partes se encuentren em la conducta de diferentes individuos. El objetivo del acto se encuentra, pues, em el proceso vital del grupo y no sólo en los de los individuos separados.”

¹⁷ Tais premissas eram baseadas fundamentalmente numa herança teórica que conduzia à ideia de introspecção como unidade formadora da consciência. Assim, a precedência da reflexão isolada frente à matéria garantiria a unidade e essência da subjetividade humana (HABERMAS, 2002).

¹⁸ Mead (1991) demarca que o termo experiência diz respeito às condutas ou comportamentos dos indivíduos, e não aos diferentes estados subjetivos de consciência, diante de uma reflexão isolada e puramente introspectiva.

Por conseguinte, entendemos que o indivíduo não é visto como algo isolado (CIAMPA, 1987), mas como produto do complexo de relações que estabelece com os outros e consigo mesmo em um contexto histórico determinado. Torna-se, portanto, impossível falarmos de uma Teoria das Identidades que se esgote na ideia de ipseidade (ALMEIDA, 2005) como realidade absoluta, sem levarmos em consideração a subjetividade como algo gerido no âmbito das significações produzidas por outros indivíduos, instituições e grupos.

E ao considerarmos as interações como elementos fundamentais na constituição das identidades, temos sua caracterização como fenômeno ao mesmo tempo grupal e individual, de maneira que esta construção também ocorre pela articulação entre diferenças e igualdades, pelo critério comparativo (CIAMPA, 1987).

Neste complexo, a representação dos papéis designa a aparente substância, as múltiplas formas de predicções que nomeiam o indivíduo na condição de ser socializado e se exprimem na atividade social através dos vários personagens, que dão corpo, significado e movimentos peculiares aos sentidos e projetos de existência de cada um (CIAMPA, 1987).

É na atividade social que ocorre a objetivação e, portanto, que temos a característica de materialidade (CARONE, s/d) do processo identitário. A multiplicidade das determinações sociais se reflete nas representações individuais do sujeito, ao mesmo tempo em que ele transforma o meio e luta para se alterar, modificando seu entorno: “se não há nada que não seja devir, a superação, no devir, não é aniquilamento, mas metamorfose: morte-e-vida” (CIAMPA, 1987, p. 151).

Morte-e-vida (CIAMPA, 1987): é a metamorfose como possibilidade (CARONE, s/d), como realidade de potencial transformação significativa e qualitativa, na qual seja possível a conscientização e os questionamentos acerca das condições e limites de sua existência histórica. Desse processo fazem parte abandonar ou extinguir antigas representações (morte) e mais do que isso, assumir um projeto político (vida) que remeta à humanização, à concretização da antítese no processo dialético (KONDER, 1990).

A antítese ou superação do processo (que concretiza a metamorfose) ocorre justamente na emergência da crise e contradição, na negação da

permanência (identidade pressuposta) que eleva o indivíduo ao sentido de uma condição de sujeito, operando transformações em termos de atividade e consciência, de forma que possa lançar-se na direção de sua mesmidade. O que significa aprender a ser Outro, não como re-atualização de uma imagem pressuposta, mas ser o “outro de si mesmo”, num movimento que confronta os desejos e limites em relação às aspirações pessoais e possibilidades de reconhecimento social, de maneira que a mudança se converta em transformação efetiva, na realização de um projeto político. Nas palavras do autor: “é sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação (CIAMPA, 1984, p. 74). Entretanto,

Se é verdade que uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia, fica claro sob que condições vivemos quando percebemos que na nossa sociedade o devir *homem-sujeito* é praticamente impossível (ao menos universalmente)” (CIAMPA, 1987, p. 182, grifos do autor).

Na discussão acima, o autor evidencia a concepção de sujeito implícita na teoria. Temos um indivíduo no qual sua essência foi obstada, capturada pelo modo de produção capitalista. Não uma essência no sentido apriorístico do termo, mas uma aspiração por alterar-se, uma aspiração por igualdade e liberdade, que é obstada de se materializar pelo modo de produção vigente (CARONE, s/d). Neste contexto, “o verdadeiro sujeito é o capital [...]” (CIAMPA, 1987, p. 178), de forma que o processo de metamorfose ocorre pelos predicativos criados a partir das determinações geradas pelo capitalismo. O sujeito humano emerge dentre as necessidades, limites e possibilidades engendradas pelo próprio sistema.

Quando o autor afirma que o “devir homem-sujeito é praticamente impossível” está também apontando o caráter negativo da identidade-metamorfose, ou seja, só seria possível a alteração (no sentido universal) se o sujeito humano não estivesse atrelado às condições de alienação geradas pelo sistema: não é, de maneira “plena”, um sujeito, “[...] é um personagem, porque as próprias relações de produção impedem-no de se tornar sujeito na história” (CARONE, s/d, p. 06).

Para Ciampa (1987) o engajamento consciente num projeto político pode ser impedido, quando a metamorfose se cristaliza em seu aspecto

representacional: é a identidade-mesmice, identidade-mito ou má-infinidade do processo (esta última, no sentido de não superação das contradições). Situação que se conforma numa “vida-que-nem-sempre-é-vivida” (p. 127).

Nesse sentido, para compreendemos a ideia de identidade-mesmice, precisamos mergulhar na análise do aspecto representacional da identidade. A representação é um exercício de adesão ao contexto social no interior de uma cultura, que significa a conformação de referenciais identificatórios na relação de confronto estabelecida entre os desejos pessoais e a sua organização segundo modelos sociais de conduta (ALMEIDA, 2005). Neste complexo, o indivíduo se re-apresenta ao outro como sempre idêntico, buscando se objetificar e ser reconhecido (CIAMPA, 1987).

Contudo, se analisarmos a forma como se produz o aspecto representacional, passamos a entender que este ratifica a ilusão de substancialidade da identidade (CIAMPA, 1987).

Ora, como já afirmamos, os papéis se conformam na representação dos diferentes personagens, que se dá pelo processo da atividade social. E atividade é sempre movimento e mudança, de forma que o personagem é sempre verbo, mesmo que em alguns momentos ele se afirme como substantivo (CIAMPA, 1987).

A ilusão da identidade como algo estático acontece no jogo de ocultação e revelação de diferentes aspectos predicativos, de forma que o indivíduo reitera representações de si pela repetição de uma identidade pressuposta, apresentando um personagem que se cristalizou como imagem atemporal. Contudo, para que esta repetição ocorra também existe um movimento, que é a constante re-apresentação da imagem supostamente “dada” ou vista pelo Outro como algo “permanente” – pois se o sujeito é histórico, ele está constrangido a se modificar (LANE, 1984a), mesmo que seja no esforço de conferir a paralização do processo identificatório em re-produções prescritas (CIAMPA, 1987).

Isto significa que a leitura do processo como metamorfose nos possibilita também a superação das ideologias inscritas no próprio contexto teórico-prático das identidades, pois, se levamos em consideração uma tradição substantiva do conceito, a essencialização das identidades (quer seja como personalidade, quer seja como um núcleo essencial) acaba obscurecendo o

movimento, as mudanças que lhe são intrínsecas. Acreditamos que a teoria elaborada por Ciampa (1984; 1987) presta-se ao trabalho de “[...] desideologizar os papéis” (LANE, 2009, p. 77), o que implica em apontar as possibilidades de mesmidade no processo e logo, a superação dialética no confronto entre essência e aparência – apontada na ilusão da essência pela aparência do mesmo.

Com base nestes pressupostos, a re-posição conforma a ideia de mesmice, ou seja, a obstrução da metamorfose (no sentido de não-superação de uma identidade pressuposta) em um processo que “[...] fixa e cristaliza as identidades em representações normatizadas” (MIRANDA, 2011a, p. 54), “[...] um fetiche controlando o ator” (CIAMPA, 1987, p. 158), que direciona as vivências a um universo presidido pelo jogo das convenções sociais e se apoia na negação da metamorfose como possibilidade.

O ator passa a ser escravo do personagem, numa espécie de compulsão à repetição. Segundo Ciampa (1987) os sujeitos podem tanto aderir a este movimento de re-posição por interesses específicos, quanto terem seus projetos impedidos involuntariamente, barrados pela falta de condições objetivas, presos a uma espécie de “mesmice imposta” (p. 165).

A mesmice promove a tipificação dos indivíduos (ALMEIDA, 2005) e estes passam a definir suas existências em função dos parâmetros convencionais da identidade (HABERMAS, 1983), ou seja, os sujeitos são obstados de se apresentarem de forma distinta daquilo que é socialmente atribuído e ficam presos a uma representação pressuposta (ALMEIDA, 2005). A identidade convencional se conforma na delimitação de seu conteúdo, na re-apresentação de personagens que refletem acriticamente tradições, conservam-se em imagens do mundo e administram valores e significados pré-estabelecidos normativamente, uma adesão ritualizada que pode ser de caráter voluntário ou não (HABERMAS, 1983).

A mesmice passa pela repetição cega aos ideais de autonomia¹⁹, sob a qual o sujeito torna-se encarcerado, preso ao personagem que criou, seja em função de interesses pessoais, comodismo ou pressões externas, como afirma

¹⁹ Autonomia (que se opõe à heteronomia) designa a condição não só de escolha livre, mas também da construção de novas e diferentes alternativas de vida, em acordo com Almeida (2005).

Almeida (2005). Neste sentido, a imutabilidade deixa de ser uma possibilidade e torna-se única opção visualizada, implicando na aceitação resignada dos ditames hegemônicos. Assim, a condição de *mesmice* como fetiche nos remete à conformação de identidades convencionais e por consequência, a negação das identidades-metamorfose como possibilidades emancipatórias, identidades que revelam não só a simples mudança de aparência, mas um potencial crítico de transformação da realidade, em acordo com Ciampa (1987).

Passamos então a discutir não só a configuração da identidade como metamorfose e seus processos de mudança e re-posição, mas a tentar compreender os direcionamentos deste processo, ou seja, o sentido ético e natureza política, apontados por Ciampa (2003) como suas principais inquietações no contexto contemporâneo.

Se considerarmos que a metamorfose designa tanto as transformações pelas quais o sujeito humano se submete ao longo de sua vida, quanto o seu próprio processo de humanizar-se (CIAMPA, 2003), podemos então nos questionar quais os sentidos possíveis deste movimento inescapável.

Acreditamos que ao descrevermos as formas assumidas pela *mesmice* e a condição de metamorfose/transformação no processo identitário, podemos também mergulhar a partir das análises postas; na leitura das diferentes condições de existência, dadas a partir das expectativas sociais, das aspirações individuais e dos projetos assumidos (ou não) perante a realidade histórica vivida.

Questionamentos que nos remetem ao sentido da vida – daquilo que nós, como seres humanizáveis nos propomos, em termos de pretensões universais dentro do campo dos possíveis. Por este caminho, fica claro que a autonomia é sempre o horizonte desejável, de maneira que o que se preconiza é uma identidade racional do Eu, [...] que assegure ao mesmo tempo liberdade e individualização da pessoa singular no interior de complexos sistemas de papéis [...] (HABERMAS, 1983, p. 81), uma identidade que tenha como pressuposto ético a ideia de emancipação humana.

Partindo deste debate, Ciampa (1999) integra à sua teoria o sintagma identidade-metamorfose-emancipação, apontando a necessidade de superação das existências heterônomas. O autor afirma neste entremeio, que a intencionalidade de sua produção teórica não concerne a um empreendimento

paradigmático, na medida em que o sintagma não pode ser compreendido através de conteúdos, mas de significações e sentidos adjudicados (e assumidos) pelos indivíduos no contexto da produção de diferentes formas de existência.

Em tal processo de transformação o devir adquire um sentido reflexivo e as experiências passam a ser movidas por princípios universais de reciprocidade, justiça e respeito, de modo que os projetos pessoais e coletivos possam se transformar em ações políticas (CIAMPA, 2003).

A emancipação apresenta-se então como possibilidade desejável, entendida como:

[...] [uma] mudança dotada de poder inovador, de construção de novos sentidos para a existência, de superação de condições pessoais e sociais restritivas que impedem as pessoas de participarem na determinação de suas próprias ações ou na definição das condições nas quais elas acontecem, e que são geradoras de sofrimentos e inquietações, de subordinação e inferiorização do indivíduo e do cidadão (ALMEIDA, apud: ALMEIDA, 2005, p. 93).

Este conceito é baseado nos pressupostos da teoria habermasiana. Em Habermas a noção de emancipação está fundamentalmente atrelada ao conceito de “razão comunicativa”, pois segundo Repa (2008), somente a partir do entendimento sem coerção podemos ter a chave para um contexto de vida emancipada. Nesta conjuntura, não existem modelos previamente inscritos de ação, mas uma orientação de procedimentos que garantam um consenso livremente produzido nas relações de comunicação (HABERMAS, 1993).

A Teoria Crítica realiza seu objetivo na elaboração da crítica da violência, que em Habermas se configura como um tipo de violência sutil. Neste complexo, o apaziguamento relativo dos conflitos sociais no mundo do trabalho é acompanhado por um sintomático desenvolvimento de fenômenos patológicos de perda de sentido. Os conflitos não são tão visíveis como as emblemáticas lutas de classe na teoria marxiana, porque surgem nas esferas privadas, culturais e institucionais das sociedades modernas. Por conseguinte, as pessoas não mais compreendem a validade das normas sociais, tornam-se isoladas, desenvolvem distúrbios psíquicos que impedem uma socialização bem sucedida (REPA, 2008).

Tais distúrbios emergem como novas formas de alienação e violência, causados pelas “colonizações sistêmicas do mundo da vida”. Segundo Repa (2008), na teoria habermasiana, há duas estruturas sociais antagônicas no interior da sociedade: o sistema e o mundo da vida. O sistema se reproduz através dos processos econômicos (sistema dinheiro/capital) e burocráticos (sistema poder), invadindo outros âmbitos da sociedade e contaminando formas autônomas de vida. Assim, as lógicas de funcionamento econômico e burocrático invadem e reproduzem-se no interior das relações sociais, usurpando as formas autênticas de linguagem e transformando o universo de códigos emancipatórios de conduta em uma forma empobrecida e padronizada de relações que valorizam a monetarização e burocratização, invadindo, portanto, o mundo da vida.

O mundo da vida caracteriza-se por representar espaços públicos (institucionais) e privados dominados pela família e pelas relações sociais, estruturado através de tradições culturais e de processos socializadores. Constitui um arcabouço compartilhado composto pelo saber cultural, pelas estruturas de socialização e os componentes que servem à produção de identidades pessoais, ou seja, as estruturas de personalidade em acordo com Habermas (2002).

Estes componentes são estruturados pela ação²⁰ comunicativa, que constitui um mecanismo de produção da ação gerido pelos processos de entendimento e integração social, mobilizados pela linguagem. O consenso nas relações que visam ao entendimento só ocorre na condição do reconhecimento intersubjetivo, ou seja, quando se admite que os indivíduos falantes sejam aceitos em seus proferimentos²¹. Por sua vez, o ato de fala concretiza-se não numa ação vazia, mas numa reivindicação de pretensão de validade, que deve ter efeitos de tomada de posição por parte do ouvinte. Neste ínterim, indivíduos se tornam sujeitos quando reconhecidos em suas pretensões e não

²⁰ Em Habermas (2002) o conceito de ação se diferencia de acordo com a natureza da prática realizada. A ação linguística, relacionada ao agir comunicativo, oferece por si mesma a perspectiva de revelar a intenção do falante, ao passo que a ação não linguística não revela a intencionalidade do sujeito.

²¹ De acordo com Habermas (2002, p. 65) proferimentos linguísticos são “[...] atos através dos quais um falante gostaria de chegar a um entendimento com um outro falante sobre algo no mundo”.

necessariamente quando elas tornam-se práticas ou normas – pois há também o risco do dissenso em qualquer tentativa de interação.

Falamos portanto, da relevância do aspecto validade na interação comunicativa, pois segundo Habermas (2002):

Se partirmos do uso comunicativo do saber proposicional em atos de fala, descobriremos a idéia da racionalidade orientada para o entendimento (*Verständigungs-rationalität*), que numa teoria do significado pode explicitar apoiando-se nas condições para a aceitabilidade de ações de fala. Subjaz a esse conceito a experiência intuitiva da força da fala argumentativa, que funda o consenso e é livremente unificadora (p. 69-70, grifos do autor).

Estas práticas de interrelação cotidiana contêm um núcleo normativo que garante um consenso não-coagido; este é identificado por Habermas como o núcleo das condições práticas e universais do entendimento comunicativo, isto é, o autor defende o projeto de uma “pragmática universal”²², buscando uma ordem coletiva ideal de compreensão mútua (VOIROL, 2008) na qual

[...] os atores participantes definem *cooperativamente* seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns (HABERMAS, 2002, p. 72, grifos do autor).

Interpretações que levam em consideração critérios públicos de entendimento e categorias de sujeitos falantes e ouvintes, que se unem através das pretensões de validade e tomam em consideração os consensos e dissensos constatados. Através destas ações, são postos os argumentos e as condições de aceitabilidade das propostas são debatidas. Tendo por base estas condições os participantes são capazes de abandonar o egocentrismo das orientações pautadas apenas nos próprios interesses e tomarem, através da prática comunicativa, uma posição de compreensão em relação ao outro. E caso a oferta deste último seja aceita, assumem as obrigações consequentes, envolvendo-se nos termos do acordo (HABERMAS, 2002).

Acreditamos que “todos estes procedimentos de certo modo incorporam o que tradicionalmente é ligado á ideia de razão e racionalidade, ou seja, a

²² “Habermas se esforça em identificar as condições práticas e universais do entendimento comunicativo. Isso será chamado por ele de pragmática universal [...]. Pragmática porque Habermas se debruça sobre as regras em uso, sobre os modos de utilização da linguagem na comunicação corrente, a saber, a linguagem tal como ela ocorre, tal como se realiza e age no mundo. Essa pragmática pretende ser ‘universal’ porque seus sistemas de regras estruturam inevitavelmente toda a situação da comunicação [...]” - na busca de transcender diferentes culturas e épocas (VOIROL, 2008, p. 38-39, grifos do autor).

verdade, a justiça e a liberdade” (REPA, 2008, p. 172). Tais procedimentos implicam diretamente, segundo o autor “[...] na superação de uma comunicação sistematicamente distorcida” (HABERMAS, 1983, p. 34).

A ideia de razão comunicativa em Habermas (2002) diz respeito à razão orientada ao entendimento, que imediatamente nos aponta para a questão da emancipação, na medida em que o autor defende que existe um potencial emancipatório em todo proferimento e que sua análise teórica intenciona mostrar as diferenciações sociais, identificar formas patológicas de existência e compreender os sentidos das produções simbólicas democráticas e autônomas (REPA, 2008).

Acompanhando a complexidade do pensamento de Habermas, a análise dos contextos de inter-ação na teoria da ação comunicativa também designa um tipo de interrelação que serve aos desígnios do sistema.

Em contraste à ação comunicativa, nas interações mediadas pela linguagem, o autor identifica o agir estratégico. Este aparece como meio de interação orientado a um fim (e não a um consenso), de maneira que o ato de fala é utilizado apenas como meio para transmissão de informações, independentemente das expectativas e pretensões dos atores aos quais se dirige. O agir estratégico depende da influência de uns atores sobre outros, resultando na indução de uma das partes a um determinado tipo de comportamento, tendo portanto, um caráter instrumental (HABERMAS, 2002).

Não existe um acordo válido nesta forma de interação, que se realiza a partir de induções, ameaças ou enganos, ferindo as condições de um pacto consensual:

Aquilo que se obtém *visivelmente* através de gratificação ou ameaça, sugestão ou engano, não pode valer intersubjetivamente como acordo; tal intervenção fere as condições sob as quais as forças ilocucionárias despertam convicções e geram ‘contactos’ (HABERMAS, 2002, p. 72, grifos do autor).

Deve-se levar em consideração que o agir estratégico também ocorre no mundo da vida, justamente por causa das invasões sistêmicas. Neste sentido, aparece como alternativa para ações comunicativas fracassadas, de maneira que as relações do mercado e do poder passam a ser reguladas pelas

instituições (HABERMAS, 2002), que representam a articulação entre o mundo da vida e o sistema (ALMEIDA, 2005).

O pano de fundo deste complexo são as formas unilaterais e patológicas de existência, pois, na medida em que as estruturas sistêmicas se sobrepõem ao mundo da vida, mais e mais as ações de caráter instrumental dominam as esferas comunicacionais espontâneas. A consequência prática deste processo é a inversão de valores pelo cerceamento dos espaços de autonomia, provocando crises de sentido, a supressão sistemática das ações voltadas ao entendimento e o “esmigalhamento” das formas de solidariedade (HABERMAS, 2005).

Por conseguinte, instala-se uma dinâmica politicamente descontrolada na qual o princípio do desempenho substitui as formas de comunicação e participação na formação democrática da vontade. Em outras palavras, emerge uma tendência de despolitização dos cidadãos, que pode ser exemplificada pela lógica de mercado (ou lógica neoliberal) invadindo diferentes setores da vida de modo crescente (HABERMAS, 2005).

Neste caso, como apontaremos mais detalhadamente adiante, o ambiente acadêmico pode ser assinalado como um dos espaços fagocitados pela lógica do mercado e da burocracia, provocando a inversão dos valores outrora idealizados pelas forças instituintes, fundadoras da ideia de universidade (HABERMAS, 1993).

Quer seja através das mudanças no modelo de pesquisa (e consequentemente, na ideia fundadora de universidade, como campo de produção e democratização dos saberes) pelas forças do instituído; quer seja na conformação da educação como privilégio através das irrupções do sistema neoliberal (em oposição à concepção da educação como direito) ou pela emergência do mercado da produtividade científica (em oposição à ideia de produção de saberes discutida por Chauí) é factual o imperativo do individualismo nos tempos atuais.

Como sintoma direto deste individualismo e amostra da tendência de despolitização dos cidadãos, o silenciamento acerca das manifestações do preconceito e a postura de sujeição (MIRANDA, 2011a) de alguns negros em relação à própria condição étnico-racial, podem ser vistos como formas de

existência patológicas, mediante os dissensos causados pela inversão de valores nas sociedades modernas.

E diante deste quadro, faz-se *mister* o trabalho analítico destes espaços, levando-se em consideração o diagnóstico do sistema de ideias que, ao mesmo tempo, ampara uma conjuntura de contradições e autentica o contexto de desigualdades vigente no ambiente acadêmico brasileiro: a ideologia do mérito, muitas vezes legitimada pelo discurso competente.

Logo, a busca por assinalar estes fenômenos patológicos, bem como suas consequências no contexto societário visa, sobretudo, a inversão deste quadro, utilizando como critério de sustentação teórico-crítico a racionalidade do entendimento recíproco, que, por meio da inter-ação, nos indica possibilidades emancipatórias (REPA, 2008).

Quando falamos em emancipação, além de pensarmos nas possibilidades de autonomização das ações a partir da construção de novos sentidos de existência, em oposição às práticas sociais restritivas e inferiorizantes – justamente pela raiz teórica da definição utilizada por Almeida (2005) – estamos implicitamente discorrendo sobre as interrelações não-coagidas no âmbito da linguagem e da ação, a negação de identidades previamente constituídas em relação ao conteúdo e a superação de uma identidade convencional pela assunção de uma identidade pós-convencional.

A identidade pós-convencional se expressa através de uma biografia inconfundível e orienta-se não por um conteúdo prévio, mas pela apropriação crítica das tradições, um intercâmbio entre sistemas de referência que são criticamente examinados pelo sujeito, capaz de relativizá-los e dissolver as identificações com conteúdos previamente constituídos (HABERMAS, 1983).

O aspecto central desta produção identitária é justamente o fato dela não ser meramente atribuída; a não necessidade de conteúdos fixos e sua orientação por princípios éticos autonomamente escolhidos. Neste contexto, a identidade pós-convencional se apoia na intersubjetividade e é

[...] gerada pela socialização, ou seja, vai-se processando à medida que o sujeito – apropriando-se dos universos simbólicos – integra-se, antes de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida pela individualização, ou seja, precisamente por uma crescente independência com relação aos sistemas sociais (HABERMAS, 1983, p. 54).

Há, portanto uma atitude essencialmente reflexiva diante da própria existência que através de um entrelaçamento dos desejos, pretensões e normas estabelecidas, constituem um projeto de vida único. Este processo de formação é descontínuo, marcado por crises (ALMEIDA, 2005) e são os enfrentamentos a elas que desencadeiam a superação dos modelos pré-concebidos de existência, pois o “projeto” só se realiza mediante relações simétricas de reconhecimento recíproco (HABERMAS, 2002).

De modo que a oposição ou resistência aos modos de vida potencialmente desumanizantes são os principais indicadores deste processo, que tem como característica uma utopia emancipatória como meta a ser alcançada (CIAMPA, 1999), um projeto de luta pela dignidade da vida humana, que dá o sentido ético às identidades (CIAMPA, 2003).

Contudo, como nos lembra Repa (2008, p. 170) “[...] nenhum ato de fala é feito em abstrato, mas em um determinado contexto implícito, que dá significação ao que é dito”. E dependendo da análise do contexto, há de se diferenciar consenso de convencimento, pois uma ação imposta de maneira coercitiva pode ter como consequência “um compromisso superficial” entre os envolvidos (ALMEIDA, 2005). Apontamos o perigo da leitura distorcida das relações sociais, quando a articulação entre papéis, desejos e pressuposições não é tensionada com a profundidade requerida pelo trabalho compreensivo da pesquisa em identidade.

Neste sentido, a discussão sobre os significados dados à emancipação em Habermas também nos abre espaço para o debate acerca do sentido político deste processo, pois como já discutimos, o conceito de razão comunicativa está diretamente relacionado à ideia de planos de ação possíveis num universo interativo e não à condição pura de ipseidade. Assim, a produção das identidades e seu sentido emancipatório (ou não) implica num choque entre as pretensões dos indivíduos e as exigências de pertinência dadas pelos grupos aos quais ele se afilia. Falamos, portanto de políticas de identidade e das possibilidades de construção de identidades políticas.

2.2 – POLÍTICAS DE IDENTIDADE SOB A ÓTICA DA DISCUSSÃO RACIAL

Ao partirmos de um posicionamento materialista histórico para teorizar sobre os aspectos da produção identitária de indivíduos discriminados, nos remetemos também à discussão das determinações às quais estes últimos estão submetidos através do sistema, isto é, buscamos compreender como se dão as contradições e condições de sobrevivência destes indivíduos que se projetam como sujeitos, buscando como meta a emancipação humana.

Neste contexto, por meio das competências desenvolvidas no seio das interações sociais (ação comunicativa) torna-se possível a construção, em situações conflitivas, de novas alternativas de vida e a libertação dos modelos identitários cristalizados pelos conteúdos pré-estabelecidos no contexto de socialização. Tais conteúdos muitas vezes são erigidos no interior dos grupos sociais, conformando-se, portanto, como políticas de identidade, como esclarece Almeida (2005):

Os chamados processos de socialização que propiciam a metamorfose dos organismos humanos em pessoas não são outra coisa do que políticas de identidade que visam dar conta da formação delas no seio de uma sociedade com o propósito de garantir sua própria reprodução, ou seja, são processos através dos quais as identificações se realizam dentro de horizontes que implicam um determinado mundo social (p. 130).

Ciampa (2002) discute este conceito de forma ligeiramente diferente do posicionamento assumido por Guareschi (2000)²³, compreendendo as políticas de identidade como as formas diversas pelas quais os grupos sociais hegemônicos e minoritários lutam pela afirmação de suas identidades coletivas. São discursos e estratégias de ação que, quando operados, traduzem a assunção de um personagem coletivo que corresponda às intenções do (ou dos) movimento a que pertencem os sujeitos, confirmando a adesão a determinados modelos identificatórios.

Por isto, os estudos sobre as políticas de identidade apresentam um potencial profícuo na discussão sobre os conflitos sociais, na medida em que nos permitem avaliar as contradições que incluem o encontro com as

²³ Para Ciampa (2002) não devemos considerar somente como políticas de identidade as formas de luta e afirmação coletivas das minorias – como afirma Guareschi (2000) – mas também os discursos e ações edificados pelos setores hegemônicos. Para maior detalhamento e uma análise comparativa sobre as leituras de ambos os autores acerca deste conceito; além dos textos originais, sugiro a leitura de Miranda (20011a), Cap. 2.

determinações da sociedade, os processos individuais e as transformações possíveis diante das ações reflexivas constituídas neste processo (GUARESCHI, 2000).

A questão crucial para compreendermos o sentido destas ações reside na condição de que elas só podem ser consideradas legítimas quando centradas nos pressupostos da ação comunicativa, nem sempre passíveis de realização em todos os contextos (ALMEIDA, 2005). Assim, tais políticas podem servir tanto aos interesses sistêmicos quanto às diferentes formas coletivas de integração dos grupos de minorias: são as políticas de identidade de dominação em contraposição às políticas de identidade emancipatórias.

Por um lado, as políticas de identidade podem inspirar o vigor e a energia de mudança, potencializando transformações no contexto social a partir das ações e reivindicações coletivas assumidas pelos grupos oprimidos; que, buscando a equilibração das assimetrias de poder, constroem novos espaços de discussão e novas práticas políticas emancipatórias (CIAMPA, 2002).

Surge no plano coletivo, um personagem (CIAMPA, 2002) que, a partir de propostas valorativas, articula indivíduos com relação à sua diferença, catalisando demandas individuais em reivindicações de toda uma categoria; de forma a produzir considerável impacto no âmbito social. De modo que a equação se inverte e a identidade coletiva até então subalterna; com traços estigmatizantes, assume proposições valorativas em relação aos seus atributos diferenciais, favorecendo as “[...] alterações no modo como os indivíduos se vêem a si mesmos e se percebem no mundo e, também, ao modo como eles se posicionam frente a este mundo, reivindicando autonomia e reconhecimento” (ALMEIDA, 2005, p. 136).

E ao afirmarem suas identidades a partir de um reposicionamento no espaço público com a valorização cultural e social da diferença, tais indivíduos podem constituir novas formas de ação política, alimentadas pelo desejo coletivo de alterização.

No contexto dos movimentos negros, podemos considerar como exemplo de políticas de identidade emancipatórias o trabalho realizado pela ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.

Este grupo, oficialmente instituído desde o ano 2000, funciona como uma associação sem fins lucrativos e que se destina “à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins realizadas prioritariamente por pesquisadores negros, sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil e todos os demais temas pertinentes à construção e ampliação do conhecimento humano” (ABPN, 2011, s/n).

O grupo, além de ter constituído uma revista temática indexada de circulação nacional, realiza congressos e utiliza seu site para divulgar notícias pertinentes às discussões que tangem a temática racial. Nos relatórios de perfil de associados, podemos perceber um crescimento significativo da quantidade de membros nos últimos anos²⁴, em sua maioria, professores oriundos de universidades federais e estaduais do país (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS, 2010; 2012a).

Como veremos nos capítulos posteriores, o segmento negro e sua inserção no campo da pesquisa científica e da produção do saber, por muito tempo foi relegado à condição de mero objeto de estudo. Compreendemos portanto, que a importância desta iniciativa reside justamente na intencionalidade de agregar valores à condição racial do acadêmico negro, apresentando-lhes modelos identificatórios, bem como de subverter a situação de privilégios principalmente no campo de produção do saber acerca da problemática da sociedade em relação ao próprio segmento.

Um exemplo claro deste movimento emancipatório é o visível exercício de afirmação de uma auto-imagem positiva, quando comparecemos a um dos congressos²⁵ da ABPN: percebemos roupas com tecidos coloridos, cabelos trançados, penteados e adornados de forma a evidenciarem sua característica afro.

Todas estas manifestações, por mais simples que possam parecer à primeira vista, comungam com uma política que busca, também por meio da afirmação estética alterar o lugar dos sujeitos no espaço público, reclamando o direito à diferença, em oposição a um “[...] imperativo da beleza que

²⁴ É interessante observarmos que a quantidade de pesquisadores cadastrados mais que dobrou no intervalo de apenas dois anos. Segundo a própria instituição, no ano de 2009 haviam 705 pesquisadores cadastrados, contra 1852 no ano de 2011 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS, 2010; 2012a).

²⁵ Neste trecho, me refiro as minhas próprias observações quando compareci ao VI COPENE – Congresso Nacional de Pesquisadores Negros – no ano de 2010, naquela época, na condição de apresentadora de trabalhos e pesquisadora, já coletando dados para o trabalho de campo desta Tese.

necessariamente englobe sujeitos com traços fenotípicos europeus” (MIRANDA, 2011b, p. 04). De forma que as intervenções no corpo ampliam-se ao âmbito identitário (MIRANDA, 2011b) e esta construção deixa de ser individual para adquirir parâmetros de políticas de identidade:

Invertendo a equação de desvalorização socialmente pressuposta, a identidade proposta valoriza os traços distintivos, realçando atributos considerados positivos. No plano coletivo, a identidade pretendida pode catalisar a diferença no sentido de articular indivíduos para um empreendimento grupal [...] Configura-se, nesse caso, uma nova política de identidade associada a concepções positivas de identidade, de cultura e de sujeito, instituindo uma bandeira para a ação política (ALMEIDA, 2005, p. 137).

Com relação à inversão da equação de desvalorização pressuposta a estes sujeitos, podemos citar também em contexto brasileiro, a atuação política da Fundação Ford – agência filantrópica internacional de fomento, que desde 1962, aplica recursos em projetos que, dentre suas várias áreas de atuação, também contribuem diretamente [...] para a melhoria de instituições de ensino, através do incentivo à pesquisa científica e treinamento profissional (FARIA; COSTA, 2006, p. 173).

Neste contexto, o IFP – *International Fellowships Program*, introduziu-se no Brasil no ano de 2001 e encerrou-se no primeiro semestre de 2013, através da Fundação Ford, como o primeiro programa voltado para as ações afirmativas na pós-graduação, tendo como instituição parceira a Fundação Carlos Chagas (ROSEMBERG, 2013).

O público-alvo deste programa constituiu-se de sujeitos subrepresentados na pós-graduação, ou seja, no caso brasileiro, “[...] preferencialmente negros/as e indígenas, nascidos nas regiões nordeste, norte e centro-oeste e que provêm de família que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais.” (ROSEMBERG, 2013, p. 01).

A seleção do IFP constava de uma primeira etapa voltada para a aderência dos candidatos ao público-alvo e uma segunda etapa meritocrática, buscando verificar o potencial acadêmico do candidato, bem como sua característica de liderança e compromisso social, tendo como intenção o investimento na formação de multiplicadores. O programa oferecia um acompanhamento pré-acadêmico, acadêmico e pós-bolsa. Na etapa pré-

acadêmica os recursos disponibilizados permitiam ao bolsista acesso a cursos de línguas, informática e orientação para elaboração do anteprojeto de pesquisa, a ser apresentado com apoio logístico em no máximo, quatro instituições de interesse. Na etapa acadêmica, o aluno recebia apoio financeiro e logístico para prosseguirem os estudos em tempo hábil. Já na etapa pós-bolsa incentivava-se a criação de redes sociais entre os bolsistas, além da busca pela visibilidade destes sujeitos no âmbito acadêmico, através do incentivo as publicações, fator que contribuiu para a ampliação da visibilidade do grupo (ROSEMBERG, 2013).

Neste sentido, durante mais de uma década houve o incentivo à formação de lideranças minoritárias comprometidas com suas raízes, além da consolidação de redes sociais e da divulgação dos trabalhos por coletâneas financiadas pelo próprio projeto.

Os mecanismos de cooperação internacional, quando sensíveis aos problemas sociais de cada região, proporcionando autonomia do pesquisador dentro das áreas de interesse das agências de fomento, podem promover o desenvolvimento e fortalecimento da capacitação científica de minorias (também raciais), resultando em benefícios para ambos os partícipes dos projetos (FARIA; COSTA, 2006).

Acreditamos que a Fundação Ford, através da Fundação Carlos Chagas, ao longo desses doze anos, tenha contribuído substancialmente para a conformação de políticas identitárias emancipatórias dentro destes grupos de pós-graduandos, quando proporcionou o incentivo à formação de redes, fornecendo apoio não só durante o processo de pós-graduação, como também o amparo logístico e a preparação destes profissionais para enfrentarem as exigências do mercado acadêmico.

Realizando um recorte para a condição de pós-graduandos negros, podemos afirmar que o empoderamento ocorre na medida em que, através dos procedimentos de acompanhamento e supervisão, as barreiras sociais são atenuadas, de forma que os negros de famílias com poucas oportunidades educacionais atingidos por este programa social tornaram-se tecnicamente preparados diante das exigências da profissão e não mais invisibilizados por situações de irrelevância e carência (CARVALHO, 2006). Além disto, com a formação de redes implementada pelo programa, tornou-se possível a

construção de políticas identitárias emancipatórias em relação à condição racial destes sujeitos.

Assim, tanto nas propostas apresentadas pela ABPN, quanto pela intencionalidade dos doze anos de intervenção da Fundação Ford, a conformação destes indivíduos como um coletivo é realizada em torno de um referencial identitário (a condição pesquisadores acadêmicos negros) visando mapear, problematizar, analisar questões pertinentes às suas demandas específicas. Neste sentido, os intelectuais negros, ao mesmo tempo em que tentam subverter o lugar de subalternidade que lhes é outorgado, afirmam-se como pesquisadores e localizam-se no campo científico em causa própria: pois “[...] articulam a militância política e a produção do conhecimento sobre a realidade étnico-racial a partir da sua própria vivência racial” (GOMES, 2010, p. 496).

Esta condição sem dúvida gera tensões e questionamentos, mas acima de tudo consolida como mito a ideia de uma ciência neutra e descolada da realidade (GOMES, 2010), favorecendo não mais o olhar distanciado sobre os fenômenos, mas uma vivência crítica, cunhada a partir de “saberes localizados” (HARAWAY, 1995), que enriquecem e problematizam as construções teóricas sobre a questão racial, trazendo à tona novos olhares e indubitavelmente, novas disputas de espaços de poder no meio acadêmico (GOMES, 2010).

Acreditamos que estas novas disputas também colocam em evidência os questionamentos acerca da situação racial do âmbito acadêmico e dos valores e ideologias que sustentam esta condição de desigualdade. Assuntos como a representatividade mínima do segmento no âmbito universitário e docente, a ideologia do mérito e o discurso competente acabam entrando na “ordem do dia” a partir da instituição deste segmento enquanto grupo no contexto brasileiro, pois, como veremos, o simples fato de sua inclusão na arena política já soa como um desafio às políticas de identidade dos setores hegemônicos.

É então nesta conjuntura que apontamos as políticas de identidade de dominação, políticas que quando instituídas e invadidas pelas formas sistêmicas, podem determinar adesões cegas aos ideais de autonomia, a exemplo das representações coletivas e dos comportamentos sociais

desenvolvidos pelo pensamento hegemônico, que buscam a manutenção do *status quo*.

No âmbito acadêmico, estas atendem aos interesses das categorias privilegiadas, reforçando as assimetrias nas relações sociais e impondo de maneira coercitiva valores, ideias e posicionamentos na arena política. Os núcleos de pensamento e ação relacionados a estes setores alimentam tanto a ideologia do branqueamento quanto a ideia de democracia racial.

As políticas regulatórias reforçam os enquadramentos existentes (ALMEIDA, 2005), a exemplo disto temos a estigmatização de sujeitos que apresentam atributos físicos diferentes daqueles estabelecidos (MIRANDA, 2011b) como “desejáveis” à condição de professor universitário (SANTOS, 2010).

Além disto, a representação do negro como intelectualmente inferior acaba sendo retomada quando os discursos de pluralidade, democracia e liberdade de expressão no campo científico são substituídos por ideologias que reforçam as representações de homogeneidade, representações que, também dizem respeito às convenções sociais e atributos físicos que pairam no imaginário social brasileiro, estabelecidos por uma hegemonia não negra. A naturalização da condição de saber-poder (FOUCAULT, 1980) destes grupos assim se legitima através das políticas de identidade de dominação no âmbito acadêmico.

Também a política do impedimento velado aos acessos educacionais de boa qualidade pode ser apontada como uma das barreiras de reprodução institucional do sistema de privilégios no âmbito brasileiro. Em tempos de neoliberalismo, a questão socioeconômica acaba conduzindo estes sujeitos para que sejam “naturalmente” absorvidos pelas universidades mercantis de massa, fator que contribui para que se formem barreiras em torno de um possível projeto individual pela profissão docente e possíveis projetos políticos de inserção na militância dos acadêmicos negros.

Vejamos que somente três anos depois do início da escrita desta Tese, em 08 de agosto de 2012, mais de oito anos depois da primeira universidade do país adotar o sistema de cotas de maneira independente, o Senado aprovou o PLC - Projeto de Lei da Câmara – para cotistas nas universidades federais, a

ser instituído em nível nacional (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS, 2012c).

De tal modo que o descomprometimento taciturno sobre a condição racial na academia brasileira funciona como uma política de identidade, sustentada principalmente pelas discussões em torno da ideia de mérito e do discurso da supressão do preconceito racial pelo preconceito de cunho econômico.

As políticas de identidade de dominação também podem ser identificadas em proposições essencialistas que podem levar à guetificação dos grupos sociais – aprisionando seus membros a uma visão contrastativa das identidades, que com frequência conduz a atitudes preconceituosas (ALMEIDA, 2005).

No movimento negro este fenômeno pode ser identificado através do racismo às avessas, quando o enaltecimento das características positivas da própria condição racial é tão centralista que só existe em contraste às convicções de inferiorização dos demais. Também a proposição acrítica de reintegração às raízes muitas vezes acentua a visão estigmatizada da sociedade sobre os negros; pela qual, buscando se esquivar, acabam reforçando através da busca pela perigosa condição de “pureza étnica”. Esta ação pode enredar os indivíduos em discursos, costumes e práticas que não mais fazem sentido diante do contexto das diversas influências culturais das quais se alimenta a diáspora negra (MIRANDA, 2011a). Como já dissemos em outra ocasião:

O processo de busca das raízes africanas é profícuo no sentido de afirmar formação de uma nova identidade que fortaleça os ideais africanos, redirecionando o olhar para a reivindicação e resistência dos afro-descendentes. Entretanto, quando esse discurso prioriza simplesmente o elogio da diferença, os grupos militantes acabam cedendo a um jogo político compelido pelo discurso da heteronomia exogrupal. A valorização da questão racial perde então o sentido de promoção da igualdade entre as raças e passa a permitir um discurso que associa o movimento da negritude com as ideologias diferencialistas inculcadas no imaginário social (MIRANDA, 2011a, p. 91).

Em outras palavras, ações que teriam em sua origem o caráter de alterização são dotadas de sentidos essencialistas e acabam denunciando

comportamentos com persistentes distinções raciais, com base na oposição da identidade do opressor (MUNANGA, 1990) – indicando que nem sempre as proposições coletivas de militância geram caminhos emancipatórios.

Com base nestes pressupostos entendemos que de maneira geral, a questão da emancipação sempre nos remete à discussão do caráter relacional das identidades, fator fundamental na configuração das metamorfoses, principalmente no que diz respeito à questão das minorias sociais. No plano coletivo, esta discussão toma corpo através das políticas de identidade, pois ao mesmo tempo em que o sujeito se transforma, ele depende do reconhecimento do Outro para se alterar, de maneira que a emancipação é um fator que não se ratifica sem a transposição das vivências e projeções para a esfera pública (ALMEIDA, 2005).

Fazendo o movimento inverso, a afirmação de uma identidade com sentido emancipatório no plano individual se corrobora através da conformação de identidades políticas. Este movimento segundo Ciampa (2002) é sempre alicerçado pelas políticas de identidade, que num primeiro momento servem aos indivíduos como ideais identificatórios, para a formação de laços solidários e suporte às reivindicações por igualdade. Mas para que a conformação de identidades políticas seja realizada, também se faz necessário o movimento de individuação, ou seja, a criação de uma concepção de identidade única que, ao mesmo tempo em que se vincula a determinados modelos oferecidos pela sociedade, possa se diferenciar, numa atitude reflexiva, para seguir assumindo novos projetos e novas pretensões de reconhecimento.

Na produção de identidades políticas inclui-se portanto, o movimento de libertação dos ditames sociais (ou das formas sistêmicas de relacionamento), no qual o sujeito adquire competências interativas para reivindicar suas pretensões de reconhecimento em acordo com os grupos aos quais se identifica, ao mesmo tempo em que se diferencia enquanto sujeito único. E neste contexto, a assunção de uma identidade pós-convencional autentica tanto sua condição de sujeito privado, quanto sua localização no contexto social, como “[...] membro da sociedade civil, do Estado e do mundo” (CIAMPA, 2002, p. 08), capaz de colocar em questão as políticas de identidade de dominação que perpassaram suas vivências, buscando difundir ações coletivas

alternativas, organizadas com base em condições mais democráticas (ALMEIDA, 2005).

No limite, todo questionamento diz respeito a um determinado ponto de vista, ou seja, uma perspectiva diferente daquela já estabelecida, que desafie os parâmetros hegemônicos. Por isto a conformação de identidades políticas é sempre produto de um conflito, pois no contexto do sintagma identidade-metamorfose-emancipação, não existe processo de transformação que não abra espaços para diferentes formas de existência.

2.3 - A INVERSÃO DA METAMORFOSE: QUESTIONANDO OS SENTIDOS DO PROCESSO IDENTITÁRIO NO ÂMBITO ACADÊMICO

Segundo (CIAMPA, 2003) a possibilidade da realização de um projeto que dê sentido ético às identidades, só se realiza mediante a concretização de ações políticas. E se a identidade resulta de um “[...] encontro entre a idéia que fazemos ou a imagem que temos de nós mesmos e dos outros e, a idéia ou a imagem que os outros têm de nós” (ALMEIDA, 2005, p. 52), estamos falando de um processo essencialmente conflitivo, no qual as representações pessoais e coletivas podem ou não convergir.

Neste ínterim apontamos que, perante o choque entre tais representações, pode ocorrer a inversão da metamorfose, de maneira que o “projeto” de uma busca emancipatória se converta num processo de desumanização. Tal processo ocorre quando as ações políticas vislumbradas pelos sujeitos ou grupos encontram obstáculos, são impedidas de forma violenta, impositiva ou coercitiva:

A destruição, a degradação e a indignidade de pessoas e grupos são formas de metamorfose, em última análise, provocadas de modo heterônomo por um poder interiorizado subjetivamente e – ou apenas – exteriorizado objetivamente. Ou seja, quase sempre, senão sempre, há um conflito político que se estabelece entre a pretensão de uma identidade social, de um lado como (1) auto-afirmação e hetero-reconhecimento de um projeto emancipatório e, de outro, como (2) hetero-afirmação e auto-reconhecimento de um projeto coercitivo ou de dominação (CIAMPA, 2003, p. 03).

O sentido do processo identitário é questionado, partindo do pressuposto de que este último se correlaciona a um conflito entre autonomia e

heteronomia, entre a pretensão de uma vida que faça sentido, concretizada através da efetivação de uma ação política (que pode ocorrer de forma explícita ou não) e a coisificação dos indivíduos, ou seja, um processo de metamorfose que é invertido no seu sentido ético, no qual os indivíduos e coletividades são impelidos por forças coercitivas (de ordem subjetiva e/ou objetiva) que impedem a realização de projetos políticos emancipatórios.

A ação política, e por consequência, a produção de identidades pós-convencionais – ou de acordo com Ciampa (2002), identidades políticas – pode ser então obstada por uma interiorização a-crítica de normas, ou heteronomia (processo no qual o sujeito só se reconhece através de um projeto calcado em relações de dominação, tornando-se sujeitado à vontade de terceiros ou de uma coletividade, e, portanto aquém das próprias vontades) e/ou por uma ação externa que impeça ou dificulte a realização de projetos emancipatórios, que geralmente ocorre de forma violenta, através de coerção, imposições, ameaças.

Em nossa sociedade, a existência de indivíduos considerados “normais” é corroborada pelo estabelecimento de um parâmetro diante do qual, tudo aquilo que o contraponha é denegado. Assim, a partir de modelos normativos o processo de socialização (por via das identificações) se estabelece às custas da criação de um domínio de seres indignos, discrepantes, relegados à condição de subcidadania.

Por extensão, muitos destes indivíduos são estigmatizados, de forma que suas características físicas, suas histórias e sistemas de valores são submetidos a políticas regulatórias, fatores que tornam suas vivências atravessadas por processos de dominação e coerção.

Os grupos considerados minorias²⁶ (e nestes, se incluem os negros) representam de maneira emblemática o quadro de indivíduos que, por possuírem traços diferentes da norma estabelecida são desvalorizados e discriminados negativamente. As ressonâncias desta conjuntura social podem ser visualizadas no meio acadêmico, tanto em relação às forças coercitivas de ordem subjetiva, quanto aos impedimentos objetivos, discutidos por Ciampa (2002).

²⁶ Aqui, como em Almeida (2005) o termo minoria remete à proposição de um quadro de categorização qualitativo dos grupos humanos. Portanto, ao categorizarmos um grupo como minoria, estamos nos referindo ao plano social e não estatístico ou quantitativo.

Em relação às forças coercitivas de ordem subjetiva, podemos perceber sujeitos negros que acabam renegando a própria condição racial ou se omitindo em relação a ela, na esperança de alcançarem reconhecimento do exogrupo. Neste caso, os indivíduos são impedidos de alcançarem seus projetos a partir de um processo heterônomo extremamente complexo: a interiorização da própria inferioridade, situação “[...] que concretiza a figura racista criada pela mistificadora democracia racial brasileira, a do ‘negro de alma branca’ ” (SOUZA, 1983, p. 12, grifos do autor).

A introjeção de uma imagem deturpada de si opera uma marca psíquica, de forma que pensar sobre o aspecto racial da própria identidade, redundando sempre num sofrimento insuportável ao indivíduo (SOUZA, 1983), fator que pode culminar:

[...] na representação heterônoma de um personagem muito conhecido em nosso cotidiano: o afro-descendente que reproduz o conflito e a ambigüidade gerados pelo imaginário social (representado pela ideologia do embranquecimento e pelo ideal da democracia racial) e muitas das vezes não consegue desenvolver atitudes de enfrentamento diante de situações em que se vê negativamente discriminado e que, de maneira nem sempre consciente, pode desenvolver um processo de desvalorização pessoal e negação da importância dos elementos herdados das culturas da diáspora africana no processo histórico de articulação dos vários personagens, igualdades e diferenciações que constituem sua história individual (MIRANDA, 2011, p. 62).

Neste contexto, o processo identitário é invertido no seu sentido ético e converte-se em desumanização (CIAMPA, 2003), passando a servir aos ideais de uma ordem sistêmica, de maneira que o sujeito, além de reproduzir o conflito impresso no imaginário social, prende-se a referenciais identificatórios vigentes, nos quais o “outro”, ou seja, “o negro” é simbolicamente destruído e neutralizado (SOUZA, 1983).

Em relação às forças objetivas que legitimam a desumanização, podemos citar, no âmbito da política hegemônica da academia, a forma socialmente aceitável de intelectual que se assenta sobre condições socioeconômicas e raciais “naturalizadas”, além da sua intermediação com fatores como gênero e idade (GOMES, 2010). Seguindo este parâmetro de raciocínio, veremos que muitos profissionais acadêmicos, pelo fato de serem negros podem ser relegados ao isolamento social e intelectual, além, é claro, de estarem sujeitos à possibilidade de sofrer questionamentos tácitos sobre a

ideia de ocuparem um lugar “acima do previsível” para a própria condição racial.

É desta maneira que o “racismo à brasileira” (PEREIRA, 1996) configurado pelas ações discriminatórias encobertas (e não menos violentas) manifesta-se, no plano da universidade como “racismo acadêmico”²⁷ apresentando como atributo constitutivo o atravessamento da ideologia do mérito. Tal atravessamento vigora como obstáculo inquestionável ao processo emancipatório de professores universitários negros no âmbito acadêmico.

A discussão aqui apresentada privilegia o argumento de que, por meio de seu estatuto, a ideologia do mérito institui-se como uma ideia que já perdeu funcionalidade de “saber”, cristalizando-se e se convertendo em conhecimento (CHAUÍ, 1981). A partir deste percurso, passa a ser disseminada pelos mecanismos hegemônicos com o objetivo de servir como instrumento de regulação, dominação e desumanização.

Aliada à ideologia do embranquecimento e ao ideal da democracia racial - converte-se em práticas que reforçam a atitude omissa da sociedade (e porque não do próprio indivíduo, que pode assumir uma postura de sujeição) em relação ao tratamento diferencial recebido pelos sujeitos negros no meio acadêmico, acobertando através da ideia de “mérito individual” todo o sistema de desigualdades sustentado ao longo dos tempos.

Também veremos que em determinadas situações, no caso da ideologia do mérito não ser um fator suficientemente persuasivo, o discurso competente (CHAUÍ, 1981) pode operar como ferramenta de violência explícita, como elemento coercitivo a qualquer forma de alteridade que possa emergir; pois é encarnada pela “autoridade” dos intelectuais já estabelecidos, daqueles aos quais a sociedade outorga o direito de utilizarem-se do conhecimento como forma legítima de dominação. Uma política de identidade perversa, que se utiliza da autoridade como ferramenta constritora das manifestações de alteridade, atuando tanto para a formação de barreiras ao ingresso destes sujeitos, quanto ao seu isolamento intelectual e social, além de contribuir como justificativa à denegação da própria condição racial e aos conflitos inerentes a

²⁷ Segundo Carvalho (2006, p. 08), “existe racismo onde o resultado do convívio social multi-racial é a exclusão sistemática e generalizada do grupo racial negro”. O mesmo autor, ao chamar a atenção para o “racismo acadêmico”, demarca a centenária impunidade de nossas universidades diante do silenciamento crônico das situações de exclusão racial.

esta conjuntura, quando já pertencem ou estão em processo de inserção no contexto acadêmico²⁸.

Logo, percebemos que em muitas ocasiões, a questão racial é repetidamente denegada na academia, dando espaço à instauração de manifestações de preconceito silenciosamente violentas, num ambiente no qual, teoricamente, deveriam pairar a humanização e construção democrática de saberes – incluindo as produções teórico-práticas acerca da problemática da sociedade brasileira em relação ao contingente negro.

²⁸ A exemplo desta questão, verificar as reflexões sobre a discussão do caso Ari Lima, no capítulo cinco deste mesmo texto.

CAPÍTULO 3 – AS HISTÓRIAS DOS EXCLUÍDOS DA HISTÓRIA

*Pesquisar a história de grupos negros
é construir a história do “excluído da história”,
daquele de quem se encontram poucas marcas,
porque não se considerou importante
guardar o registro de sua presença.*

Maria Lúcia Rodrigues Müller

3.1 – A NEGLIGÊNCIA DA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO TRATO COM A POPULAÇÃO NEGRA: UMA QUESTÃO SINTOMÁTICA

A educação do negro brasileiro é um tema que passa a ser discutido na literatura de forma tardia, apenas a partir dos anos 1980. De acordo com Fonseca (2007), inicialmente, as pesquisas demonstravam os padrões sociológicos de desigualdades contidos nas vivências de negros e brancos na educação brasileira, visando um movimento de conscientização dos intelectuais acerca desta lacuna no âmbito educacional.

Em 1987, Pinto publica um artigo assinalando a “quase ausência” de pesquisas que tratem especificamente sobre a educação do negro brasileiro, a ponto de um leitor mais desavisado acabar construindo a imagem de um Brasil mono-racial. Vejamos a denúncia da autora:

Certamente esta carência de textos sobre a educação do negro brasileiro reflete o descuido com que os levantamentos oficiais têm tratado a investigação sobre a composição racial do povo brasileiro. Esta lacuna também explica, pelo menos parcialmente, a ausência quase que absoluta de informações, discussões ou mesmo uma simples referência sobre as especificidades raciais nos diagnósticos educacionais. Um leitor mais desavisado, que não conhece nosso país, através da leitura destes diagnósticos – cuja importância e seriedade sob outros aspectos merecem todo o destaque – poderia ser induzido a pensar que somos um país mono-racial (PINTO, 1987, p. 04).

Entretanto, ao longo de vinte anos, os debates travados sobre tais desigualdades levaram os pesquisadores da área educacional a admitirem a importância da “raça” como categoria de análise, bem como fomentaram o surgimento de pesquisas que ampliaram o nível de entendimento sobre a questão racial, revelando-a como elemento estruturante da realidade brasileira (FONSECA, 2007).

Mas apesar deste claro diagnóstico e dos avanços em termos de produção na área educacional, a historiografia da educação não tomou parte no debate, de maneira que nos anos 1990 surgem as primeiras críticas sobre a indiferença da área em relação à temática racial (FONSECA, 2007).

Pinto (1992) aponta, entre outras questões, a insensibilidade da história da educação no trato com este assunto, abrindo caminhos a outros autores que, anos depois, ainda irão nos reportar à mesma denúncia: a escassez de produção em relação às necessidades colocadas para a educação brasileira sobre a discussão racial, mais especificamente, na área historiográfica (BARBOSA, 2009; CRUZ, 2005; CUNHA, 1999; FONSECA, 2007; MÜLLER, 1999; RAMOS, 2008; SILVA, 2006; VEIGA, 2008), embora apresentem argumentações e pontos de vista diferentes.

Nestes textos, são utilizados termos como silenciamento, invisibilidade, cegueira, apagamento, omissão e negação do racismo²⁹ nas produções da história da educação em nosso país.

Silva (2006, p. 41), aponta os discursos fáceis e simplistas que enredam estereótipos nos quais a população negra brasileira “[...] ou aparece apenas como a eterna vítima da escravidão moderna ou então como descendente direta das populações africanas traficadas para o Brasil”.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Veiga (2008) assinala que a sinonímia entre negros e escravos precisa ser refletida de forma mais acurada pelos historiadores, para que permita a ampliação dos estudos e versões sobre a história do negro no Brasil. Não é por acaso que pouquíssimas pesquisas realizadas sobre a escolarização de negros e mestiços ao longo do século XIX,

²⁹ Importante demarcar que durante todo o texto baseio-me na concepção adotada por Guimarães (2004) que discerne o racismo, preconceito e discriminação racial. Para o referido autor, o preconceito é o conjunto de crenças e expectativas de ação, que podem se manifestar através da discriminação, o tratamento diferencial ao negro. Já o racismo constitui o sistema estrutural de desigualdades presentes na sociedade, materializando de forma literal as ideias pré-concebidas e as ações delas decorrentes, através das pesquisas estatísticas.

conseguiram demonstrar outras possibilidades de vida que viessem descoladas das ideias de escravidão, exclusão ou marginalidade.

O escravo “moldado” pela historiografia é visto como matéria inerte, e, portanto passível de adestramento através da violência, disciplina e trabalho. Como afirma Fonseca (2007), todo o conjunto de experiências que demonstre uma ligação ativa entre negro e educação no processo de substituição³⁰ da economia brasileira é ignorado pela história para que haja a reafirmação da condição de submissão da categoria. É o que este mesmo autor, recuperando a pedagogia de Sidney Chalhoub, afirma ser a consequência essencial da excessiva valorização que os historiadores deram à violência no período escravista, uma proeminência na interpretação dos dados que culmina na teoria do “escravo-coisa”. Esta teoria,

[...] representa uma ausência de reconhecimento de qualquer dimensão subjetiva na vida dos indivíduos escravizados. Neste sentido, o conjunto das práticas que são apontadas como responsáveis pela formação do *escravo como uma coisa* pode ser reduzido a uma única palavra: adestramento (FONSECA, 2007, p. 37, grifos nossos).

Assim, qualquer questão que se remeta aos processos de participação ativa, tanto em termos econômicos, políticos e intelectuais do negro em relação à sociedade escravista brasileira, foi subsumida pela história do cativo. Com efeito, as marcas e dados relativos ao processo de escolarização desta parcela da população, foram invisibilizados pelo olhar destes historiadores, de maneira que “a ideia do escravo como apêndice da vontade do senhor e de ter sua individualidade submersa sob a esmagadora autoridade do senhor foi constantemente propalada nos estudos sobre a escravidão” (RAMOS, 2008, p. 27).

Destarte, a historiografia brasileira, ao longo dos anos, alimentou uma visão estereotipada do negro e reforçou imagens negativas já consolidadas sobre o cativo; propondo, em suma, que as únicas experiências vivenciadas

³⁰ Este período compreende as décadas de 1850 a 1888. Fonseca (2002), ao recuperar o pensamento de Lara (1998, apud.) comenta que, para este período, a denominação *transição* do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil, tem sido criticada e modificada por uma corrente de autores. Esta discussão aponta que a história do trabalho no Brasil considerou demasiadamente o universo do trabalho livre, desconsiderando o período anterior (escravismo), visto como menos produtivo e irracional. Desta forma, surge a ideia de *substituição*, que deixa de ser um recurso retórico para se tornar parte de um arcabouço conceitual fundamental para compreendermos a crítica às teorias que *coisificaram* o contingente negro, na leitura sobre o processo de abolição da escravatura em nosso país.

por esta parcela da população se referem ao passado de escravidão e às diversas interdições criadas ao longo dos tempos. Os desdobramentos deste passado nos remetem a uma versão da história eminentemente racista e avassaladora (SILVA, 2006), a ponto de sustentarem a “produção” do negro brasileiro como um indivíduo histórico apenas sujeitado³¹, vitimizado e (porque não?) “naturalmente passivo”.

Em acordo com estas premissas, temos então a “clássica” narrativa de que os escravos não davam importância aos laços familiares; ou mesmo a disseminação da versão errônea de que, decretado o fim do cativo, estes sujeitos abandonaram as fazendas e ficaram vagando pelas cidades, sem rumo, apenas engrossando os grupos de excluídos. Destas “histórias mal-contadas” origina-se a atribuição de condutas irresponsáveis e imprevidentes a este segmento, a exemplo de alguns dos estereótipos disseminados e ainda vigentes, assinalados por Müller (1999).

E na história da educação a situação de exclusão com relação às experiências do segmento negro não é muito diferente. Se a disciplina específica, em acordo com Cruz (2005), tem aproximadamente trinta anos de existência no currículo de formação do educador brasileiro, ao avaliarmos os livros didáticos utilizados, podemos assinalar a impressão da total inexistência de experiências educacionais dos negros em período anterior à década de sessenta do século passado. Para esta mesma autora:

À margem desse processo vão sendo esquecidos temas e fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre experiências de escolarização dos indígenas e afro-descendentes. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esses grupos, os detalhes da exclusão desses setores das instituições escolares oficiais, os mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial, a educação nos quilombos, a criação de escolas alternativas, a origem da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil, as vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que além de terem sido

³¹ Quando nos referimos a um indivíduo “produzido” pela história na condição de sujeitado, estamos nos remetendo ao conceito foucaultiano. Segundo o autor: “há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a (FOUCAULT, 1995, p. 235, grifos do autor).

O “sujeito” foucaultiano expressa o efeito da constituição do indivíduo através de mecanismos de subjetivação que o categorizam e individualizam. Falamos, portanto, de um indivíduo com a subjetividade vinculada a normas pré-estabelecidas pelo âmbito social, de forma que se torne preso a uma identidade fixa e determinada, um indivíduo “sujeitado”, como citado no texto. E esse processo de sujeição é um dos efeitos das relações de poder, de maneira que os dispositivos de inclusão e exclusão presentes nas sociedades são cada vez mais naturalizados e interiorizados.

desconsiderados nos relatos da história oficial da educação estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p. 23).

Para além do perigo destas importantes experiências da história da educação dos negros serem condenadas ao total desaparecimento e à invisibilidade, torna-se inevitável destacarmos que elas não são “esquecidas” (ou seriam obstadas?) pela história oficial, involuntariamente. A função tradicional dos historiadores não é ingênua e muito menos impassível de distorções. Assim como qualquer outro profissional do conhecimento, este “guardião da memória” está mergulhado num universo de interesses, de forma que as proeminências e omissões dos dados acabam ocorrendo em função do ponto de vista do grupo social a que estes pesquisadores pertencem (SANTOS, 2010).

Como já denunciava Pinto (1987, p. 04), em texto que ainda sinalizava a ausência de dados na área da educação brasileira e sua relação no trato com o segmento negro: “[...] é na própria maneira como tem sido encarada a questão das relações raciais no Brasil que podemos encontrar algumas pistas sobre a orientação que vem subsidiando a coleta de dados em nosso país.”

E apesar da autora não se referir especificamente ao trabalho da historiografia da educação e sim, da educação de maneira geral, podemos refletir através de suas palavras acerca de um fenômeno bastante comum na ciência contemporânea e que influencia as mais diversas áreas no trato com as temáticas raciais: o silenciamento.

Não seria sintomático o silenciamento da história sobre a condição (de participação) ativa do segmento negro? Por que o nosso país, historicamente não fabricou registros sobre sua composição racial? A que serve este tipo de utilização da história e quais teorias/ideologias vêm subsidiando esta categoria de produções? Este silenciamento não seria melhor tematizado como negligência?

A ausência de informações apontada pelos autores que criticam a historiografia da educação (BARBOSA, 2009; CRUZ, 2005; CUNHA, 1999; FONSECA, 2007; MÜLLER, 1999; RAMOS, 2008; SILVA, 2006; VEIGA, 2008) denota claramente a orientação teórico/ideológica que fundamentou a constituição de nosso país em sua relação com esta população. A condição de

inexistência à qual a questão racial é relegada tanto no senso comum, como pelos pesquisadores não é um fenômeno recente ou inexplicável.

A forma de tratamento ímpar presente no discurso do brasileiro, ou a ambiguidade do racismo à brasileira (PEREIRA, 1996), nos apresentam uma realidade extremamente conflituosa, pois o preconceito não é abertamente afirmado e o discurso oficial de igualdade e harmonia inibe as manifestações negativas em relação ao negro.

É fato que o padrão de brancura continua repercutindo no imaginário do país, através de um modelo de racismo universalista³² que, aliado a uma ideologia do branqueamento, trás à tona a imagem (deturpada) de uma nação democrática em relação à questão racial, fator que invisibiliza as discriminações no cotidiano e contribui para que o racismo apareça de modo velado.

E como ressonância deste processo, a historiografia da educação atua no sentido de reduzir a peculiaridade das desigualdades raciais a uma simples questão de cunho socioeconômico. Assim, as demandas específicas do contingente negro são diluídas em meio aos problemas sociais do país e o racismo é peremptoriamente negado (FONSECA, 2007).

O tratamento da categoria raça como algo periférico deve-se ao fato de que as concepções historiográficas têm desconsiderado os negros como indivíduos munidos de subjetividade (FONSECA, 2007). Tais concepções estruturam-se nestas representações e estigmas herdados da própria constituição brasileira, que direcionam os usos da história. Mas isto não redime o historiador de sua responsabilidade.

Muito pelo contrário. Sabe-se que, na condição de pesquisador, diante da pluralidade de significados na qual se está imerso, torna-se necessário compreender como e porque as análises são realizadas desta ou daquela forma, em relação a este ou aquele objeto, pois, qualquer visão é limitada e influenciada por valores, trajetórias, ou modos de interpretação vigentes (CARVALHO, 2011). Segundo Carvalho (2011, p. 12) “é nessa multiplicidade que o historiador procura se situar e não ir atrás do que é certo ou errado.” Não

³² De acordo com Munanga (1999, p. 09) o modelo racista universalista “[...] supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença, e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela simulação cultural”.

existe neutralidade ou significado “verdadeiro” quando se trata do ofício de reconstrução do passado. O que existem são apenas interpretações de uma época, dentro dos limites da ciência.

É diante deste debate, que apontamos em nossa avaliação, o fator mais surpreendente (ou não?) em relação aos discursos da história. Tendo em conta que democracia racial há algum tempo foi teoricamente desvelada como mito³³, corroboramos que esta ideia continua influenciando negativamente as discussões científicas de nossa época, de modo que a “ausência e o silêncio”³⁴ em relação à discussão da temática racial em solo brasileiro, ainda perduram.

Acreditamos que este silenciamento pode ser mais bem adjetivado como negligência, pois diz respeito não só a uma atitude de menosprezo, mas, sobretudo a um contexto que vem sendo erigido historicamente e que denota uma ausência de reflexão senão declarada, pelo menos consciente.

Ao refletirmos, portanto, sobre as utilizações da história, demarcamos que, os sentidos que têm tomado as produções desta disciplina não reconhecem o nível de complexidade das ações humanas (SILVA, 2006). Consideramos que a redução das experiências do período escravista brasileiro a um simples antagonismo, além de configurar-se como um fenômeno sintomático – levando-se em consideração o tratamento da questão racial no âmbito brasileiro – invalida os diversos significados e interpretações possíveis de uma determinada memória histórica.

É com base nestes pressupostos que surge a proposta de ampliarmos o campo dos possíveis, a partir de leituras históricas diversas, que não reduzam as discussões a respeito das políticas de educação na sociedade brasileira a uma absurda negação do racismo, fomentada pelos debates em torno da “clássica” ideia de democracia racial, ou à simplista experiência de passividade no cativo e seus desdobramentos (SILVA, 2006).

³³ A democracia racial constitui um mito que encobre e mascara as desigualdades existentes no contexto brasileiro, de maneira que as categorias raciais existem como categorias políticas (MUNANGA, 2004). Sob este ponto de vista, o contexto tácito de conflitos contribui para a alienação dos sujeitos acerca do “peso do racismo” no cotidiano brasileiro. É verdade que esta ideia de desmistificação continua sendo uma questão polêmica, principalmente na antropologia; entretanto, nesta área da ciência, as opiniões e produções revelam-se ao menos divididas, ao contrário da historiografia da educação, que tem se eximido do assunto, ignorando as discussões insurgentes.

³⁴ Aqui, realizamos uma analogia à entrevista proferida pelo Prof. Kabengele Munanga, que mesmo referindo-se à Psicologia Social (e não à historiografia da educação), acreditamos que possa ser adequadamente aplicada ao tema. Neste contexto, o autor questiona a escassez de produção sobre temáticas raciais a partir da seguinte passagem: “[...] Qual é a explicação dessa ausência e desse silêncio sobre um tema que toca a vida de mais de 60 milhões de brasileiros de ascendência africana?” (CIAMPA; MUNANGA; 2000, p. 11, grifos nossos).

Assim, nas últimas décadas, tem ocorrido uma incipiente reivindicação de historiadores, que buscam re-unir as poucas e dispersas produções que recorreram aos aspectos raciais no contexto educacional, demarcando o lugar secundário que o tema sempre recebeu na historiografia da educação.

Estes poucos autores (BARBOSA, 2009; CRUZ, 2005; CUNHA, 1999; FONSECA, 2007; MATTOS, 1998; MÜLLER, 1999; NATIVIDADE; CUNHA JR., 2003; RAMOS, 2008; SILVA, 2006; VEIGA, 2008) têm tomado a frente do debate sobre a história da escravidão e fomentado novas produções, de modo a contribuir para que os procedimentos de construção das análises que tratem da presença dos negros em espaços educacionais sejam reformulados criteriosamente.

Para Fonseca (2007, p. 36) as ideias, tanto da redução do negro à condição de sujeito passivo quanto de que estes sujeitos, no período pós-abolição, mesmo livres, não frequentaram as escolas,

[...] estão em descompasso com a produção mais recente da história da escravidão, que caminha em sentido oposto. Isto porque as pesquisas realizadas neste campo vêm demonstrando que o negro não pode ser reduzido à figura do escravo e que eles, independentemente de sua condição, demonstravam movimentação na sociedade.

Vejamos como estes autores elaboram suas análises.

3.2 - DO PROCESSO DE ABOLIÇÃO ÀS INCURSÕES DO NEGRO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

3.2.1 - Contextualizando o fim do trabalho escravo

O contexto do fim do trabalho escravo significou uma importante ruptura do modo de vida do brasileiro em virtude da constituição de uma nova sociedade que não mais contemplasse o latifúndio como principal meio de criação de riquezas. Até porque, em início do século XIX, a crise³⁵ do sistema

³⁵ Segundo Ramos (2008), a crise no sistema econômico atingiu o país principalmente pelo fato da monocultura latifundiária escravocrata estar sempre submissa às alterações do mercado externo. Assim, toda a produção era destinada ao exterior e impedia a formação de um mercado interno que pudesse aquecer a economia. Com o advento do capitalismo e da revolução industrial, a concorrência (vinda de outros países) acabou atuando como elemento

colonial atingiu radicalmente o solo brasileiro, de modo que países europeus não mais aprovavam as relações de trabalho forçado (RAMOS, 2008).

Novas formas de capitalismo e as ideias liberais alteraram as relações entre países e a monocultura latifundiária escravocrata passou a significar um obstáculo à expansão do mercado internacional. Desta forma, o Brasil se viu pressionado a modificar os quadros econômicos tradicionais, buscando se inserir na sociedade moderna (RAMOS, 2008).

Estas transformações foram profundas, não só em relação ao sistema econômico, como no estabelecimento de negociações que contemplaram mudanças nas relações de poder e na convivência social entre libertos, ex-senhores e os demais homens e mulheres livres desta incipiente estrutura (MATTOS, 1998).

Portanto, o período que compreende o processo de abolição do trabalho escravo – de 1850 a 1888 – bem como suas ressonâncias imediatas no pós-abolição, tornam-se focos de análise para compreendermos a atual composição racial da comunidade intelectual brasileira, tendo em vista que a escolarização apenas passa a ser considerada como dimensão possível na vida dos escravos e libertos, quando da possibilidade deste contingente populacional ser integrado ao sistema produtivo na condição do posterior exercício da liberdade (FONSECA, 2002).

Segundo Fonseca (2002), o desmantelamento da sociedade escravista tomou corpo nas ações dos anos finais da década de sessenta do século XIX. Tanto pela crise do sistema colonial, que já se anunciava desde o início do século, quanto pelas constantes insurreições provocadas pelos grupos negros escravizados (RAMOS, 2008).

Como as relações entre senhores e escravos sempre configuraram um processo de adaptação tenso e contraditório; entre lutas e negociações, as redes de solidariedade e refúgios formados pelos quilombos, confrarias religiosas e apadrinhamentos fortaleceram-se para alicerçar a resistência à opressão durante este período. Portanto, a acentuação da rebeldia escrava que anuncia o movimento abolicionista apresenta-se como reflexo das configurações erigidas durante todo o período escravocrata, tendo em vista que

deflagrador da baixa produtividade do sistema de trabalho escravo e evidenciou a necessidade do estímulo à criação de mão-de-obra livre e desenvolvimento do capitalismo.

estes sujeitos criaram um padrão de vida, estruturas e religiões próprias (RAMOS, 2008), buscando agregar elementos identitários a partir do rearranjo de influências afro-diaspóricas.

Sendo assim, as insurreições dos cativos funcionaram como manifestações contínuas de afirmação de sua humanidade e, no bojo da segunda metade do século XIX, proclamaram a insuficiência do sistema econômico brasileiro, impulsionando o desmoronamento (ainda que tardio) do trinômio latifúndio – trabalho escravo – monocultura (RAMOS, 2008).

Junto a estas tensões, o mundo se deparava com uma nova ordem de mudanças econômicas e sociais, decorrentes do desenvolvimento do capitalismo. Assim, o crescimento industrial da Inglaterra – maior potência mundial do século XIX – teve ressonâncias marcantes em território brasileiro (RAMOS, 2008). Uma das transformações estimuladas pelas pressões internacionais foi a abolição do tráfico negreiro no país, em 1850, embora já houvesse uma lei que proibia a entrada de escravos africanos desde 1831³⁶.

Houve então uma alta no preço dos escravos e uma transferência deste segmento de sujeitos, do norte para o sul do país³⁷, de forma que a economia cafeeira em expansão absorveu rapidamente esta parcela da população, criando um desequilíbrio entre as populações escravas das duas regiões (RAMOS, 2008).

Esse desequilíbrio levou as províncias do norte – à medida que comercializavam seus escravos para as províncias do sul – a empreenderem uma grande resistência ao processo de abolição da escravidão, pois previam a transição forçada para o trabalho livre e, portanto, o fim da produção de riquezas com o mínimo custo (FONSECA, 2002).

Mas o trabalho escravo revelou-se em longo prazo, pouco lucrativo, tendo em vista a acentuação da resistência cativa, que ocorria também por estratégias de retardamento e diminuição da produção. Neste contexto, o país se via diante de contradições bastante complexas: pela sua condição agrícola e

³⁶ Segundo Fonseca (2002, p. 40) “em 1831, o governo inglês havia forçado o governo brasileiro a aprovar uma lei proibindo a entrada de africanos como escravos no Brasil. Porém, esta lei tornou-se morta e o tráfico de africanos continuou a ser realizado sem repressão e com conivência do governo brasileiro, que permitia a entrada de levas de africanos no país sem nenhum tipo de restrição”. E somente em 1850, com a radicalização das pressões sobre as embarcações brasileiras, oriundas do governo inglês, o governo de nosso país se viu forçado a ceder e proibir a entrada de africanos no Brasil.

³⁷ Este processo foi denominado “tráfico interprovincial”.

desprovido de movimentação do mercado interno, não poderia suportar supressão abrupta da mão-de-obra africana; ao mesmo tempo em que as pressões internacionais, o crescente consumo do mercado mundial e as constantes insurreições dos escravos revelavam a necessidade do estímulo à imigração e à substituição do trabalho servil pelos braços europeus livres (RAMOS, 2008).

Começa-se a pensar em estratégias para o processo de abolição do trabalho escravo, sem que houvesse modificações estruturais na economia. Dessa forma, a partir de 1860, o trabalho forçado passou a ser considerado pelo governo do Império um das principais questões da sociedade brasileira, de forma que passou a enfrentar publicamente o chamado “problema do elemento servil” (FONSECA, 2002).

E mesmo diante de tantas pressões, a manutenção da escravidão e do sistema rudimentar de produção estendeu-se, revelando-se como solução imediata às tensões internas e uma das maiores contradições da nossa história, tendo em vista a grande marcha do sistema capitalista industrial em termos mundiais:

A fórmula sugerida pelo Imperador era a de *atacar indiretamente a escravidão*: restringir progressivamente o trabalho escravo, de forma que fosse possível uma transição sem traumas para o trabalho livre [...] Descartar a liberdade imediata e propor medidas que fossem aos poucos introduzindo levas de indivíduos na condição de seres livres na sociedade brasileira revelava-se como o *caminho mais apropriado para se resolver o problema da escravidão sem dividir e ofender os interesses dos proprietários* (FONSECA, 2002, p. 41-42, grifos nossos).

A solução para este impasse encontrado pelo governo Imperial foi o fomento, ainda que provisório de uma economia pré-capitalista, ainda escravagista, mantendo um sistema rudimentar de produção e sem se preocupar com a promoção ao desenvolvimento do mercado interno. O processo abolicionista foi estendido, conservando relações sociais de caráter semi-feudal (RAMOS, 2008).

Paulatinamente, medidas legais foram sendo tomadas, tanto para a “libertação do ventre das escravas” e posterior abolição da escravatura, quanto para a substituição da mão-de-obra vigente pelo trabalho livre dos imigrantes (RAMOS, 2008).

3.2.2 – A Lei do Ventre Livre: uma conjuntura de ambiguidades

A Lei Rio Branco ou Lei do Ventre livre – apresentada na Câmara dos Deputados em 12 de maio 1871 e promulgada quase sem modificações como Lei nº 2040 em 28 de setembro do mesmo ano – configurou um marco importante no processo de superação da escravidão, por instituir, a partir de então, a libertação das crianças recém-nascidas de mães escravas (FONSECA, 2001; 2002; RAMOS 2008).

Libertar o ventre significava, naquele contexto, incidir sobre a única fonte legal de entrada de novos escravos no país, levando-se em consideração a abolição do tráfico negreiro em 1850. Segundo Fonseca (2001, p. 12), a “pedra angular” desta reforma consolidava:

[...] a quebra do princípio segundo o qual o parto deveria seguir a sorte do ventre. Impedir o nascimento de novos escravos colocaria a escravidão em xeque e garantiria o seu fim em algumas gerações, permitindo aos senhores de escravos a transição gradativa para o trabalho assalariado.

Portanto, a forma como esta Lei foi conduzida e os processos políticos internos demarcaram tanto a preocupação das elites com os interesses escravocratas, quanto a emergência de um movimento anti-escravatura, orientado pelas ideias liberais – que desde 1870, já apresentava indícios de seu estabelecimento, através dos clubes emancipacionistas, do jornalismo antiescravista e das frequentes reuniões da categoria (RAMOS, 2008).

Os pontos de ambiguidade e o desajuste entre seu estabelecimento e prática, são inequívocos, tendo em vista o que se esperava em termos de efeitos da promulgação da Lei: para os abolicionistas, a libertação do ventre deveria incidir numa alteração satisfatória do *status quo* e ao mesmo tempo, deveria defender os direitos dos donos de escravos (RAMOS, 2008).

A complexa conjuntura da Lei preconizava, entre outras questões:

Art. 1º: Os filhos da mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§1. Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000 [seiscentos mil réis], ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro

caso o governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indenização pecuniária acima fixada será paga em títulos de renda com o juro anual de 6%, os quais se considerarão extintos no fim de trinta anos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de trinta dias, a contar daquele em que o menor chegar à idade de oito anos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbítrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor (BRASIL, 1871, s/p).

As crianças recém-nascidas de mulheres escravas eram tidas como “livres”³⁸, embora os donos de escravos devessem cuidar delas até os oito anos de idade. Em troca desta responsabilidade, os senhores poderiam escolher entre receber 600 mil réis em títulos de 30 anos e entregar estas crianças ao Estado, ou usarem o trabalho destes menores até a idade estabelecida pela Lei para a liberdade efetiva.

Destarte, a promessa de liberdade mais uma vez foi adiada, de forma que a ideia de menores emancipados pela Lei a partir do nascimento, na prática não acontecia, pois aos donos de escravos era dada a escolha de ter estes ingênuos sob sua tutela até os 21 anos. A abolição da escravidão era um processo que se concretizava a passos lentos:

Nota-se que a infância deste menor fica limitada a idade de oito anos. A partir de então, ou é entregue aos cuidados do Estado e o senhor recebe uma indenização, ou fica com o menor e se utiliza de sua mão-de-obra sem precisar remunerá-la. Em ambas as opções o senhor leva vantagens e, para a criança, em pouco ou em nada a história muda (CUNHA, 1999, p. 84).

Segundo Ramos (2008), muitas destas crianças nem sequer chegaram a serem registradas, outras foram abandonadas e entregues às instituições governamentais de cuidado. Mas, ao que tudo indica, a maioria delas teve sua condição de ingênuo renegada através de documentos falsos, percebidos a partir de uma baixíssima estatística de nascimento no ano de 1871 e um aumento extraordinário da natalidade no ano de 1870.

Além disto, a grande maioria dos proprietários escolheu utilizar-se dos serviços destas crianças a partir dos oito anos, ao invés de entregá-las ao Estado: “dos 400 mil [ingênuos] ou mais, apenas 118 haviam sido confiados ao

³⁸ A criança negra nascida de um ventre escravo ou de uma ex-escrava recebeu um tratamento específico, que tinha como pressuposto sua proteção e defesa dos seus direitos. Tanto que este segmento social foi denominado de “ingênuos”, tendo como base a redefinição de um conceito utilizado no direito romano em relação à escravidão: “[...] aqui, o ingênuo não era filho de libertos, era sim, nascido de mulher escrava; mas nascia na condição de ser livre, por isso, ingênuo” (FONSECA, 2002, p. 144, grifos nossos).

Governo em troca dos certificados [títulos] que o regime imprimira para isto [...]” (RAMOS, 2008, p. 81).

Isto porque, o valor dos títulos oferecidos pelo Estado, revelava-se pouco atrativo, visto que os senhores poderiam utilizar os serviços destas crianças para obter lucro: alugar os serviços presentes e futuros destas crianças, ou arrendar as mães como amas-de-leite e desfazer-se imediatamente dos filhos (NATIVIDADE; CUNHA JR, 2003).

Outra questão apontada pela Lei ainda no artigo primeiro: caso a mãe da criança obtivesse a liberdade, os filhos menores de oito anos deveriam ser entregues a esta e se ela fosse vendida, os filhos menores de 12 anos deveriam acompanhá-la, sob tutela do novo senhor. Na possibilidade da criança sofrer maus-tratos comprovados vindos do senhor, esta estaria imediatamente livre por sentença judicial (BRASIL, 1871).

Podemos visualizar que a intencionalidade da Lei também favorecia a valorização da família escrava, de acordo com o modelo de sociedade almejado para a época.

Ainda de acordo com o parágrafo três do primeiro artigo, cabia também aos senhores “criar e tratar” os filhos que as filhas de suas escravas poderiam ter quando aquelas estivessem prestando serviço (BRASIL, 1871). Neste contexto, a libertação do ventre e educação começam a ser articuladas ainda de maneira tímida, pois já que essas crianças nasceriam “livres”, mas seriam tuteladas e exploradas pelos senhores até a maioridade, era essencial que fosse decidido a cargo de quem ficaria seu processo educativo (FONSECA, 2002).

O artigo segundo diz da transferência da tutela destes menores para associações autorizadas pelo governo, caso estes ingênuos fossem cedidos, abandonados ou transferidos para o Estado em virtude de maus-tratos dos senhores. Tais instituições teriam direito aos serviços gratuitos dos menores até os 21 anos; entretanto, eram obrigadas a encontrar uma colocação para eles na sociedade, constituir um pecúlio que seria liberado após o tempo de serviços, e, enquanto estivessem com a tutela das crianças, deveriam “criá-las e educá-las” (FONSECA, 2001; 2002).

É neste contexto que a questão da educação do negro toma corpo como discussão no sistema legislativo brasileiro. Ainda de acordo com o mesmo

autor, a Lei do Ventre Livre configura um dos primeiros documentos oficiais no qual a questão da educação do negro é explicitamente tratada, em decorrência de uma série de debates travados pela elite da época.

A previsão do crescente número de libertos, a partir da instituição da Lei, preocupava a elite branca. Os senhores de terras, republicanos e profissionais liberais passaram a direcionar seus olhares à infância pobre e negra, que, em poucos anos, poderia engrossar as ruas, cortiços e outros lugares considerados impróprios à formação do cidadão (NATIVIDADE; CUNHA JR., 2003).

De modo que a situação dos libertos configurava um problema já previsto, que precisava ser enfrentado e discutido, a despeito da ordem pública ser colocada em perigo: a preocupação do Estado, assim como das instituições em relação às crianças negras e carentes era de que, se deixadas sozinhas, poderiam corromper-se à marginalidade (TEIXEIRA, 2006).

E, em acordo com o modelo “ideal” de sociedade do século XIX, baseado na cultura europeia, além de ter como um de seus pilares a estrutura familiar tradicional, a educação formal aparece como uma dimensão fundamental ao exercício da liberdade.

A associação da Lei do Ventre Livre à educação formal do contingente negro aparece como uma condição para a passagem da situação de escravos à de sujeitos livres (FONSECA, 2002). De tal modo que a educação dos negros conforma-se como uma relação construída no processo de abolição da escravatura, a partir da necessidade de apropriação dos saberes formais exigidos pelo contexto social da época (CRUZ, 2005).

Entretanto, surgem questões: Qual era a intencionalidade deste projeto de educação formal para o negro? Tal projeto fora plenamente concretizado? Em acordo com os termos utilizados na promulgação da Lei os termos, “criar, tratar e educar” teriam o mesmo sentido naquela época?

3.2.3 – As consequências dos sentidos da história: nos primórdios da educação do negro

Durante a escravidão, as práticas educativas em relação aos negros escravizados eram exercidas no âmbito privado e eram marcadas pela intenção de fazer deles seres ignorantes e embrutecidos; estes

elementos eram tidos como indispensáveis para fazer com que os escravos fossem mais facilmente dominados e se enquadrassem perfeitamente ao modelo de sociedade organizado a partir do trabalho servil (FONSECA, 2002, p. 46).

A pedagogia utilizada era a “pedagogia do chicote”³⁹. Não havia intencionalidade em educar os negros em moldes escolares, porque estes eram tidos como não humanos e “força animal de trabalho” (MUNANGA, 2004).

Entretanto, a partir da segunda metade do século XIX, durante os debates que ocorreram visando à instituição da Lei do Ventre Livre, a educação formal passa a ser vista como algo fundamental para a inserção deste elemento populacional no seio de uma nova configuração societária. Mas também demonstrava uma clara contradição, tendo em vista que, para a sociedade da época, estudar representava um privilégio até mesmo para os brancos (FONSECA, 2002; RAMOS, 2008).

De maneira que o projeto de educação formal para os negros teve uma intenção pedagógica que merece ser demarcada. Isto porque a pedagogia era uma maneira de submeter ex-escravo a uma preparação para a condição de liberdade, através de sua vinculação a um sistema educacional que tinha por objetivo a “moldagem e ordenamento” das relações sociais (FONSECA, 2002).

De fato, o sentido deste projeto diz respeito a uma estratégia disciplinadora. Era uma forma de manter a ordem, controlar e evitar atitudes “não adequadas” à cultura vigente. E tais iniciativas restringiam-se ao projeto de educação destes menores para o trabalho agrícola, já que eles representavam a nova massa que deveria ser absorvida unicamente para a lavoura (RAMOS, 2008).

Como já tratamos anteriormente, o discurso da Lei do Ventre Livre evidenciou, no ideário das elites, a importância dada à educação destinada aos negros para a formação de uma nova sociedade. Contudo, o contexto imediatamente posterior à promulgação da Lei, corrobora sua ambiguidade. Na prática, sua institucionalização nada modificou, no que se refere à intencionalidade de conferir ao ingênuo uma vida diferente da condição de escravo, tendo em vista que a maioria deles ficou sob a tutela dos senhores até

³⁹ Segundo Ramos (2008, p. 97, grifos do autor) “o termo ‘Pedagogia do Chicote’ foi usado por Joaquim Nabuco [...] para explicar que os instrumentos pedagógicos utilizados para o exercício desse tipo de educação, que se voltava para os negros escravizados, giravam em torno da violência, do medo, simbolizados pelo chicote”.

os 21 anos (RAMOS, 2008). Houve uma distância considerável entre sua promulgação e execução.

A discussão gerida nos anos anteriores à promulgação da Lei materializou-se segundo Fonseca (2002), numa sutil diferença entre os termos tratar as crianças, criá-las e educá-las. Conforme a terminologia utilizada na promulgação da Lei (BRASIL, 1871) ao senhor era conferida a obrigatoriedade de “tratar e criar” as crianças até os oito anos de idade; porém, unicamente ao Estado era destinado o ofício de “educar”. A construção da distinção entre criar e educar desobrigava os senhores de prepararem os ingênuos para o mundo do trabalho livre e das letras, levando-se em consideração que:

[...] criar representava pura e simplesmente cercar os menores de cuidados que permitissem o seu crescimento de forma que eles viessem a atingir a idade adulta, sendo paralelamente explorados como trabalhadores; e educar representava não só cercar os menores de cuidados, mas infundir-lhes princípios morais e instruí-los em relação às primeiras letras (FONSECA, 2002, p. 55).

Nesta perspectiva, o mesmo autor traz a ideia de que a diferença entre “criar e educar” autentica-se através de uma distinção entre atividades a serem realizadas no contexto público e privado. A criação destes menores, que se concretizou no contexto privado das fazendas – de acordo com o universo dos senhores – teve uma direção pedagógica que não se diferenciou, na prática, dos padrões educacionais historicamente destinados aos escravos (FONSECA, 2002).

Somente uma porcentagem ínfima de ingênuos que foi enviada ao Estado em troca dos títulos, pôde ter acesso a um modelo de educação, que além de ter a função de “criar”, constituiu-se a partir da dimensão pública e formal. Estes foram orientados a partir de uma nova moral e obtiveram a instrução em relação às primeiras letras (FONSECA, 2002).

Assim, na década de 1870, várias instituições direcionadas à “infância desvalida”⁴⁰ foram inauguradas, tendo como objetivo a educação formal de crianças libertas e livres. Surgem as Fazendas Escolas ou Colônias Agrícolas, os Asilos de Meninos Desvalidos, destinadas à criação e educação dos filhos

⁴⁰ De acordo com Natividade e Cunha Jr, (2003) a expressão *desvalidos* passou a ser utilizada na década 80 dos oitocentos, para distinguir as crianças negras livres pela Lei do Ventre Livre, assim denominadas pelo seu ínfimo valor de mercado (sem-valor) para os senhores da época.

nascidos de ventre cativo (NATIVIDADE; CUNHA JR., 2003). Também as Escolas de Aprendizes de Marinheiros e Artesãos Aprendizes – vinculadas ao arsenal da Marinha – voltam-se ao recebimento desta população, devido à necessidade de reunir um maior número de pessoas para servirem nas frentes de batalhas (TEIXEIRA, 2006).

Tratava-se de um redimensionamento geral das relações educacionais no país, de forma que em 1874, o número de escolas públicas brasileiras cresce de 77 para 113. Entretanto, a expansão das escolas públicas significou um avanço apenas no sentido da absorção dos brancos pobres, pois a estes e à Corte eram reservados os espaços de “educação para o letramento” (NATIVIDADE; CUNHA JR., 2003).

A infância negra tutelada pelo Estado toma um novo lugar no cenário social: o da “educação para o labor”. A estes eram destinados os espaços das escolas agrícolas, de forma que a manutenção do estado servil ao negro conforma-se claramente como uma intenção das elites, pois o ensino das primeiras letras era visto apenas como subsídio da educação para o trabalho, e mais especificamente, o trabalho agrícola e artesanal. O trabalho era destinado a este segmento como ferramenta de regeneração e educação (NATIVIDADE; CUNHA JR., 2003), proporcionando hábitos aceitáveis à convivência em sociedade e mantendo a continuidade de uma hierarquia racial construída durante a escravidão:

A educação foi valorizada como um instrumento capaz de construir o perfil ideal para os negros nos postos de trabalho mais baixos do processo produtivo e que não subverteriam a hierarquia racial construída ao longo da escravidão, pois essa hierarquia era fundamental para um País que, apesar da diversidade racial de sua população, objetivava manter suas origens européias e retratando a si mesmo como uma nação cujo destino era edificar um futuro que deveria se assemelhar às nações do chamado Velho Continente (FONSECA, 2002, p. 59).

Neste contexto, a “pedagogia da transição” (AZEVEDO, 1987) aparece como o substrato educacional que substituiria as formas de dominação que vigoraram durante o período escravista. Seu objetivo era preparar a subjetividade dos futuros trabalhadores livres para a sustentação da situação de sujeitos dominados, de forma que interiorizassem a condição de desigualdade já instituída. A valorização da educação do negro aparece como

mais uma estratégia para manutenção do *status quo* e a condição de inferioridade opera como fundamento de sua inserção na sociedade capitalista, corroborada pela “ideologia do trabalho”: a estratégia retórica encontrada para a “regeneração” das populações desvalidas (TEIXEIRA, 2006).

A Lei dos sexagenários, que libertava os escravos com mais de sessenta anos de idade – instituída em 28 de setembro de 1885 – bem como a Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, findam este longo processo de lutas e configuram a extinção definitiva da escravatura no país. Foram necessários os adventos da abolição e da Proclamação da República (15 de novembro de 1889) para que mudanças efetivas fossem aplicadas ao cenário educacional brasileiro (CUNHA, 1999).

E é nesta conjuntura que o Estado se viu impelido a responsabilizar-se pela educação popular, instituindo um plano nacional de educação, que deveria preparar todos os cidadãos para a inserção no mercado de trabalho, diante da escassez de mão-de-obra para a lavoura do café e a incipiente economia manufatureira (CUNHA, 1999).

De tal modo que o processo de abolição da escravatura e a instalação da República foram marcos que possibilitaram o passaporte para o ingresso do aluno negro à escola, que ocorreu, no entanto, por vias transversais, como afirma Cunha (1999). Mesmo no período pós-abolição, a participação efetiva deste segmento no sistema educacional foi pequena, se comparada ao percentual de brancos alfabetizados (OLINDA, 2003).

Diante desta conjuntura, temos que as propostas de educação direcionadas aos negros nesse período, revelaram-se insuficientes para modificar o *status* deste segmento na sociedade emergente, tendo em vista que um de seus objetivos centrais foi a retenção desta população nas atividades básicas do processo produtivo (FONSECA, 2002; RAMOS, 2008).

Com a abolição da escravatura o negro deixa de ser considerado oficialmente como ferramenta viva de trabalho para engrossar o contingente de mão-de-obra assalariada, usufruindo legalmente dos mesmos direitos de qualquer cidadão brasileiro (FELIPE; FRANÇA; TERUYA, 2007).

Contudo, ao longo dos tempos esta condição “instantânea” de cidadania revelou-se questionável, uma vez que a própria sociedade manifestava seu incômodo com a presença deste novo elemento, que era continuamente

impedido ou sugerido a não frequentar muitos ambientes reservados especificamente aos brancos, inclusive os espaços de educação para o letramento (FELIPE; FRANÇA; TERUYA, 2007).

E como, na prática, a educação formal destes sujeitos continuou sendo obstada e o ensino de ofícios de maior prestígio não lhes foi oferecido, eles permaneceram como uma parcela de mão-de-obra subalternizada; de modo que o investimento das elites detentoras dos meios de produção voltou-se para os projetos paralelos de imigração do contingente europeu (FONSECA, 2002).

3.2.4 – A sustentação político-ideológica do sistema de desigualdades: o cientificismo do embranquecimento e a produção de um imaginário sobre a raça

Concomitantemente ao advento da libertação dos escravos, os projetos de imigração europeia foram implantados no país, especialmente no que diz respeito à inclusão da mão-de-obra de italianos e alemães, nos anos setenta do século XIX (SCHWARCZ, 1993). Esse fluxo migratório foi viabilizado aparentemente para suprir o imperativo técnico da produção de café e da estrutura manufatureira, sob o argumento de que os libertos eram tecnicamente incompetentes e não serviam para o trabalho livre, pois traziam consigo os “vícios da senzala e da raça” (FONSECA, 2002).

A então elite burguesa passou a considerar que as modificações nas relações de produção – de relações de trabalho forçado para relações de trabalho livre – propiciaram aos negros a ocorrência da preguiça de trabalhar, do vício e da desatenção. E tudo isso era percebido como pecado, desvio moral e em alguns casos, crime (RAMOS, 2008).

Houve a inclusão de dispositivos legais que garantissem a prática de repressão e o controle da vida dos libertos – através da vigilância policial aos candomblés e aos capoeiras, da implementação da vadiagem como contravenção penal, do não voto do analfabeto – que inaugura no país um modelo de capitalismo calcado na sujeição dos negros também ao sistema pós-alforria (MENEZES, 1997).

Em relação ao sistema educacional, Menezes (1997) aponta a exclusão dos libertos dos projetos de incentivo à alfabetização no Brasil pós-colonial.

Tanto a gratuidade quanto a obrigatoriedade do ensino estendem-se apenas à população dos 7 aos 13 anos de idade, sendo que esta última, limita-se às ofertas de escolas – que ficavam centralizadas no Rio de Janeiro – município da Corte.

No contexto da Primeira República (1889 a 1930), a discriminação toma novas roupagens e passa a ser constituída em termos simbólicos, diante da inviabilidade da segregação nos mesmos moldes da economia latifundiária escravocrata. Está gestada a imagem negativa sobre os grupos negros que atribui os estereótipos de irresponsabilidade, preguiça e marginalidade (MÜLLER, 1999).

De tal modo que a inserção dos imigrantes no sistema produtivo funcionou como impedimento ao acesso da mão-de-obra liberta aos empregos artesanais, fabris e industriais do trabalho livre:

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, entre as duas últimas décadas do século XIX até as primeiras décadas do século XX, chegaram ao Brasil cerca de 217 mil alemães, 1 milhão e 457 mil italianos, 690 mil espanhóis, 1 milhão e 360 mil portugueses [...] (FELIPE et. al, 2007, p. 06).

A conformação do fluxo migratório sustentava-se tanto por atender a uma demanda de urgência na mudança do sistema econômico, quanto pelo fato de revestirem-se de um poderoso caráter ideológico (RAMOS, 2008) segundo o qual a incorporação do elemento branco ao sistema econômico, a partir da influência regressiva dos atavismos étnicos⁴¹, geraria uma população racialmente superior (MUNANGA, 2004).

Isto porque a elite brasileira de fins do século XIX e início do século XX, influenciada pelo pensamento da ciência europeia, incorporou ao cenário local teorias essencialistas que pudessem justificar as diferenças de tratamento entre os homens. E através desta nova perspectiva científica, baseadas no positivismo, evolucionismo e darwinismo, a reflexão sobre a diversidade – tema central nas discussões científicas desde o advento das Grandes Navegações – toma contornos etnocêntricos. Com efeito, o discurso “racial” surge a partir do

⁴¹ Segundo Munanga (2004, p. 62), o atavismo seria a crença de que “[...] a mestiçagem entre raças superiores e inferiores apaga as qualidades das primeiras e faz reaparecer as qualidades das últimas”.

estabelecimento de relações intrínsecas entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais (SCHWARCZ, 1993).

Emergindo como questão fundamental no debate de historiadores, juristas e médicos, o conceito de “raça” ganha uma conformação inédita, escapando de uma concepção puramente biológica para, a partir de então, oferecer subsídios à sustentação de desigualdades associadas às diferenças de cunho político e cultural (SCHWARCZ, 1993).

A naturalização das desigualdades passa a ser corroborada também pela ciência e a miscigenação passa a ser vista como um problema, de forma que os modelos raciais da época confirmavam a característica de inferioridade dos negros, de superioridade dos brancos e a degeneração dos mestiços (SCHWARCZ, 1993). O elemento mestiço toma então uma diferenciação no imaginário, especificamente estabelecida a partir de um não-lugar:

Essa tentativa do mestiço em ter uma posição específica na sociedade é provisória e ilusória, porque o branco superior, de classe alta, o repele. E como, por sua vez ele foge dos negros e índios das classes inferiores, acaba numa situação social indefinida e torna-se um desclassificado permanente na sociedade colonial (MUNANGA, 2004, p. 71).

Estabelece-se uma instabilidade no sistema de classes da sociedade pós-escravista, de forma que esta terceira categoria, ao aspirar ao reconhecimento social e buscar aderir às aspirações pelo branqueamento, tornou-se ligeiramente superior aos fenotipicamente negros, mas indiscutivelmente, inferiorizada diante dos brancos (MUNANGA, 2004).

Esta questão seria resolvida pela inclusão do elemento branco através dos matrimônios sucessivos com indivíduos mais claros e imigrantes europeus. Conseqüentemente, maior seria a “purificação racial”, o branqueamento da população e, portanto, a superioridade das gerações posteriores (MUNANGA, 2004):

As raças inferiores, a negra principalmente, tinham de desaparecer na luta com outras raças mais fortes e superiores. O processo civilizatório, por seu turno, era um atributo da raça branca que, mesmo quando se misturava com os negros e outras raças inferiores, arianizava-os (MOURA, 1990, p. 198).

Está gestada e institucionalizada a política de branqueamento da população, introduzida pelas teses eugenistas da história brasileira e alicerçada na prática, pelas campanhas imigrantistas.

A conformação do sistema de desigualdades na Primeira República imprimiu através de processos políticos e ideológicos, o impedimento da incorporação e permanência do segmento negro a ocupações de maior *status* social. Esta barreira reduziu substancialmente as oportunidades de integração dos não-brancos à sociedade de classes; ficando estes à margem do sistema econômico e político vigente (SILVA; ARAÚJO, 2005).

E, como parte desta condição de marginalização, não só os postos de trabalho foram alvo de disputas desiguais com a massa imigrante, mas também o acesso ao ensino formal – diante da expansão do ensino popular e profissionalizante em fins do século XIX (FELIPE et. all., 2007), impulsionado pelo desenvolvimento industrial da nação.

3.2.5 – “Incursões” do segmento negro no sistema educacional brasileiro

Em acordo com os apontamentos anteriores, a sociedade pós-colonial, reagiu de forma bastante peculiar em relação ao segmento negro, impingindo uma política na qual, ao mesmo tempo em que impunha estes sujeitos a inserção no mercado de trabalho, instalava no país o incentivo à imigração europeia. Esta política substituiu o trabalho escravo aos poucos, de modo que o que restou, aos sujeitos negros, foi ocupar o contingente de mão-de-obra pesada e de menor remuneração (AZEVEDO, 1987).

Assim, os negros continuaram trabalhando para os senhores das terras por remunerações ínfimas, ou migraram para as cidades, vivendo como miseráveis por não conseguirem outras opções de sobrevivência no mercado pós-colônia (AZEVEDO, 1987), pois a intenção de embranquecimento se fazia clara.

As regulamentações urbanísticas também se alinharam às teorias eugenistas, de modo que a população negra foi sistematicamente empurrada para a periferia das cidades. E, diante da concorrência na sociedade capitalista, a oferta financeira de trabalho diminuiu significativamente, de forma que cada segmento étnico da sociedade tentava se organizar para sobreviver

no mercado e disputar com outros grupos a participação nas instituições educacionais (RAMOS, 2008).

A exemplo disto, Azevedo (1987) analisa no contexto urbano paulistano, a convivência entre diferentes grupos “raciais” e considera que esta não era completamente pacífica, de modo que cada segmento se apropriava dos territórios urbanos de forma diferente, buscando de maneiras diversas a inserção no mercado de trabalho e no âmbito educacional.

Nessa nova sociedade, a escola significou o emblema da modernização, que levaria a efeito a formação do cidadão e a integração do imigrante à nação brasileira. De modo que o projeto de expansão da escola pública no Brasil revela a intencionalidade das iniciativas direcionadas ao elemento imigrante, indicando que somente uma parcela da sociedade seria privilegiada por estas mudanças (FELIPE et. all, 2007).

Em acordo com Barros (2002) há indícios de que, nesta época, a presença do negro na escola era extremamente indesejada. Nos relatos de professores públicos do final do século XIX, fica clara a aversão contra a existência de crianças negras no ambiente escolar, visto que de acordo com as crenças disseminadas, elas poderiam levar às boas crianças os “vícios” oriundos da pobreza e da degeneração racial.

Segundo Felipe et. all (2007) nos censos escolares do início do século XX, a presença dos filhos de imigrantes em escolas públicas era marcante, sendo em algumas escolas duas ou três vezes maior do que os filhos de brasileiros, além do que, a presença de crianças negras nas classes dos grupos escolares era muito pequena.

Assim, entre 1889 e 1930 – período da Primeira República – havia um favorecimento de determinados grupos sociais em detrimento de outros para a inclusão no ensino público. Temos então, aliado aos projetos de expansão do ensino formal, um processo de omissão do Estado e da sociedade com relação à inclusão do negro no sistema educacional brasileiro no período pós-abolição:

São muito fortes os indícios da existência de fatores históricos a comprometer as possibilidades de aquisição de estudos regulares por amplos setores da comunidade negra. São apontados como fatores impeditivos dessa incorporação; a concorrência que negros sofriam dos brancos, dado que existiam poucas escolas, a anomia em que se encontravam as famílias negras após a abolição e a discriminação

que as crianças negras tinham que enfrentar na escola, e também a própria atitude da família negra, que evitava incentivar as expectativas escolares de seus filhos para impedir que eles tivessem contato com situações discriminatórias (MÜLLER, 1999, p. 35).

Entretanto, isto não significa que estes sujeitos estivessem passivos a esta condição de racismo e não buscassem lutar contra a discriminação instituída no sistema escolar:

[...] o governo brasileiro não se mobilizou, em nenhum momento da história do Brasil, a desenvolver políticas de inclusão dos negros nessa sociedade e mesmo assim, os negros desenvolveram sua trajetória educacional (FELIPE et. all., 2007, s/p).

Neste contexto, camadas populacionais negras atingiram a instrução por diferentes caminhos: ainda que não fosse de forma massiva, negros recebiam ensino de pessoas escolarizadas, adentravam a rede pública, frequentavam asilos de órfãos e escolas particulares (CRUZ, 2005).

Uma das soluções encontrada pelo próprio grupo para atender às demandas de educação formal exigidas pelo contexto vigente foi a criação de escolas específicas ao segmento negro, através das associações negras e irmandades, que permitiriam tanto uma possibilidade de disputa por melhores condições sociais, como uma estratégia de conscientização das minorias. Estas escolas, ainda que haja indícios de sua existência, possuem poucos registros históricos (FELIPE et. all., 2007).

Alguns exemplos de relatos levantaram dados sobre o Colégio Cesarino (1860) e o colégio São Benedito (1902) – ambos fundados em Campinas/SP – além de aulas públicas oferecidas pela irmandade de São Benedito em 1821, em São Luiz/ Maranhão e o registro de uma escola quilombola (1838-1841) fundada pelo negro Cosme, em Chapadinha/Maranhão (CRUZ, 2005).

Há também as escolas de Santa Maria/Rio Grande do Sul, a escola primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos/São Paulo (CRUZ, 2005) e os trabalhos do Centro Cívico Palmares (1926-1929), que inclusive instituiu uma escola secundária em São Paulo/Capital; talvez uma das mais sólidas estruturas pedagógicas do período, como afirma Domingues (2009).

O estudo de Cruz (2005) nos mostra evidências tanto de referências de intelectuais negros na Primeira República como: Cruz Lima, André Rebouças,

Luiz Gama, José do Patrocínio, Lima Barreto e Machado de Assis, além da presença de um número de moças não-brancas que lecionavam no magistério primário, embora tais indícios também revelem que estas mulheres sofreram gravemente a incidência da discriminação racial no ambiente de trabalho, por não apresentarem o fenótipo “ideal”, aspirado pela sociedade da época. Por isto, os relatos da existência de negros letrados são considerados uma exceção que confirma a regra, em acordo com Müller (1999).

E diante de tantos fatores impeditivos para a efetivação da educação formal do negro, afirmamos que a entrada deste contingente no sistema educacional brasileiro não pode ser caracterizada como um processo de inclusão, mas como um sistema de “incursões”; lutas que doravante serviram como instrumentos políticos, estratégias de mobilização e resistências contra as várias interdições que obstaram a cidadania plena destes sujeitos (ARAÚJO, 2008).

Acaba de vir ao nosso conhecimento que algumas escolas públicas da capital recusam abertamente admitir ao ensino crianças de cor, outras que, limitando o número destas, mesmo assim maltratam-nas, a ponto de seus pais, em justa indignação retirarem-nas das aulas (O EXEMPLO, apud. DOMINGUES, 2009, p.969).

Esta denúncia, realizada por um Jornal da imprensa negra do Rio Grande de Sul (denominado *O Exemplo*) no ano 1893, aponta que a nova ordem política não garantiu o acesso imediato do negro à escola e que já se fazia necessário imprimir contraposições à discriminação, desde os primórdios da educação brasileira.

Os movimentos “associativos dos homens de cor”, exerceram, após a supressão do cativo, no Brasil, um papel essencial na conscientização e mobilização da população negra. Buscaram denunciar o analfabetismo e a precariedade das condições de escolarização do sistema, criticando a falta de compromisso dos gestores e denunciando o “preconceito de cor” na escola (DOMINGUES, 2009): era o início de um processo de conscientização acerca da importância da educação formal e o valor distintivo dos diplomas na incipiente estrutura capitalista.

Além disto, estes grupos realizaram iniciativas autônomas de escolarização – que ainda tímidas, restringiam-se majoritariamente ao ensino fundamental – buscando garantir o acesso e a inclusão do segmento ao

sistema educativo e por consequência, ao mercado de trabalho (DOMINGUES, 2009).

Fonseca (2009) revela que, ainda no século XIX, a população mineira era majoritariamente negra. As escolas mineiras absorviam uma maioria absoluta de negros no nível elementar (praticamente três quartos do alunado), enquanto apresentavam uma sub-representação deste contingente no nível de instrução secundário. Esta inversão nos níveis mais elevados do ensino, segundo o autor, pode significar um indicativo em relação aos diferentes ideários compartilhados sobre os lugares sociais ocupados por ambos os segmentos a partir do processo de escolarização:

Os brancos utilizavam a escolarização como elemento de consolidação da sua condição de elite e, para isto, procuravam percorrer todos os níveis dos processos de educação formal. Por outro lado, os negros utilizavam a escolarização como forma de agregar um status social que os distanciasse do mundo da escravidão, e para isso, bastava a inserção na escola elementar como um meio de acesso à cultura letrada (FONSECA, 2009, p. 597).

Todos estes indícios históricos autenticam a ideia de que estes sujeitos não foram meros elementos passivos no sistema; ao contrário, eles buscaram diante de todas as obstruções, utilizarem-se do espaço institucional da escola como meio de legitimação da negação da condição de inferioridade e promoção sociorracial – dentro das possibilidades de mobilidade oferecidas pelo contexto vigente.

Em relação às condições políticas, tanto o estabelecimento do preconceito racial no imaginário social do brasileiro, quanto o racismo no sistema educacional, confirmado pela sub-representação do contingente negro nos mais altos níveis do aparelho de educação pública podem ser considerados heranças do complexo histórico, instauradas no processo de abolição.

3.2.6 – Significados do protesto: a conformação de uma identidade negra e a luta contra o racismo no sistema educacional brasileiro

Segundo Araújo (2008), a Frente Negra Brasileira⁴² - FNB emerge na condição de principal grupo militante em relação à questão racial, no início do século XX. Domingues (2008) afirma que no seu auge a entidade contou com milhares de afiliados, estendendo-se por várias partes do país.

Uma das questões mais pautadas pelo movimento foi a valorização do processo de educativo destes sujeitos, através da promoção e incentivo às diversas atividades relacionadas, tais como: teatro, poesias, conferências, música, entretenimento e escolarização formal. A educação⁴³ era considerada a principal frente de luta pelo enfrentamento ao racismo, já que naquele contexto a maioria dos negros estava à margem da vida social e político-econômica do país (DOMINGUES, 2008; 2009).

A estrutura educacional da FNB fundou-se no bojo de uma jornada de mobilização da população negra, que defendia a mensagem de que a instrução seria o principal meio pelo qual o negro poderia adquirir cultura, melhorar sua condição social, intelectual e moral. A escola assume, neste ínterim, um papel estratégico na formação dos negros, sendo considerada “o recinto sagrado” (DOMINGUES, 2008; 2009) na busca pelo reconhecimento da condição de membros “de fato” da sociedade.

Para este grupo a progressão educacional criava possibilidades de respeito e reconhecimento aos “homens de cor”, de forma que teria, em última instância, o poder de erradicar o preconceito racial naquele contexto (DOMINGUES, 2008).

Em decorrência disto, o maior e mais significativo de seus departamentos foi o de instrução, também denominado Departamento de Cultura ou Intelectual, cuja primeira ação configurou o estabelecimento de um curso gratuito de alfabetização de jovens e adultos, ministrado inicialmente no período noturno, a partir do ano de 1932 (DOMINGUES, 2008).

Estas iniciativas foram fortalecidas, de maneira que a entidade contou também com o curso primário e o incentivo do Estado de São Paulo, que realizava a inspeção sistemática da escola e cedia algumas professoras

⁴² A Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de setembro de 1931, no bairro Liberdade, em São Paulo Capital (DOMINGUES, 2009).

⁴³ Segundo Domingues (2008), o conceito de *educação* articulado pela FNB compreendia tanto o ensino formal quanto a formação cultural e moral dos sujeitos. Já o conceito *instrução* adquiria um significado mais restrito, limitando-se à ideia de escolarização formal.

regularmente comissionadas. Com o decorrer dos anos, a FNB chegou a oferecer um curso de inglês e um curso de “formação social”⁴⁴, além de se multiplicar pelo estado de São Paulo e pelo país através de várias delegações pelo interior paulista e entidades independentes inspiradas em seu trabalho (como por exemplo, a FNP – Frente Negra Pelotense e a FNB – Frente Negra Baiana) – que, em sua maioria, mantiveram escolas e cursos de alfabetização (DOMINGUES, 2008).

O auge de sua representatividade concedeu à FNB, em 1936, a condição de partido político, após um período de múltiplas negociações em âmbito nacional. Entretanto, a Ditadura do Estado Novo entrou em vigor a partir de 10 de novembro de 1937 e decretou a extinção de todos os partidos políticos do país. Encerram-se as atividades deste importante canal de militância, meses antes da comemoração dos 50 anos de abolição da escravatura (DOMINGUES, 2008).

Examinando as contribuições desta entidade tanto no nível ideológico quanto concreto, percebemos o esforço de combate às deficiências educacionais e culturais do segmento negro e a conformação de uma visão crítica sobre esta lacuna no sistema educacional brasileiro. Ainda que a FNB não tenha conseguido sistematizar uma proposta de política educacional mais abrangente, seu trabalho foi pioneiro – tanto no que diz respeito à denúncia do racismo e da discriminação direcionadas aos professores e alunos negros brasileiros, quanto na força simbólica instituída pela implementação de uma prática pedagógica interétnica – algo impensável na conjuntura da década de 30 do século passado.

E mesmo diante dos obstáculos erigidos pelos diversos canais da sociedade brasileira à escolarização formal e mobilidade social do contingente negro, a história da FNB aponta o hiato entre as obrigações do poder público e a configuração de ações para a concretização dos direitos formais dos cidadãos negros, constituindo “[...] um capítulo de resistência da população negra ante sua exclusão (ou inclusão marginal) no sistema de ensino das primeiras décadas do período republicano” (DOMINGUES, 2008, p. 533).

⁴⁴ Segundo Domingues (2008) este curso, que constava de conferências sobre diversos assuntos da atualidade, aspirando garantir também o aprimoramento cultural dos alunos, pretendia corresponder ao ginásio (ensino fundamental); embora não fosse regulamentado pelo Estado como tal.

A FNB contribuiu de forma indelével à conformação de uma identidade racial coletiva em solo brasileiro, tanto através de ações concretas quanto pela atribuição de significados positivos à condição de ser negro. Ao denunciar a precariedade de acesso deste segmento ao sistema de ensino formal, incentivou o processo de conscientização acerca da necessidade do protesto negro contra o racismo, principalmente no âmbito educacional.

CAPÍTULO 4 – O BRASIL NÃO É O PARAÍSO! SOBRE A DESIGUALDADE RACIAL: NÚMEROS QUE SE TORNAM ARGUMENTOS

*Criaram fotos coloridas,
comemorações festivas,
toques de tambores e atabaques,
para mostrar que somos
livres, felizes, e aceitos.
Tolas mentiras!
somos sim:
lascas de suor,
cortes de chicotes,
cheiro de fogão
entradas de serviço.*

José Carlos Limeira

4.1 – DEMOCRACIA RACIAL, MOBILIDADE SOCIAL E RACISMO

Como já mencionamos, até a década 1930, o segmento negro organizado entendia tanto a condição de desigualdade erigida no sistema educacional formal quanto a dificuldade de integração social dos “homens de cor” como questões ligadas especificamente ao preconceito racial. Essa tendência de pensamento permaneceu no imaginário brasileiro pelo fato de que a mestiçagem, até então, era vista como algo extremamente negativo (SILVA; BRAZIL; SOUZA, 2007) em função do curso histórico das teses eugenistas, discutido no capítulo anterior.

Mas o fim do sistema escravista e a instituição da República apontaram uma nova problemática para os grupos hegemônicos: era necessário construir uma identidade nacional “consistente”. E como almejar a criação de uma identidade nacional, incluindo os ex-escravizados negros e mestiços, se ainda permanecia no imaginário, uma mentalidade com raízes históricas de que estes elementos eram apenas “coisas e força animal de trabalho”? (MUNANGA, 2004)

Neste contexto, a elite da época buscou teorizar, explicar a situação racial do país e propor mudanças que almejassem a construção de uma identidade “coesa”, buscando resolver o “problema” da mestiçagem.

A solução encontrada foi o elogio ao mestiço, solução proclamada que o localizaria como signo representativo da identidade brasileira, emergindo na forma ideológica, simplesmente pelo fato da elite acreditar em sua superioridade diante do negro, visando posteriormente a arianização do país, e, portanto, a eliminação de qualquer indício do contingente racial considerado inferior (MUNANGA, 2004).

Nesta conjuntura, Gilberto Freyre aparece como o grande ícone representativo da mudança de ideologias no cenário do Brasil pós-abolição, oferecendo uma nova interpretação à ideia de miscigenação, configurada no clássico “Casa Grande & Senzala”, cuja primeira edição data de 1933.

Abordando as relações entre senhores e escravos, o autor discute as origens da miscigenação a partir de um viés cultural e não mais racial e biologicista⁴⁵, enfatizando as contribuições positivas trazidas pelos africanos à constituição da sociedade brasileira (FREYRE, 2006).

De forma que Freyre (2006), mesmo admitindo um clima de constante tensão e violências em território brasileiro, defende a ideia de um “intercurso entre as culturas”, facilitado pela característica de flexibilidade dos imigrantes europeus e constituído a partir das relações sexuais estabelecidas entre as raças. Toda a construção textual do autor sugere a confraternização entre as classes sociais, de maneira que a grande propriedade dos senhores de terras representaria uma só família, onde negros, brancos e índios conviveriam harmoniosamente.

E essa caracterização positiva da sociedade brasileira irá conformar a ideia de uma sociedade sem fronteiras raciais, ou seja, a cristalização da falsa tese de uma “democracia racial”, que se solidificou entre as décadas de 1940 e 1950, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento econômico brasileiro deslanchou, atingindo altos índices de mobilidade social ascendente (OSÓRIO, 2004).

⁴⁵ É importante demarcarmos também a relevância positiva das contribuições de Freyre para o pensamento nacional: “[...] o distanciamento entre os conceitos de raça e cultura foram considerações teóricas bastante avançadas para a época, inaugurando um momento crucial no pensamento brasileiro [...] Ele responsabiliza o modo de vida da monocultura latifundiária pelas doenças e problemas de formação social moral e econômica, desviando o olhar da questão biológica e racial para a questão ambiental e cultural, fator que contribuiu para revogar a crença na herança biológica dos atavismos, retirando a responsabilidade do legado biológico à existência de uma sub-raça” (MIRANDA, 2011a, p. 40).

Para Osório (2004) o desenvolvimento econômico foi intenso no país, no período de 1950 até o início da década de 80, de forma que o Brasil, anteriormente considerado um país de economia eminentemente agrária, passou a experimentar um alto índice de crescimento e urbanização. A industrialização também foi acelerada e a população brasileira mais que dobrou neste intervalo de tempo⁴⁶.

A rapidez e intensidade destas mudanças criaram uma situação de elevada mobilidade social ascendente, na qual os negros e mestiços destacavam-se em estratos sociais mais elevados. A visível presença do negro entre as elites econômicas e políticas, desempenhando ocupações prestigiosas e dotadas de reconhecimento social, criou uma ilusória evidência que justificava a crença no poder integrador do desenvolvimento (OSÓRIO, 2004).

Neste contexto, a proximidade histórica da escravidão tornou-se a explicação mais plausível para a grande presença dos negros nos estratos inferiores e sua sub-representação nos estratos superiores. Alguns autores das décadas de 40 e 50 arriscavam a seguinte previsão: se era possível o aparecimento de oportunidades numerosas aos brasileiros de todas as cores; provavelmente, em pouco tempo, os negros dos baixos escalões poderiam ascender às camadas médias e altas, de forma que as assimetrias seriam suavizadas pela “fada” do desenvolvimento econômico (OSÓRIO, 2004).

A presença de “gente de cor” entre as elites tornou-se um dado que reforçava a tese de que progressivamente, as diferenças educacionais e socioeconômicas entre negros e brancos, poderiam desaparecer. Tal situação, atrelada à concomitante solidificação de um ideal da democracia racial contribuiu para a disseminação da ideia de hierarquização do preconceito de ordem econômica sobre o de raça (OSÓRIO, 2004).

Segundo Osório (2004), autores como Arthur Ramos, Thales de Azevedo e Charles Wagley – consideravam generalizável a tese de que “[...] o preconceito de classe teria preponderância sobre o de raça, existente, mas de tão pouca intensidade que se poderia considerar o Brasil uma nação sem problemas raciais” (p. 09).

⁴⁶ De acordo com Osório (2004, p. 14), no Brasil “[...] o desenvolvimento econômico realmente foi intenso até o início da década de 1980. O Produto interno Bruto (PIB), no período de 1950-1980, só cresceu menos que 4% ao ano em 1956 e de 1963 a 1965 [...] e a urbanização também foi acelerada: em 1950, 36% dos brasileiros residia em áreas urbanas; em 1980, essa percentagem chegou a 68%”.

Estes “advogados” da tese da democracia racial, para o mesmo autor defendiam a então existência do preconceito contra os negros, só que de ordem econômica; contribuindo para erigir o contemporâneo mito da ausência de preconceito racial em solo brasileiro.

O prognóstico dos autores das décadas de 40 e 50 parecia ter sido correto. Entretanto, com as novas pesquisas realizadas no fim dos anos 70, percebeu-se um hiato em relação a esta perspectiva, pois a desigualdade continuava acentuada, só que em menor proporção. Isto porque como o desenvolvimento econômico já havia se consolidado, foi possível verificar que o processo de industrialização e as novas oportunidades por ele geradas, criaram apenas a ilusória impressão de um país menos desigual⁴⁷ (OSÓRIO, 2004).

Em consonância com este raciocínio, o quesito “raça” foi incluído a partir de 1976 em todas as edições da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – buscando a compreensão acerca do *status* coletivo dos negros na sociedade brasileira.

As posteriores investigações de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva⁴⁸ que foram realizadas sobre os dados da PNAD das décadas de 70, 80 e 90 revelaram persistentemente que pretos e pardos sempre obtêm níveis de escolaridade significativamente inferiores aos brancos de mesma origem social⁴⁹, além do fato de que o retorno da escolaridade adquirida em termos financeiros e de carreira, também acaba sendo proporcionalmente inferior em relação aos brancos. De maneira que:

⁴⁷ Analisando as clássicas pesquisas de Pastore e Silva - datadas de 1979 - Osório (2004, p.14) explica que apesar da alta taxa de mobilidade intergeracional no ano de 1973 (algo em torno de 58%) [...] a maior parte dessa mobilidade não poderia ser atribuída a uma permeabilidade excepcional da sociedade brasileira à mobilidade ascendente dos egressos das camadas socioeconômicas inferiores; ela era, majoritariamente, de fundo estrutural, provocada pelas intensas mudanças ocasionadas pela urbanização e pela industrialização.

⁴⁸ Segundo Osório (2009), Hasenbalg e Silva foram pioneiros ao abordar o tema da das oportunidades educacionais e raça no trabalho com pesquisas quantitativas. Tais autores realizaram vários estudos sobre os dados da PNAD e publicaram uma gama de textos que abrangeram a problemática desde a década de 70 do século passado até os dias atuais.

⁴⁹ Por exemplo, em pesquisa realizada sobre a PNAD de 1982, os autores afirmam: “Na coorte de idade 20 a 24 anos, em que aproximadamente 90% dos homens e 40% das mulheres já estão incorporadas na população economicamente ativa [...] Enquanto mais da metade dos brancos desse grupo etário (52,8%) conseguem pelo menos completar oito anos de estudo obrigatório do primeiro grau, 71,6% de pretos e 68,7% de pardos ficam aquém desse nível de instrução. Nota-se, finalmente que o grau mais acentuado entre grupos de cor se estabelece no nível de ensino superior, onde 13,6% de brancos, 1,6% de pretos e 2,6% de pardos conseguiram ingressar. Isto significa que ter cor de pele branca no Brasil representa o privilégio de ter 8,5 vezes mais chances com relação aos pretos e quase cinco vezes mais probabilidades relativamente aos pardos de ter acesso às universidades” (HASEMBALG e SILVA, 1990, p. 07).

A evidência acumulada aponta para a conclusão de que níveis crescentes de industrialização e modernização da estrutura social não eliminam os efeitos da raça ou cor como critério de seleção social e geração de desigualdades sociais (HASEMBALG; SILVA, 1990, p.06).

Osório (2009) compõe uma extensa revisão sobre a desigualdade racial de renda no Brasil e também realiza uma análise sobre os índices de mobilidade social da PNAD, de 1976 a 2006, defendendo a tese de que a desigualdade racial de renda no país é sim em grande parte, fruto da origem social dos indivíduos; entretanto, sua persistência só ocorre pelo complemento da discriminação. Neste contexto, aponta como principal variável determinante do fenômeno o fator educacional, seguido pela discriminação racial.

Para este autor, não há como negar a ampla influência da dimensão econômica e, portanto, da origem social dos indivíduos na produção das desigualdades no contexto educacional brasileiro. Essa origem social se deve à herança da condição histórica inicial do passado escravista, que fez com que no período abolicionista os negros estivessem concentrados entre os mais pobres (OSÓRIO, 2009).

Entretanto, se houvesse uma ausência de vieses raciais no país, haveria uma tendência de equalização que deveria ser demonstrada nos dados, ao longo dos 30 anos que abrangeram a coorte desta pesquisa (OSÓRIO, 2009). E esta tendência não aparece nos resultados, demonstrando que:

As desvantagens educacionais dos negros em relação aos brancos se devem, portanto, às limitações sofridas em suas trajetórias pelo sistema de ensino no qual as oportunidades de acesso à boa educação são condicionadas em larga escala pela origem social. Todavia, os alunos brancos e negros de origem social semelhante, residentes na mesma região do país, em teoria expostos a oportunidades educacionais parecidas, apresentam probabilidades distintas de atingirem um mesmo resultado. Essa parcela da desigualdade entre os grupos não explicável pelos demais fatos considerados é atribuída ao acúmulo de eventos de discriminação racial contra crianças e jovens negros [...] (OSÓRIO, 2009, p. 329, grifos nossos).

Portanto, os conteúdos das análises empenhadas sobre os dados quantitativos da segunda metade do século XX até os dias atuais levaram por terra a crença num Brasil mais democrático em relação às diversidades, de forma que a tão difundida ideia de um “paraíso das relações raciais” (OSÓRIO,

2004) revela-se como atributo refutado nas principais pesquisas realizadas sobre a temática e o “peso da cor” passa a ser reconsiderado nas pesquisas sobre o processo de realização educacional.

4.2 – CONSEQUENCIAS DA PERSISTÊNCIA DA DESIGUALDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: AS TRANSFORMAÇÕES DOS SENTIDOS DO PRECONCEITO

Já discutimos que a desigualdade racial é uma herança do passado escravista que poderia ter-se diluído no sistema pós-abolição, pois as funções atribuídas ao racismo no período colonial não mais se justificavam na emergente sociedade capitalista. Entretanto, o conteúdo e função da prática discriminatória irão se transformar ao longo da história (OSÓRIO, 2009), de maneira que tais elementos sobrevivem às modificações do novo sistema produtivo.

Isso quer dizer que a persistência da desigualdade discutida por Osório (2009) não é fruto exclusivo da reprodução da pobreza. Como afirma Carvalho (2006, p. 35),

Ora, se o problema fosse apenas a desvantagem construída pelo regime escravo, a tendência da frequência da média escolar seria de unificar cada vez mais os contingentes de estudantes brancos e negros; pelo contrário, o que vemos é a vantagem nada trivial dos brancos se reproduzir ao longo de setenta anos. E de modo análogo, não seria possível uma pessoa negra ganhar consideravelmente menos que uma branca, em condições equivalentes, 114 anos após a abolição da escravidão.

Aproveitando tais afirmações generalizadas e realizando um recorte em relação às desvantagens na educação, não podemos continuar invocando tão somente o passado escravista pelo *status* coletivo de inferioridade dos negros no sistema educacional brasileiro, visto que tal atitude retira a responsabilização da configuração social contemporânea sobre a difusão e sustentação do preconceito racial no senso comum (OSÓRIO, 2004) e suas manifestações comportamentais e materiais: a discriminação e o racismo (GUIMARÃES, 2004).

Diferentemente de Hasembalg e Silva (1990) que dão maior ênfase à questão da discriminação racial na produção de desigualdades, nos aproximamos das concepções defendidas por Osório (2006) alegando que o espólio do passado histórico refere-se tanto à manutenção da condição socioeconômica do segmento negro quanto à instauração de barreiras raciais veladas (e especialmente eficazes) durante o processo de abolição da escravatura. Esta configuração instituiu o confinamento dos negros nos estratos sociais inferiores, ou seja, ambos os fatores são responsáveis pelo racismo estrutural no sistema educacional brasileiro (OSÓRIO, 2009).

Portanto, a transmissão intergeracional da pobreza pode ser considerada um forte determinante das desigualdades na educação além do que a discriminação racial atua como o complemento que concretiza, de forma direta, a persistência desse complexo. Caso contrário, os índices de desigualdade tenderiam a se equalizar em apenas uma troca de gerações (OSÓRIO, 2009). De forma que a ideia do preconceito exclusivamente econômico não pode ser corroborada como argumento que sustente a discussão das desigualdades no sistema educacional brasileiro.

Isto também significa que as mudanças ocorridas em relação ao conteúdo e função da intencionalidade da discriminação, ou seja, as “transformações de sentido do preconceito”⁵⁰ aparecem como elementos também definidores (e não menos importantes) da atual conjuntura da comunidade intelectual brasileira.

E como ocorreram estas mudanças?

Podemos perceber ao longo do capítulo três, que num primeiro momento, os negros, na condição de escravos, eram vistos como não humanos e força animal de trabalho (MUNANGA, 2004). Entretanto, com a crise no sistema colonial, novas formas de capitalismo e as ideias liberais impulsionaram diversas mudanças no sistema produtivo brasileiro, que incluíram a supressão da monocultura latifundiária escravocrata (RAMOS, 2008).

⁵⁰ Refiro-me à afirmação de Osório (2009), segundo o qual as funções contemporâneas atribuídas ao racismo não são as mesmas do sistema colonial. Para este autor, foi necessário que o conteúdo e a função da prática discriminatória se transformassem para persistirem, acompanhando as mudanças ao político-ideológicas ao longo da história. Baseada nesta concepção, adoto a postura de realizar uma leitura do racismo através da *análise de ideologias* discutida por Chauí (1993). Tais ideologias apresentam uma característica dinâmica e são sempre sujeitas às transformações históricas (CHAUÍ, 1993), de forma que a intencionalidade do racismo se modifica através do que denomino *transformações de sentido* do preconceito.

Nesse contexto, o processo e as consequências da abolição da escravidão inevitavelmente criam a inviabilidade da segregação nos mesmos moldes do antigo sistema (RAMOS, 2008). O negro é então compreendido no sistema capitalista formal como “sujeito livre”. O estatuto de força animal, coisa ou objeto a ser possuído é abolido, de maneira que sua mão-de-obra passa então a ser vendida como produto. O negro deixa de ser escravo-coisa para se tornar “dono do seu corpo”, cuja força de trabalho passa a ser alienada para que possa sobreviver. Mas em que condições?

Apesar do quantitativo considerável, o segmento negro não é incluído no sistema como principal fonte de mão-de-obra, levando-se em conta que os incentivos massivos do governo centralizaram-se sobre a imigração europeia (RAMOS, 2008). Sua “incursão” no sistema capitalista como mão-de-obra acessória ou de segunda categoria, já nos revela a primeira mudança no sistema ideológico e nas relações estabelecidas da sociedade em relação a este segmento.

Os então elementos puramente biológicos que sustentavam as formas de racismo do sistema escravocrata se convertem em elementos simbólicos, de forma que a discriminação não mais diz respeito ao estatuto do negro (que até então era visto como coisa e não como sujeito). De objeto a sujeito livre. Um sujeito livre naturalmente preguiçoso, menos responsável, menos inteligente (MÜLLER, 1999) e (porque não?) menos humano.

E se menos inteligente, não era necessário investir em seu processo educacional. Mão de obra de segunda categoria e, portanto, “raça” de segunda categoria. Sujeito a que, a quem e a que condições? E livre porque, se sua condição de cidadania é altamente questionável? De racismo biológico, passamos ao racismo de cunho político-ideológico (MUNANGA, 2004).

Como já sinalizamos no capítulo anterior, a partir de então, a condição biológica passa a sustentar a produção de desigualdades associadas às diferenças de cunho cultural e simbólico, coroadas com o surgimento das teses eugenistas da história (SCHWARCZ, 1993), que tinham na ideia de branqueamento físico a solução para uma nação mestiça e, portanto, degenerada.

Ao racismo político-ideológico acrescentamos, portanto, o ideal da branquitude.

A miscigenação passa a ser o problema, tendo em vista que as pesquisas pseudocientíficas da época previam a arianização da população facilitada pela inclusão do elemento imigrante. Entretanto, tais previsões não são corroboradas e o país necessitava de uma identidade própria para se desvincular das influências coloniais (MUNANGA, 2004).

E como, neste contexto, não era “politicamente correto” que a miscigenação representasse um problema racial, ela passa a ser um problema velado e surge a ideia de enaltecimento do mestiço como solução provisória, enquanto ainda havia uma esperança de embranquecimento do país. Mas que esperança de embranquecimento se todas as pesquisas anteriores sobre arianização da população caíram por terra?

Bom, se nos é biologicamente impossível embranquecer, vamos então embranquecer nossos costumes!

É neste ínterim que o ideal da branquitude transmuta-se em ideologia do branqueamento. Ou mais especificamente, a mestiçagem passa a ser tanto a solução proclamada quanto o problema velado.

Esta solução de enaltecer o mestiço como símbolo da unidade nacional, instituiu-se no início da década de 1930 com a contribuição da elite intelectual, tendo em *Casa grande & Senzala* seu maior ícone representativo (MUNANGA, 2004). Senhor e escravo num mesmo contexto, construindo o país. Intercurso sexual. Intercurso cultural. A criação e (literal) concepção do mestiço como cidadão (ainda que de segunda categoria). Mas o que significou essa união (literária) harmônica entre duas realidades tão diferentes, senhor e escravo?

Significou a disseminação da ideia do Brasil sem fronteiras raciais, deliberada pelo intercuro sexual e cultural entre dominadores e dominados, tendo em vista o advento da república. Tempos depois, essa ideia é legitimada pelo rápido crescimento econômico do país e a emergência dos negros em alguns cargos de notável importância socioeconômica. Ou seja, a ideia de democracia racial cristaliza-se efetivamente nas décadas de 40 e 50, corroborada pela “fada do desenvolvimento econômico”.

Entretanto, como vimos no item anterior deste mesmo capítulo, a ascensão social do negro e a redução das desigualdades no quesito escolarização configuram-se como uma ilusão definitivamente arruinada pelas pesquisas quantitativas da segunda metade do século passado. E se ainda

apresentamos um conjuntura de desigualdades raciais no sistema educacional, teríamos realmente uma situação de democracia racial?

A democracia racial sempre foi uma falácia em solo brasileiro. De ideal, torna-se ideologia e conforma-se como mito. Definitivamente, quando a mestiçagem passa a ser tanto solução proclamada como problema velado no imaginário do país, temos em nossa concepção, a mais notável transformação ideológica dos elementos do preconceito racial amplamente teorizada através da expressão “racismo à brasileira” (PEREIRA, 1996).

Nessa dinâmica, são frequentes o impedimento velado aos acessos educacionais (ocasionados pela ideologia do branqueamento) e o debate explícito sobre a supressão da ideia de preconceito de racial pelo preconceito de cunho econômico (inevitavelmente alavancado pelo mito da democracia racial).

É desta forma que, mesmo diante de dados sobre as desigualdades raciais no contexto educacional tão explícitos e recorrentes (HASEMBALG; SILVA, 1990; OSÓRIO, 2009), o argumento oriundo da crença de um país sem barreiras raciais não se extinguiu dos debates contemporâneos. Assim é essencial demarcarmos que devemos à primeira metade do século passado a disseminação da tese da democracia racial, bem como a discussão da proeminência das desigualdades socioeconômicas sobre as raciais (OSÓRIO, 2004).

Isto porque *a posteriori* estes argumentos emergem como elementos ideológicos extremamente eficazes, tão eficazes que ainda sustentam alguns discursos sobre as desigualdades – amplamente difundidos no senso comum e nos ambientes acadêmicos – ocultando as assimetrias geradas pela discriminação. E como presumido nas teorias que discorrem sobre o conceito de ideologia de cunho marxista, fatalmente o discurso torna-se uma *práxis* (CHAUÍ, 1993; GUARESCHI, 1998). Assim, tais discursos são disseminados e naturalizados, inclusive no contexto acadêmico e nas orientações que sustentam as práticas de pesquisas – como visto em relação à historiografia da educação. Neste caso, o encobertamento das assimetrias tem como consequências imediatas o silenciamento sobre o debate, de forma que as ações possíveis para reverter a problemática racial são adiadas, contribuindo para perpetuar o racismo estrutural em solo brasileiro.

CAPÍTULO 5 – O RETRATO DA INTELLECTUALIDADE BRASILEIRA: ACADÊMICOS E ACADEMIA

*Esse mundo-como-código é, apenas para iniciantes,
um campo militar de alta tecnologia;
uma espécie de campo de batalha acadêmico automatizado,
no qual flashes de luz chamados jogadores desintegram-se
(que metáfora!) uns aos outros
de modo a permanecer no jogo do conhecimento e poder.*

Donna Haraway

5.1 – OS ÍNDICES DE DESIGUALDADE NO MEIO ACADÊMICO E A EMERGÊNCIA DO DEBATE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A configuração histórica anteriormente trabalhada, bem como suas consequências para a conformação do atual cenário educacional no país, deve ser levada em consideração ao discutirmos a composição racial da comunidade intelectual brasileira.

Para compreendermos o complexo da formação e os índices de exclusão no contexto acadêmico do país, precisamos inevitavelmente nos remeter aos antecedentes históricos, configurados a partir do processo abolicionista. De tal modo que podemos visualizar com propriedade as condições contemporâneas e os parâmetros de desigualdades conformados na seguinte conjuntura:

A desigualdade social foi construída em cima da desigualdade racial, que foi naturalizada por efeito de um discurso ideológico legitimador que fechou as portas para a exposição de conflitos, facilitando a reprodução da nossa crônica desigualdade sócio-racial, em que a cor emblemática da ascensão social é a branca e a cor emblemática da exclusão e do fracasso é a negra (CARVALHO, 2006, p. 60).

É neste contexto de mobilidade social restrita que a efervescente questão acerca das políticas de ações afirmativas e mais especificamente, os debates em torno das desigualdades raciais na academia tomam franca expressão.

Após a realização da III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância

Correlata, ocorrida em Durban, África do Sul, em agosto de 2001 (CARVALHO, 2006; FRY; MAGGIE, 2005), o Governo brasileiro apresentou uma ampla proposta de políticas de ações afirmativas, contestando a tão enaltecida “democracia racial” e reconhecendo publicamente a legitimidade das ações de caráter compensatório, tendo em vista a situação de exclusão vivenciada pelos negros ao longo dos séculos.

A primeira proposta de cotas para negros no Brasil foi apresentada em 17 de novembro de 1999, na UNB (Universidade de Brasília) por ocasião da Semana de Consciência Negra, sendo aprovada apenas em junho de 2003 – e efetivada no vestibular de 2004 após algumas modificações, ampliações e intensas discussões no meio acadêmico e na mídia. Desde então, o número de instituições brasileiras que adotou o sistema de cotas cresceu significativamente⁵¹ (CARVALHO, 2006).

Entretanto, mesmo depois da aprovação unânime da constitucionalidade das cotas raciais⁵² e da aprovação no senado da PLC 180/2008, que autentica a reserva de 50% das vagas para cotistas em universidades públicas⁵³ (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS, 2012; SECRETARIA DE PROMOÇÃO DE POLÍTICAS DA IGUALDADE RACIAL, 2012) os embates teóricos e políticos em torno do tema continuam acalorados.

⁵¹ “Segundo o censo da Educação Superior de 2008, no Brasil, no processo seletivo de acesso aos cursos de graduação, das 236 IES públicas (federais, estaduais e municipais), em 62 se adotavam mecanismos diferenciados de seleção através de reserva de vagas ou cotas de acesso para estudantes pretos & pardos, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros possíveis critérios. Estas formas de acesso, conjuntamente, totalizavam 35.964 vagas” (PAIXÃO; ROSSETTO, 2010, p. 232).

⁵² “Por unanimidade, o Supremo Tribunal Federal (STF) validou nesta quinta-feira (26) [26 de abril de 2012] a adoção de políticas de reserva de vagas para garantir o acesso de negros e índios a instituições de ensino superior em todo o país. O tribunal decidiu que as políticas de cotas raciais nas universidades estão de acordo com a Constituição e são necessárias para corrigir o histórico de discriminação racial no Brasil. Em dois dias de julgamento, o tribunal discutiu a validade da política de cotas raciais adotada pela Universidade de Brasília (UnB), em 2004, que reserva por dez anos 20% das vagas do vestibular exclusivamente para negros e um número anual de vagas para índios independentemente de vestibular. O DEM [Partido Democratas] autor da ação contra as cotas raciais acusou o sistema adotado pela instituição de ensino, no qual uma banca analisa se o candidato é ou não negro, de criar uma espécie de ‘tribunal racial’” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS, 2012b, s/p).

⁵³ “A política de cotas para ingresso nas universidades e escolas técnicas federais foi aprovada pelo plenário do senado na noite desta terça-feira (8). O projeto de lei da câmara (PLC) 180/2008, que assegura metade das vagas por curso e turno dessas instituições a estudantes que tenham feito o ensino médio em escolas da rede pública, foi aprovado em votação simbólica e agora segue para sanção presidencial [...] Dentro da cota mínima de 50%, haverá a distribuição entre negros, pardos e indígenas, proporcional à composição da população em cada estado, tendo como base as estatísticas mais recentes do instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE). A política de cotas tem validade de dez anos a contar da data de sua publicação (SECRETARIA DE PROMOÇÃO DE POLÍTICAS DA IGUALDADE RACIAL, 2012, s/p).

Grupos políticos contrários às cotas reprovam a iniciativa sob o argumento que esta medida “[...] ‘impõe camisa de força’ a todas as universidades federais brasileiras, ao ferir sua autonomia de gestão” (SECRETARIA DE PROMOÇÃO DE POLÍTICAS DA IGUALDADE RACIAL, 2012, s/p, grifos do autor). O argumento é frágil se considerarmos, primeiramente que a constitucionalidade das cotas já foi aprovada (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS, 2012b).

Em segundo lugar, a autonomia universitária é relativa e ao contrário do que se pode pensar não se confunde com “independência ou soberania”, ficando esta adstrita aos limites legais do Estado; isto é, a autonomia universitária lhe consagra liberdade de ação na condição de que não fira os parâmetros constitucionais e da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (RIOS, 2005). Assim, o princípio de autonomia no âmbito universitário, embora conserve a estas instituições grande poder de ação e decisão, não significa que a Universidade “[...] está acima da lei, nem imune a esta, devendo observar em sua gestão os princípios da administração pública e entre eles o da legalidade” (NASCIMENTO, 2006, s/p.).

Sob o mesmo ponto de vista, a constituição em seu Artigo 3º, elenca como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1988).

Além disto, a LDB promulga em seu Art.2º que a educação é dever da família e do Estado, sendo que um de seus princípios (elencados no Art. 3º) diz respeito à igualdade de condições para acesso e permanência no âmbito escolar (BRASIL, 1996). Partindo deste raciocínio, cabe ao Estado a responsabilidade por proporcionar condições para que todos tenham acesso de modo igualitário à educação. De forma que:

Confrontar as cotas para negros em universidades com o princípio da autonomia universitária é destacar a legitimidade das universidades frente a este sistema, pois, como se viu anteriormente, a educação superior é um direito de todos, independentemente de qualquer tipo de discriminação quanto à cor, sexo e idade (RIOS, 2005, s/p).

Neste sentido, a instituição da PLC 180/2008 não deflagra violação ao princípio de autonomia universitária, levando-se em consideração que este

deve estar circunscrito à legislação do Estado, que celebra como um de seus objetivos fundamentais a erradicação da desigualdade. Portanto, torna-se dever do Estado intervir nesta situação, sob pena de permitir que um dos objetivos fundamentais da República seja ignorado.

Ademais, a instituição voluntária de cotas em pelo menos 78 instituições de ensino público independentemente da aprovação da referida PLC (SANTOS, et al. 2008), confirma uma vontade política democrática de cumprimento aos princípios institucionais, fato que legitima para além das estatísticas e pesquisas, que a seleção para o acesso à universidade não tem permitido condições igualitárias aos sujeitos.

O outro argumento fortemente defendido pelos políticos gira em torno da ideia de que tais medidas seriam violadoras do princípio de isonomia, isto é, estaria ferindo o princípio constitucional de que todas as pessoas são iguais perante a lei, por instituir um tratamento desigual a estes sujeitos (SECRETARIA DE PROMOÇÃO DE POLÍTICAS DA IGUALDADE RACIAL, 2012).

Se de acordo com a constituição “todas as pessoas são iguais perante a lei”, a igualdade, na prática “[...] significa estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade realização ou excelência; ter os mesmos direitos ou privilégios” (SCOTT, 2005, p. 16). Entretanto, ao avaliarmos a efetividade deste princípio assumindo-o como conceito social (SCOTT, 2005), precisamos compreender primeiramente que nem sempre o que é de direito assume-se como fato no contexto societário. Assim, a existência de minorias e desigualdades num Estado Democrático corrobora um hiato entre a legislação e sua efetividade social.

E se historicamente as diversas realidade sociais humanas não legitimam tais princípios, podemos concluir que a promessa universal da igualdade que não reconhece a diferença é uma promessa vazia que pode carregar elementos ideológicos, sustentando a conservação de preconceitos e discriminações (SCOTT, 2005).

Para discutirmos possibilidades de alterização num contexto desigual, precisamos tensionar igualdade e diferença como conceitos interdependentes e não opostos, compreendendo que no conceito de igualdade não reside a

ausência da diferença, mas sim o reconhecimento desta (SCOTT, 2005) como categoria valiosa para a concessão de direitos políticos iguais.

Neste sentido, as ações afirmativas constituem-se como políticas focais compensatórias que justificam a correção de distorções sociais por meio de uma discriminação positiva (SANTOS, et al, 2005), esta discriminação permite que os indivíduos sejam reconhecidos nas suas diferenças para que se promovam condições de igualdade ou isonomia de fato (e não só de direito), no contexto social.

O sujeito negro, deve ser portanto, reconhecido em sua negritude e toda a carga histórica negativa que que esta condição lhe relega no contexto brasileiro, para que possa finalmente ter um tratamento diferencial que compense as oportunidades perdidas durante séculos ao seu segmento, de forma que as condições ao exercício de cidadania lhe sejam garantidas no contexto atual. Assim, “[...] o que tais medidas demonstram é a preocupação de tratar desigualmente aqueles que se encontram em situação de desigualdade, propiciando, com isso [...] uma isonomia no que toca ao direito de acesso ao ensino superior gratuito” (RIOS, 2005, s/p).

Em relação aos discursos acadêmicos, os grupos contrários às cotas (FRY; MAGGIE, 2005; MAGNOLI, 2009) apresentam como principal argumento a questão de que a implantação de uma política de discriminação positiva teria como principal consequência a polarização do país dos hibridismos, das misturas, da “democracia racial”. Embora estes autores concordem com a existência de uma condição de racismo no país, eles acreditam que a introdução das cotas raciais implica “[...] [n]um aumento da tensão inter-racial, sobretudo nas camadas menos favorecidas da população” (FRY; MAGGIE, 2005, p. 306). Assim, o sistema de cotas sugere também a criação de um racismo institucionalizado - ou a formação de um “*apartheid* brasileiro” como afirma Loureiro, apud FRY; MAGGIE (2005) - corroborado pela emergência de duas categorias raciais (brancos e negros) e ressuscitando a crença – cientificamente negada – da existência de raças estanques.

Já os autores que se posicionam a favor das cotas (CARVALHO, 2006; MUNANGA, 2003; PRAXEDES, 2003) defendem que a prática da discriminação no sistema educacional vem sendo, ao longo dos tempos, silenciada no país pelo mito da democracia racial e pela ideologia do mérito.

Desta forma, ambos os mecanismos compartilhados pelo imaginário dos brasileiros, encobrem a tensa relação racista e conseqüentemente, discriminatória que ocorre em nossas universidades.

Tudo parece girar em torno de propostas teóricas tão diferentes, ou de um debate tão acirrado, que inevitavelmente nos remonta também à clássica discussão freyreana da cordialidade de um convívio inter-racial e sua relação com a ideologia do embranquecimento (MIRANDA, 2011a).

As direções dadas às implicações históricas da ideia de democracia racial sustentam ambas as propostas de formas distintas. Para os primeiros autores, a ideia de democracia deve ser sustentada, pois na prática, o modo de classificação por um contingente de cor predomina no pensamento brasileiro e dilui as oposições racistas.

Já para o segundo grupo de autores, a democracia racial constitui um mito que encobre e mascara as desigualdades existentes no contexto brasileiro, de maneira que as categorias raciais existem como categorias políticas (MUNANGA, 2004). Sob este ponto de vista, o contexto tácito de conflitos contribui para a alienação dos sujeitos acerca do “peso do racismo” no cotidiano brasileiro.

Sim, contribui e muito. Mas nem por isso, acreditamos que apenas a discussão racial ou do fator econômico de maneira isolada sejam capazes de explicar coerentemente a persistência da desigualdade no contexto educacional. Nem “classe nem raça”. Definitivamente, não somos um país meritocrático porque a abolição não subtraiu a função do racismo (ela se transformou) e nem é possível entender a desigualdade em solo brasileiro sem referência à condição de estratificação social legada pelo processo escravagista. Portanto, somos a favor das cotas.

E oportunamente, colocando à baila as discussões teóricas que sustentam o atual discurso da proeminência das desigualdades socioeconômicas sobre as raciais, nos posicionamos da seguinte maneira: diante das pesquisas aqui apresentadas, torna-se impossível legitimar este tipo de pensamento. Também se torna *mister* afirmarmos – pois as discussões posteriormente tecidas terão tal conteúdo como alicerce teórico, que incidirá sobre o cerne do problema de pesquisa, ainda que nosso foco principal seja sobre a questão racial e não econômica – que os efeitos da discriminação

racial são decisivos; todavia acreditamos que as respostas aos questionamentos acerca da desigualdade racial não serão obtidas através de posições fundamentalistas, como argumenta Osório (2009).

É também neste complexo que a categoria “raça” aparece com uma orientação político-ideológica, utilizada não como maneira de segmentar a população brasileira, como afirmam os grupos contrários às cotas; mas como forma de afirmação da identidade negra, que foi forjada como categoria social de exclusão (MUNANGA, 1990) e continua exercendo funções estratificadoras em nosso sistema social (SOUZA, 1983).

De maneira que as causas do acesso dificultado do segmento negro aos mais altos níveis de escolarização são bastante previsíveis: “[...] mais pobres, entram mais cedo no mercado de trabalho e se preparam menos, o que os confina às posições inferiores no mercado de trabalho e das quais não têm como sair” (CARVALHO, 2006, p. 28). Carvalho (2006) ainda afirma que as desvantagens educacionais geridas na infância só tendem a crescer na vida adulta.

Quando expomos tais conteúdos, na maioria das vezes os argumentos defendidos giram em torno de justificativas puramente econômicas. Esquece-se de que, além da herança de pobreza, estes estudantes negros estão expostos às ressonâncias das transformações de sentido do preconceito, pelo fato de que, há gerações (e por pretextos que ao longo dos anos, se apresentam de forma declaradamente diferente, mas sempre com cunho discriminatório) seus antecedentes são obstados de oportunidades de ascensão no ambiente laboral em benefício de indivíduos brancos que se encontram na mesma condição. Para corroborar esta afirmativa, basta consultarmos os dados da Pnad de 2008: com 12 anos ou mais de estudo, o rendimento-hora dos brancos é 40% maior que o de pretos & pardos (PAIXÃO; ROSSETTO, 2010).

Além disso, em cada etapa de escolaridade, ratifica-se a vantagem de brancos sobre negros no país. Segundo Paixão e Rossetto (2010), em uma comparação sintética das taxas de adequação ao sistema de ensino no ano de 2008, temos:

- Do total das crianças de 6 a 10 anos que frequentam a escola, 59,6% são brancas e 40,4% são pretas & pardas;
- Dos adolescentes entre 11 e 14 anos, 44,7% de brancos e 55,3% de pretos & pardos;
- Entre 15 e 17 anos, 26,2% de brancos e 73,8% de pretos & pardos.

De posse destes dados, compreendemos que em relação ao ensino fundamental e médio, além da porcentagem geral diminuir significativamente, a desigualdade racial entre alunos matriculados autentica a desvantagem contra a população negra.

Já em relação ao ensino superior, no período de 1988 a 2008 temos que o aumento geral do número de estudantes foi significativo: a população total passou de 8,6% para 25,5%. Isto se deve ao incremento das políticas de ação afirmativa no ingresso discente, bem como aos programas de expansão das vagas nas universidades, implementados pelo Governo Federal a partir de 2006 (PAIXÃO; ROSSETTO, 2010).

Entretanto, há uma dissonância entre o aumento do número de estudantes e o fator desigualdade racial. Quando a análise passa para as distâncias entre os grupos de cor ou raça, verificamos que a desigualdade cresceu neste período, apesar de que a taxa de pretos & pardos avançou de forma mais acelerada que a dos brancos: entre os anos de 1997 a 2007, houve um aumento de 8,8 pontos percentuais para 19,5 pontos de vantagem para o grupo branco em relação aos negros; entretanto o incremento proporcional foi de 165% entre a população de brancos e 321,6% entre os negros (PAIXÃO, ROSSETTO, 2010).

Isto significa que os resultados dos primeiros anos de ações afirmativas ainda são insuficientes para chegarem perto de equalizar a situação de desvantagem do negro no sistema de ensino superior, mesmo que nos últimos anos, o aumento do número de negros frequentando a universidade tenha significado proporcionalmente o dobro do aumento do número de brancos (321,6% contra 165%).

Ainda do percentual de jovens em idade universitária, temos aproximadamente 13,7% dos brasileiros (incluindo, indígenas, orientais, negros e brancos) frequentando o ensino superior. Destes, a população branca

representa 20,5% e a população negra 7,7% (PAIXÃO, ROSSETTO, 2010). Isto significa que um negro tem menos da metade das chances frequentar uma universidade que um branco.

Assim, de uma população total de 50,3 % de pretos & pardos, as estatísticas ainda demonstram que, próximos de completarmos dez anos de ações afirmativas no país, ainda temos um índice de desvantagem considerável da população negra, o que significa que, em nossa concepção já estamos no momento de fomentarmos as discussões no âmbito governamental sobre possibilidades futuras de incrementos destes programas.

Também é curioso relatarmos que não encontramos nenhum tipo de pesquisa na qual seus dados abrangessem a população de pós-graduandos ou mesmo os professores universitários por critério racial. Acreditamos que mesmo após alguns anos da ampliação da oferta do ensino universitário – levando-se em consideração a manutenção do hiato de desvantagens no ensino superior já demonstrada – provavelmente o índice de desigualdades entre estes profissionais não tenha tido mudanças consideráveis, além do que, ainda estamos longe de sentirmos as consequências numericamente significativas dos programas de cotas raciais. Por isso mesmo, utilizaremos como pano de fundo, os dados discutidos por Carvalho, publicados no ano de 2006.

Naquele contexto, do total da população brasileira, tínhamos aproximadamente 2% da população frequentando o ensino superior (3.500.000 pessoas). Destes, apenas 0,6% dos brasileiros com acesso ao benefício da educação superior gratuita, ou seja, 1.000.000 de pessoas matriculadas em universidades públicas. Do total dos universitários brasileiros, 96% brancos, 3% negros e 1% descendentes de orientais, levando em consideração uma população total de 47% de negros no país (CARVALHO, 2006). Além disso, para o autor:

[...] a porcentagem de vantagem dos brancos sobre os negros em chegar a 4 anos de curso superior é mais do que o dobro da vantagem que têm em terminar a oitava série e o segundo grau. Isto significa que o acesso à pós-graduação é ainda mais proibitivo para o negro do que conseguir entrar na graduação (CARVALHO, 2006, p. 31, grifos nossos).

Nesta mesma pesquisa, o quadro de professores nas universidades federais revelou-se ainda mais drástico: de um contingente de 43.679 professores, em 53 universidades; menos de 500 eram negros, ou seja, aproximadamente 1% do total de docentes se auto-declaravam pretos ou pardos.

O que temos então é uma representatividade mínima dos negros entre os docentes e mesmo que esta tivesse um incremento idêntico ao da porcentagem dos alunos negros do ensino superior nos últimos 10 anos (lembramos que o índice de crescimento foi de 321,6%), atingiria, no máximo pouco mais de 3% do total, levando-se em consideração a (improvável) diminuição da porcentagem de docentes brancos.

Diante dos estudos realizados sobre a temática (CARVALHO, 2006; HENRIQUES, 2001, OSÓRIO, 2009; PAIXÃO; ROSSETTO, 2010) e dos índices quantitativos óbvios a propósito do racismo; como concordar com a tradicional (ou seria tradicionalista?) celebração da mestiçagem como signo de um país cordial, defendida por Fry e Maggie (2005) e Magnoli (2009) e temer a emergência das tensões inter-raciais (apostando na ideia de um universalismo meritocrático), se temos um padrão de segregação tão contundente que se mantém estável durante mais de um século e pouco se modificou (mesmo quase uma década depois da implantação do sistema de cotas raciais nas universidades); atingindo de forma negativa, gerações de sujeitos negros, na sua maioria pobres e excluídos de forma desoladora do sistema educacional (HENRIQUES, 2001), apresentando um dos sistemas acadêmicos mais racistas do planeta (CARVALHO, 2006)?

5.2 – CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO ACADÊMICO: UMA DISCUSSÃO EM MÚLTIPLAS VOZES

A estrutura de universidade idealizada em nosso país desde os anos 80 foi baseada nos tradicionais padrões europeus, buscando um modelo de ensino que refletisse o desejo de democracia ambicionado no contexto imediatamente posterior à ditadura militar. De maneira que as forças

instituintes⁵⁴ (BAREMBLITT, 1992) das reformas erigidas naquele momento almejavam um ensino público gratuito, laico, de qualidade e socialmente referenciado (SGUISSARDI, 2003).

Desde então, o trabalho de professor no âmbito universitário passa a representar o pertencimento a um “universo seletivo” de servidores, gerido pelo princípio da autonomia, da integração de diferentes universos (faculdades, institutos, etc) e devidamente estruturados para a produção e divulgação da ciência.

E é por este motivo que se torna essencial sinalizarmos que, quando nomeamos estes sujeitos de “profissionais acadêmicos”, aludimos a um tipo específico de trabalho no âmbito da formação universitária, inspirados nas reflexões de Bastos (2007). Diferentemente das atividades realizadas pelos professores na maioria das instituições de ensino superior (voltadas especificamente para o ensino) estamos nos referindo ao complexo de encargos exigido por algumas poucas instituições particulares brasileiras e a maioria das universidades públicas federais que exigem destes indivíduos uma formação que englobe a obrigatoriedade da associação entre ensino-pesquisa-extensão e gestão (SGUISSARDI, 2003).

Estas exigências fazem jus ao ideal de formação universitária, que além de privilegiar a formação intelectual dos alunos, deve promover a interlocução e democratização dos saberes, a partir de uma proposta que assegure ao profissional da academia um ambiente democrático, de autonomia criativa e reconhecimento no âmbito social.

E essa promessa de liberdade e prestígio faz com que a carreira dos profissionais acadêmicos exerça certo fascínio diante da sociedade, pois se imagina que neste âmbito haja um maior respeito à diversidade, além da representação do trabalho do docente no serviço público como tarefa “nobre” e com certa estabilidade financeira (FREITAS, 2007).

Isto implica, pelo menos de forma ideal, na missão de se pensar os problemas cotidianos, gerar conhecimentos capazes de auxiliar na sua solução e formar profissionais para a pesquisa e o mercado de trabalho (FREITAS,

⁵⁴ Segundo Barembritt (1992) as forças instituintes são produtoras de códigos institucionais que tendem a fundar as instituições ou a modificá-las profundamente. Embora nem sempre o instituinte seja positivo, estas forças são sempre inspiradas pela utopia e estão a serviço dos objetivos de Justiça, Igualdade e fraternidade. Geralmente tendem a ser atividades revolucionárias, aparecendo como processos dinâmicos, criativos e transformadores por excelência.

2007). Implica, finalmente em assumir uma posição inequívoca de *status* social e legitimidade:

O que em outras profissões seria condenável, aqui é insumo ou matéria prima bem vinda, pois as idéias, ou os *insights*, podem vir de associações às vezes tão estapafúrdias que fariam Freud bater palmas. Convenhamos que poder expressar em voz alta idéias que outros – antecipadamente – considerariam meras bobagens ou heresias, é um luxo! (FREITAS, 2007, p. 188, grifos do autor).

Será então que o ambiente acadêmico pode ser considerado o *lócus* legítimo da liberdade de expressão? Seria a academia uma instituição isenta dos efeitos das forças do instituído⁵⁵ (BAREMBLITT, 1992), pela sua característica de autonomia científica, uma autonomia que permitiria realizar o ideal de “solidão e liberdade”, no sentido de uma distância em relação à sociedade e ao espaço público político (HABERMAS, 1993)? A ideia fundadora de universidade (HABERMAS, 1993) como o lugar da alteridade, da democracia e do debate autêntico manter-se-ia intacta no contexto atual (e também como prática)?

Vamos compreender como estas questões podem ser tensionadas, diante dos argumentos teóricos dos autores aqui revisitados em consonância com algumas situações vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa.

5.2.1- A academia como fonte de crescimento e autonomia intelectual: sobre as formas comunicativas de argumentação científica

Segundo Habermas (1993), a ideia de Universidade, em sua forma original, foi corrompida em grande parte, pela dissociação da “unidade das ciências”, ou seja, o desmantelamento do modelo universitário que se baseava em uma formação única e essencialmente filosófica para se pensar todos os

⁵⁵ As forças do instituído representam a materialização estática da atividade instituinte, apresentando, por natureza, uma tendência à resistência e ao conservadorismo, pelo fato de conformarem-se como efeitos desta atividade. Enquanto recursos operantes e abertos às forças instituintes são produtos necessários ao processo institucional. Entretanto, rapidamente estas forças tendem a cair fora do seu sentido, adotando a característica de função. A função é uma deformação, um aspecto comprometido do âmbito institucional que está sempre a serviço das formas históricas de dominação, mistificação e exploração no contexto social. Neste sentido, quando as forças do instituído são capturadas pelo sentido da função elas tendem à reprodução e à cristalização, cegas às possibilidades de transformação da realidade vigente (BAREMBLITT, 1992).

problemas societários, à medida das necessidades do processo inovador científico.

Esta mudança ocorreu através do curso histórico das transformações sociais, na medida em que surgem diversas áreas e disciplinas de estudos (ou faculdades), que se tornam independentes da filosofia, como maneira de servir a uma demanda utilitarista da sociedade – fato que dispersou o ensino superior em escolas especializadas, não mais visando uma tarefa essencialmente formativa, mas transformando a ciência numa importante força produtiva na sociedade industrializada (HABERMAS, 1993).

É em decorrência desta primeira “metamorfose” nos modelos universitários, que surgem outras modificações profundas, ao longo dos tempos; como por exemplo, a função da formação acadêmica como objeto de demarcação social ou estatuto parasitário de alguns grandes projetos de investigação fundamental, modificações que serão discutidas e avaliadas no tópico posterior. O importante a ser demarcado nesta passagem é que, para o autor, tais modificações – ou forças do instituído em acordo com Barembliitt (1992) – estão ligadas ao fato de que os processos de aprendizagem no âmbito universitário podem manter uma estreita relação com a economia e administração (HABERMAS, 1993), isto é, o dinheiro e o poder.

Desta forma, cria-se a partir de uma condição cristalizada, uma capacidade funcional para tais organizações e instituições, que rompe com os objetivos essenciais de sua criação. Estes, outrora se fundamentavam na ideia de uma autonomia reflexiva da ciência e “[...] uma capacidade de ação política exemplarmente entendida como uma forma de auto-gestão participada” (HABERMAS, 1993, p. 124), ou seja, uma democratização do espaço que por meio da sua tradicional convergência de funções conservaria em si uma ligação entre o mundo da vida e a produção científica.

Entretanto, o autor afirma que a universidade ainda não está morta. Embora muitos de seus objetivos fundamentais tenham se perdido no caminho, prejudicados pelas invasões sistêmicas (HABERMAS, 2002) ainda existe uma consciência própria e integradora nesta instituição, “[...] uma estreita ligação com as funções de reprodução do ‘mundo da vida’” (HABERMAS, 1993, p. 127, grifos do autor) que não se perdeu.

Por isto, para além de uma reflexão que inclua apenas a incidência dos ditames normativos, realizamos também o trabalho de “[...] recordar a idéia de universidade e aquilo que dela ainda resta” (HABERMAS, 1993, p. 126).

Para Habermas (1993) o fundamento da consciência própria e integradora da universidade ainda persiste, pelo seguinte fato:

O princípio primeiro de todo esforço voltado para o conhecimento é o da comunicação; e dada a impossibilidade de produzir seja o que for, ainda que só para nós próprios, sem a linguagem, a própria natureza formulou de forma inequívoca esse princípio (HABERMAS, 1993, p. 128).

E se é certo que ainda temos neste âmbito um “excedente utópico” voltado à construção de saberes, terão de se constituir, certamente, formas de comunicação e interação (HABERMAS, 1993) que sustentem as forças instituintes (BAREMBLITT, 1992) de renovação destas atividades. Em decorrência deste fator, o que dá coesão e unidade aos processos de aprendizagem no contexto universitário são as “formas comunicativas de argumentação científica” (HABERMAS, 1993):

O problema não é decorar, é movimentar esse conhecimento para dentro da sua vida, para propósitos comunicativos, inclusive para o seu próprio emponderamento. Conhecimento empodera, mas só quando você é crítico o conhecimento empodera, decorar não empodera, entendeu? (Milton⁵⁶).

O comentário de Milton confere às formas comunicativas a propriedade de orientar um trabalho que implique nas diversas leituras sobre o mundo, de maneira que, através da crítica, os sujeitos se sintam empoderados.

⁵⁶ Seguindo a leitura da Teoria das Identidades, compreendemos que noção de identidade é eminentemente histórica, de maneira que a generalidade dos papéis sociais (ou seja, a representação de uma identidade pressuposta) é encarnada apenas como parte de um processo muito mais complexo, que envolve, sobretudo, sua objetivação através da representação dos personagens. Assim, os personagens são edificados pela “ação” dos sujeitos, através de suas trajetórias únicas, vivências que dão forma às características peculiares da existência de cada depoente (CIAMPA, 1984; 1987).

Por isso, escolhemos nomes fictícios para os depoentes que caracterizam homenagens a algumas das várias personalidades (reais e fictícias) que integram o universo afro-brasileiro em questão. Entretanto, estas personalidades só nos serão apresentadas a partir do capítulo posterior, na medida das apresentações de um pouco das histórias, contextualizando as memórias de nossos personagens/colaboradores, pois como nos lembra Ciampa (1987, p. 157), “[...] não há personagens fora de uma história, assim como não há história (ao menos história humana) sem personagens”.

Podemos perceber que as formas de argumentação científica aparecem tanto no esforço da convivência e debates que ainda se fazem autênticos entre professores e alunos, universidade-comunidade, quanto na produção escrita de saberes, pois, de acordo com Habermas (1993), a “ilusão oca” está justamente em se considerar que um sujeito que se dedica ao trabalho científico vive completamente independente da comunicação argumentativa; pois,

[...] por mais que pareça que ele trabalha isolado na biblioteca, à secretária ou no laboratório, os seus processos de aprendizagem inserem-se inevitavelmente numa comunidade comunicativa pública de investigadores (HABERMAS, 1993, p. 129).

Deste modo, mesmo apesar do processo de produção da atividade científica transmutar-se muitas vezes em formas fragmentadas e ideológicas, ele fatalmente requer, em sua origem, um nível argumentativo que articule de maneira inescapável formas de ação comunicativa.

A partir daí, podemos visualizar em muitas práticas no âmbito universitário, forças instituintes (BAREMBLITT, 1992), aquelas que dizem respeito à fundação e/ou às modificações profundas que ocorrem numa instituição, forças que revelam o vigor inspirado pela utopia:

Hoje eu estou dentro de uma instituição na qual dez anos fazem sentido, significam mudança [...] A parede nem tem um cartaz amarelado [...] tem um prédio para fazer, tem transportes para serem implantados, tem uma biblioteca para ser criada, tem um curso de graduação que a gente precisa saber quais que serão as disciplinas do próximo semestre, que já estão definidas, mas as dos dois seguintes a gente ainda não definiu o que tem para se fazer, o que serão as linhas de pesquisa.... Então, eu acho que os meus próximos dez anos já vão estar bem preenchidos com a pequena contribuição que eu quero dar para a [Universidade na qual trabalha] e eu acho que pode ser uma instituição interessante [...] Ai que bom que eu tenho uma [Universidade] para criar, inteira [risos]. Entendeu? Para criar, inteirinha! (Lélia).

Lélia vive “o sonho” de fazer parte da energia fundadora de uma nova universidade, fato que re-vigora suas pretensões no plano profissional. Esta fala enfática nos revela a força de uma utopia emancipatória, um pensamento que se nutre de novas alternativas de vida, de possibilidades emancipatórias de ação, de maneira que a vida coletiva possa tornar-se melhor e menos ameaçada (HABERMAS, 1997).

Além disto, as forças instituintes, ainda que não se refiram somente à fundação do contexto institucional, resistem no campo dos possíveis e podem tornar o ofício acadêmico fonte intensa de realização, como por exemplo, a energia dos desafios que levam a possibilidades de crescimento e o contato com universos distintos que podem sustentar uma vida intelectual rica e promissora (BASTOS, 2007), uma vida de amor à profissão:

[...] fui muito bem sucedida, ainda sou, eu me considero uma professora bem sucedida, acho que é o que eu gosto de fazer de melhor. Gosto de Pesquisar [...] (Lélia).

De forma que, os processos de aprendizagem na universidade,

Para lá de prepararem para a carreira acadêmica, a prática que propiciam de uma forma de pensamento científico (isto é de uma atitude hipotética face a factos e normas) permite-lhes dar o seu contributo para o processo geral da socialização; para lá do saber especializado, contribuem para a formação crítica intelectual, com as suas leituras fundamentadas dos acontecimentos actuais e as suas tomadas de posição política objectivas; para lá da reflexão sobre métodos e fundamentos, contribuem, com as ciências humanas para uma continuidade hermenêutica das tradições [...] (HABERMAS, 1993, p. 127).

Com relação às contribuições ao processo geral de socialização, “não se escolhe a academia pelo salário que ela paga, mas principalmente, pelo trabalho que lá é realizado” (FREITAS, 2007, p.188). Na academia, as inquietações intelectuais de diferentes origens podem ser respeitadas e tomam relevância teórico/prática, ao sinalizarem problemas filosóficos/teóricos/sociais e indicarem, muitas vezes, caminhos para a resolução desses conflitos:

Então foi ver o que eu vi, vendo pessoas morrerem, amigos morrerem, pessoas próximas e depois entrando na universidade com desejo de entender essa realidade, falei: vou pesquisar isso. [...] o que hoje eu percebo e a leitura que eu faço é que ver tantas pessoas morrendo me afetava, e hoje a saída possível foi a partir dessa realidade que sempre me afetou: trabalhar com isso, pesquisar isso e construir outra saída para isso (Hemetério).

Neste sentido, a universidade, como instituição, pode proporcionar a construção de relações democráticas que permitam o esclarecimento político

do espaço público (HABERMAS, 1993), a partir do olhar orientado ao entendimento das equidades/diferenciações sociais e o tensionamento dos conflitos societários:

Para mim foi fundamental... Primeiro, para entender a raiz das religiões, isso era muito interessante porque eu só sabia do cristianismo, do protestantismo, do catolicismo e ponto. [...] Então fui estudar isso, fui estudar o judaísmo, o islamismo, fui estudar o budismo e fui entender sobre essas religiões na universidade. Para entender a diferença [...] Acho que inclusive para fazer uma leitura do mundo [...] o entendimento de religião só foi possível pela universidade, foi lá que eu fui começar a entender a história das religiões. E também a ser tolerante ao que diz respeito às diversidades de religião (Hemetério).

Vejamos o quanto Hemetério demarca a importância dos conteúdos apreendidos e elaborados na universidade para a ampliação de sua visão de mundo. É outro universo que se apresenta: um universo que permite o pensar próprio, conciliado a uma ética emancipatória, uma ética que imprime a compreensão da diversidade, em oposição aos fundamentalismos dispostos no contexto hegemônico – principalmente ao se tratar de um assunto tão controverso como as religiosidades.

Além disto, o olhar orientado ao entendimento também permite a autenticação da indissociabilidade da tríplice dimensão ensino-pesquisa-extensão, revelada, sobretudo a partir de uma tentativa de unir qualidade acadêmica e social na produção de conhecimento da educação superior (SOBRAL, 2009).

[Pesquisadora]: Mas o que você pensa da extensão?

[Milton]: Eu acho que ela é o lado mais interessante para a sociedade, dentro da Universidade. Porque ela prevê o contato com a comunidade. Eu acho que, do ponto de vista do impacto que se pretende, a pesquisa científica tem na comunidade a extensão como seu lugar [...] então eu faço pesquisa e depois eu movimento essa pesquisa de alguma forma para ela chegar à comunidade [...] porque escrever livro e deixar na biblioteca não adianta, escrever tese e depois deixar na estante também não resolve, mas parar de fugir da comunidade que normalmente é o que faz com que isso daqui exista: esse é o ponto!

O ofício acadêmico permite também uma busca e contato com universos distintos, que ocorre, sobretudo pela ação comunicativa. Os proferimentos científicos e posicionamentos de diferentes autores sobre as problemáticas

sociais geram estruturas consensuais que: criam referenciais identificatórios, formam redes de afiliação teórica, instituem discordâncias profícuas e fomentam ligações afetivas destes profissionais, tanto em direção aos interlocutores próximos (colegas de trabalho, alunos) quanto em relação aos autores mais distantes (e aqui, os mortos também são resgatados) aos quais se referenciam.

Vejamos como em sua prospectiva para o futuro profissional, Lélia contempla sua decisão de conhecer melhor o pensamento de Edgar Morin:

[...] eu acho que eu vou ser, já estou me preparando para ser uma grande discípula do Edgar Morin... a complexidade, eu acho que é isso, eu acho que se eu entender isso daqui para frente e conseguir atuar com aqueles com quem eu vou me relacionar, já vou me dar por feliz, acho que é isso (Lélia).

Igualmente, um trabalho com essa gama de exigências e tal nível de complexidade, para muitos profissionais, não abrange apenas um investimento de ordem puramente intelectual – ele requer também uma alta carga de investimento afetivo:

[Pesquisadora]: Quem você quer ser?

[Lélia]: Eu quero ser o que eu já sou. [...] hoje, qual é a minha ambição? Eu quero ser uma professora. [...] Hoje, se eu pudesse privilegiar só ensinar a construir saber e o conhecimento, isso, eu acho que é importante [...] acho que eu sou, acho que eu sou uma professora que marca, não sei se todos os alunos, mas eu gosto desse lugar. Eu não quero ter quinze livros publicados, eu quero escrever coisas que me interessem, coisas que façam sentido para mim e hoje eu tenho isso.

Há momentos nos quais “[...] poder desfrutar da companhia dessas pessoas, ter acesso e proximidade com elas é um privilégio, que reforça, positivamente, a escolha da profissão e a ilumina com o vínculo de afiliação teórica” (FREITAS, 2007, p. 188):

Então foi acontecendo desde a graduação, a circulação, essa coisa da transmissão. Por isso também, da certeza com relação à docência, dessa coisa de dar aula, por já experimentar essa coisa da transmissão do ensino desde a graduação (Hemetério).

A escolha da profissão foi possível a Hemetério em grande parte, pelo incentivo que recebeu durante a graduação. O contato e as experiências como

monitor no contexto de ensino, as trocas positivas e o acesso à interlocução científica levaram-no a optar pela carreira acadêmica e manter seu vínculo de afiliação teórica com os ex-professores da instituição na qual se graduou, de forma que o ambiente facilitou a criação de um vínculo afetivo, confirmando sua escolha profissional.

Também a relativa autonomia do trabalho acadêmico torna possível a existência de espaços genuínos de formação crítica intelectual, pois ainda que o objeto de estudo seja escolhido por “encomenda” e/ou possamos estar respondendo até certo ponto, a “demandas ofertistas” de produção do conhecimento (SOBRAL, 2009), nenhum trabalho acadêmico que se pretenda minimamente honesto prescinde de traços de originalidade, busca ativa do saber e afirmação de alteridade no âmbito intelectual (FREITAS, 2007).

Segundo Habermas (1993) ainda podemos afirmar que

[...] os processos universitários de aprendizagem mantêm algo da sua forma universitária original. Todos eles vivem da força estimulante e produtiva de uma disputa discursiva que traz consigo a ‘nota promissória’ do argumento surpreendente. (HABERMAS, 1993, p. 129, grifos do autor).

Essa “nota promissória” é assinada quando o profissional acadêmico se vê diante da exigência de originalidade na escrita, das discussões travadas nos artigos e até mesmo nas vicissitudes das demandas em sala de aula, pois todos estes tipos de atividades requerem um nível desenvolvimento do trabalho teórico/prático bastante específico, do qual dificilmente se eliminam traços de “individualização” (HABERMAS, 2002), já que:

Pode-se obrigar um professor a adotar um livro ou se cronometrar o tempo em que ele dedica a cada tema, mas não se eliminará o traço individual e a maneira como cada professor realiza seu trabalho, como interage com a turma, como manifesta suas emoções no cumprimento de seus deveres, como escolhe exemplos que dão brilho ao assunto ou autores que tiveram contribuições geniais. Nesse sentido, o acadêmico é por natureza um rebelde aceito, caso contrário, seria mais barato e menos complicado contratar-se um robô (FREITAS, 2007, p. 189).

Neste ínterim, a relação professor-aluno, quando se propõe como interação igualitária e voltada ao entendimento, torna possível a apropriação crítica das tradições (HABERMAS, 2002). Este exercício formativo acontece

quando, a partir do intercâmbio entre sistemas de referência oferecidos, amplia-se uma visão de mundo e o aprofundamento conceitual pelo exercício do debate propicia um pensar próprio, promovendo a ambos os segmentos envolvidos a ressignificação dos conteúdos apreendidos, de forma que os elementos históricos do passado possam ser (re)inscritos perante as perspectivas e os interesses do presente.

É também por esta via que ocorrem as tomadas de posição na arena política, pois o profissional é convidado todo o tempo a se posicionar acerca dos conteúdos críticos do contexto social, pois ainda constitui tarefa da universidade, o esforço de garantir o hábito das formas de pensamento científico através de uma reflexão esclarecedora sobre a sociedade contemporânea:

Então para mim, isso hoje é mais claro. Que é mais claro? Que a discriminação, ela tem um conteúdo histórico, ela tem um conteúdo social, ela tem um conteúdo econômico, ela tem um conteúdo político e ela tem um conteúdo subjetivo. Hoje eu consigo separar isso com os recursos que eu tenho, com os instrumentos de leitura que eu tenho do mundo, antes eu não conseguia fazer isso (Hemetério).

A partir desta construção, nosso depoente demonstra o quanto os processos de aprendizagem na universidade permitiram a criação de instrumentos que clarificaram suas reflexões acerca do contexto social brasileiro. Neste caso, o contato com as diferentes formas de pensamento científico e a formação crítica, foram essenciais à construção de seu posicionamento político acerca do racismo.

E isto ocorre porque, mesmo nos primórdios da constituição do sistema universitário, a missão crítico-emancipatória nunca pôde ser conciliada com a abstinência política e este foi o preço que a universidade teve de pagar pela organização estatal de sua liberdade (HABERMAS, 1993).

De modo que as demandas exigidas aos profissionais da academia engendram a formação de uma consciência própria acerca dos diversos conteúdos dispostos na constituição dos processos de aprendizagem. Vejamos como Milton elabora, na condição de professor, sua responsabilidade acerca da formação de sujeitos críticos no contexto do ensino:

Então, quanto mais os profissionais [da academia] começarem a perceber que se trabalha com ensino de leitura e escrita para que as

peças compreendam as suas necessidades e para que elas desenvolvam essa competência, que é uma competência social, cultural, para poder compreender as necessidades, não só suas, como também as do outro e respeitar a si mesmo, respeitar o outro, eu acho que a gente consegue fazer alguma coisa diferente [...] (Milton).

Embora a comunidade de investigadores seja questionável (HABERMAS, 1993) em relação às suas características inter-ativas, a comunidade comunicativa pública da ciência continuará existindo enquanto houver produção científica. Portanto, é impossível que as deficiências estruturais e contextuais do sistema invadam inteiramente a universidade, já que ela se caracteriza essencialmente por ser uma “instituição” - e uma instituição só se edifica na tensão intrínseca entre forças instituintes e forças do instituído (BAREMBLITT, 1992).

Sob o mesmo ponto de vista, se o processo de atividade intelectual autônoma dos cientistas e profissionais acadêmicos fosse completamente fagocitado pelas invasões sistêmicas, a universidade, assim como a ciência, deixariam de existir.

5.2.2 – Espinhos do cotidiano: a academia como uma “feira de vaidades”

Perante as questões anteriormente discutidas, nos propomos a debater neste tópico os efeitos das forças do instituído (BAREMBLITT, 1992) no âmbito universitário, que conseqüentemente terão ressonâncias fundamentais às práticas cotidianas no meio acadêmico.

Neste sentido, dentre as condições contextuais que influenciam as políticas governamentais da atualidade e, portanto, os sentidos do trabalho dos profissionais da academia; apontamos como “zona de tensão” as distintas incumbências exigidas, de um lado, pela regulamentação do Ministério da Educação (MEC) e de outro, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O anteprojeto de lei da reforma da educação superior, de junho de 2005, em seu artigo 20, afirma que as universidades devem realizar:

[...] geração de novos conhecimentos, tecnologias, cultura e arte; disseminação e transferência de conhecimentos e tecnologias, preservação e difusão do patrimônio histórico-cultural, artístico e ambiental; formação acadêmica e profissional em padrões de qualidade reconhecidos nacional e internacionalmente; articulação com a sociedade, visando contribuir por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento educacional, socioeconômico e ambiental sustentável de sua região (BRASIL, apud: SOBRAL, 2009, p.231).

Em acordo com estes princípios, a ênfase na avaliação do ensino superior, de responsabilidade da CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior) é dada pelo critério de qualidade, ponderado principalmente através da participação compartilhada entre os diferentes atores institucionais, da produção científica e da divulgação de uma cultura democrática a partir de experiências calcadas em parceria com a comunidade externa, isto é, nos trabalhos de extensão (SOBRAL, 2009).

Assim, existe uma preocupação explícita do MEC com a indissociabilidade da tríplice dimensão ensino-pesquisa-extensão, buscando unir qualidade do conhecimento produzido em sala de aula e no espaço acadêmico das pesquisas à devolução dos resultados às comunidades (SOBRAL, 2009).

Contudo, ao analisamos a política de pós-graduação desenvolvida pela CAPES e seus meios avaliativos, podemos compreender claramente uma ênfase edificada sobre o mérito acadêmico (titulações, participações em grupos de excelência, comissões e produtos) e o impacto da produção científica, medido especialmente por índices com proeminência do critério de produtividade e visibilidade, ou seja, índices de citações e números de artigos e produtos realizados, que devem auferir uma vantagem competitiva à produção científica do país, diante de um mundo globalizado (SOBRAL, 2009).

A tensão criada por estas demandas antagônicas deve-se, em acordo com Sobral (2009) principalmente ao fato de que o sistema de avaliações da pós-graduação brasileira apresenta uma expansão acrítica dos modelos regulatórios internacionais das ciências naturais para as ciências humanas e nestas últimas, a produtividade e extensão do impacto, pela própria natureza e teor que tais pesquisas requerem, não podem ser medidas com tanta ênfase nos índices quantitativos.

A produção científica, para ser realmente inovadora e responsável, requer tempo, um tempo indisponível diante da política de valorização excessiva dos indicadores produtivistas. Além do mais, cabe demarcamos que “[...] não se produz conhecimento honesto, com qualidade e com reflexão madura quando a preocupação central é apenas com os números que devem constar do relatório” (FREITAS, 2007, p. 190). Vejamos como uma de nossas colaboradoras reflete sobre os efeitos desta dinâmica em sua vida profissional:

Gosto de Pesquisar, mas assim, se eu tivesse que escolher entre a docência e a pesquisa, porque nessa pesquisa de hoje [...] a gente está sempre com um espeto em cima da cabeça e eu acho que é muito difícil. [...] Eu sou uma pessoa que não pensa rápido, quando eu digo pensar rápido, eu gosto de fazer coisas que exijam um tempo, um rigor. Pensar na urgência é sempre muito doloroso para mim, eu tenho a impressão da superficialidade. [...] Eu acho que de modo geral, o mundo hoje não deixa você com muito tempo para pensar, então eu não sei como é que será essa questão do pensar e das obras que serão feitas daqui pra frente. Talvez a gente esteja indo para um mundo onde isso já vai perder o sentido, em breve (Lélia).

Deste modo, como é possível requerer qualidade no trabalho de ensino e devolução deste saber à comunidade externa, se os pesquisadores principalmente da área de ciências humanas, são convocados a se desdobrar para um cumprir um índice de produção que valoriza muito mais o teor acadêmico dos trabalhos do que suas reais possibilidades de transformação social?

Não discutimos a essencialidade da existência de órgãos reguladores do exercício acadêmico e da cobrança de resultados, principalmente aqueles que se estendam às comunidades. É óbvio que ocorre, como em qualquer outra profissão, uma necessidade de dar satisfações à sociedade acerca do sentido da produção, meios de desenvolvimento do trabalho e conquistas alcançadas (FREITAS, 2007).

Entretanto, acreditamos que a tensão criada por estas diferentes demandas deva ser analisada, de maneira que os números sejam relativos ao tempo de preparação das pesquisas, da formação de novos profissionais e dos resultados a serem devolvidos à sociedade; para que a perda de sentido no trabalho acadêmico não se torne um fator patologicamente recorrente e as

invasões sistêmicas possam ser devidamente sinalizadas, fazendo jus ao potencial de uma teoria crítica (HABERMAS, 2002) na qual nos referenciamos.

É com base nas questões aqui pautadas, que apontamos os muitos limites e paradoxos (BASTOS, 2007) disparados inicialmente por esta “zona de tensão” gerada pelas políticas públicas brasileiras. Estes, marcam definitivamente o exercício da profissão acadêmica e nem sempre (ou quase nunca) são tratados como fonte de pesquisas e/ou possibilidades de debates profícuos.

Em relação aos limites, indubitavelmente, a formação de profissionais da academia envolve um tipo de dedicação que vai muito além do âmbito institucional no qual se inserem os docentes, pois grande parte de seu trabalho ocorre no contexto extramuros (filiação a grupos de pesquisa e sociedades científicas, composição de artigos, idas a congressos, elaboração de aulas, projetos de intervenção, etc.):

[...] meu final de semana começa sábado às seis horas da tarde, que é a hora que eu chego em casa e descanso um pouco para trabalhar no domingo. Tem sido assim [...] continuo publicando, continuo com a meta agora um pouco mais ousada de conseguir fazer três publicações por semestre. [...] a minha meta é um número interessante para a CAPES: dois congressos, mas eu estou conseguindo participar de quatro congressos por semestre. [...] Este ano vou participar de um regional, de um estadual, vou agora em maio para um nacional e espero ir até julho em um internacional. Tenho artigos em avaliações em revistas, em Porto Alegre, São Paulo, Portugal. Estou escrevendo um capítulo para um livro que vai ser publicado agora, escrevendo para o mestrado, fazendo essa entrevista [risos], dando aulas e estudando bastante (Hemetério).

Eu tive um namorado, que foi, acho que a única pessoa que queria casar comigo mesmo, mas também essa pessoa não tinha nada a ver com o meu mundo acadêmico [...] não seria uma razão, mas ao mesmo tempo seria uma razão, porque ele não entendia assim, o que era estudar, o que era escrever, o que era ter que ficar fim de semana trabalhando, entendeu? Não compreendia isso. Então esse dado, independente da nacionalidade, é uma coisa difícil (Lélia).

As principais atividades do ofício acadêmico – o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão – sugerem demandas de diferentes competências e encargos de alta complexidade (FREITAS, 2007).

A começar pelo cumprimento do princípio de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, que convida o profissional a desenvolver papéis de

professor, pesquisador e extensionista ao mesmo tempo; trabalho que parte de demandas de diferentes perfis com exigências psíquicas contraditórias: por exemplo, o perfil de humildade e a atitude democrática, muitas vezes admirada pelos alunos em sala de aula e pela população à qual se presta um trabalho de extensão, pode não ser tão útil em determinados espaços de debates teóricos entre pares, tendo em vista que este ambiente pede certa agressividade, sofisticação e demonstração de domínio de território intelectual (FREITAS, 2007):

Na realidade, a carreira acadêmica implica em vertentes distintas de atuação, com demandas de diferentes competências e com perspectivas nem sempre congruentes de valores. O ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão requerem perfis de competência diferenciados e não é comum encontrar-se em um mesmo indivíduo esta pluralidade de possibilidades de inserção (BASTOS, 2007, p. 180).

É na impossibilidade de fixarem-se requisitos universais para a profissão diante de tantas exigências de predicados, que a indissociabilidade acaba ocorrendo muito mais no plano institucional do que de maneira individual, pois a “obrigatoriedade” de transitar entre vários perfis pode acabar sendo fonte de sofrimento para muitos sujeitos (BASTOS, 2007):

Eu não gosto é de ter um projeto de extensão, porque eu acho que você perde um tempo enorme com burocracias, porque a universidade é burocrática demais... Se eu vou ser burocrático demais, porque eu vou ter que mexer com papel, então eu faço pesquisa e depois eu movimento essa pesquisa de alguma forma para ela chegar à comunidade (Milton).

[...], eu acho que a grande dificuldade do extensionista acadêmico é ele às vezes não sair do lugar do acadêmico, ele chega naquele lugar e ele causa aquele impacto, então as pessoas se afastam (Milton).

Além disso, o desafio mais complexo dos profissionais da academia tem se revelado, nas últimas décadas, no próprio modelo de universidade brasileira – um paradoxo que tem sugerido amplas discussões. A “estabilidade” funcional prometida pelo Estado democrático dos anos 80; desde a década de 90 tornou-se um argumento inválido diante das irrupções do modelo neoliberal, representado pelo paradigma do consumo. Nesse contexto, a educação deixa de ser um direito e passa a representar declaradamente um privilégio, de

maneira que os investimentos passam a ser centralizados no crescimento da iniciativa privada no ensino superior (CHAUÍ, 2000).

E é claro que a universidade, na qualidade de instituição (BAREMBLITT, 1992) irá refletir as mudanças e valores do contexto social vigente. E algumas das consequências imediatas ao trabalho dos profissionais da academia são a privatização e a hierarquização da atividade científica em detrimento do trabalho docente (LUZ, 2005).

Eu tenho um particular apreço à graduação que não tem nenhuma, não tem muita consideração infelizmente, no ensino. O Brasil não consegue pensar, acha que o pensar, a formação do pensar precisa ser para a elite. Então acho que é uma coisa constitutiva, a gente nunca dá atenção para os níveis mais básicos, mas eu adoro a graduação. Só que o problema é que ela não rende dividendos, eles não chegam para nós, mas eu continuo sendo uma ardorosa militante dos bons cursos de graduação, porque eu tive essa felicidade (Lélia).

Em primeiro lugar, as verbas para o trabalho de pesquisa de longo prazo e de qualidade tornam-se enxutas. Muitos profissionais acabam optando pelo financiamento de organismos privados que passam a subsidiar os laboratórios e as pesquisas desenvolvidas dizem respeito a algumas poucas áreas de interesse do domínio privado (CHAUÍ, 2000), de modo que os acessos à produção de conhecimento também são tolhidos.

Em segundo lugar, a atividade científica é hierarquizada em relação ao trabalho docente, de maneira que este último fica desvalorizado, criando num primeiro momento, uma elitização da pós-graduação (LUZ, 2005).

A universidade pública, laica e de qualidade acaba absorvendo, em muitos aspectos, a ideologia neoliberal. Surge então um modelo concorrente de ensino: neoprofissional, heterônimo e competitivo (SGUISSARDI, 2003), ratificado pela proliferação das universidades privadas ou “universidades mercantis de massa”, segundo Calderón (2000).

Estas últimas – salvo as exceções de algumas boas universidades particulares do país que conseguiram consolidar a extensão, pós-graduação e produção de conhecimento científico com qualidade – autenticam o aspecto mercadológico do novo modelo de instituição através de uma estrutura similar ao padrão do ensino médio, caracterizada por uma carga horária peculiar e pela quase inexistência de programas de pesquisa ou extensão. Destinadas a

uma clientela de baixo poder aquisitivo e visando ao lucro, as universidades mercantis de massa formam diplomados de segunda categoria, que futuramente irão engrossar o contingente de mão de obra subalternizada no mercado de trabalho.

Neste contexto, é de essencial importância assinalarmos que, quando nos referimos à criação de um contingente de mão de obra subalternizado não estamos discutindo os predicados individuais dos alunos, até porque estaríamos sendo conduzidos pelo discurso da ideologia do mérito. Veremos ao longo deste trabalho, que não existe meritocracia real num sistema guiado por desigualdades, portanto, os sujeitos não são os únicos responsáveis pela sua formação. É impossível realizar uma análise comparativa de um aluno do ensino superior proveniente de classe baixa e escola pública, com um graduando que sempre teve acessos facilitados no sistema educacional, mesmo que estes tenham a mesma idade, frequentem o mesmo curso e ocupem os mesmos lugares no sistema acadêmico. A intenção desta discussão é criticar a ideologia do neoliberalismo na formação de mão de obra menos qualificada e/ou das massas que futuramente irão compor o contingente necessário de desemprego estrutural do sistema.

Seguindo em conformidade com as afirmações anteriores, as universidades mercantis de massa constituem o modelo no qual o ensino superior é transformado numa mercadoria. Neste contexto, o ideal instituinte da formação plena dos sujeitos através de vivências diversas às quais se incluem a atividade científica, formação de uma vontade de integração social e a aprendizagem e transmissão horizontalizada de saberes (HABERMAS, 1993) – é capturado e subvertido pelo imperativo da sociedade de consumo: agora, volta-se à produção de “especialistas” (BAREMBLITT, 1992) para um mercado altamente dinâmico e volátil.

E pelas próprias limitações estruturais, os docentes destas instituições acabam sentindo-se profissionalmente desvalorizados e obstados do acesso a outras atividades que não o ensino, de forma que o vínculo afetivo do profissional que almeja uma carreira acadêmica torna-se instrumental⁵⁷ e a insatisfação destes com um plano de carreira é assunto recorrente:

⁵⁷ Para Meyer e Allen (apud.: SIMON; COLTRE, 2012) uma das dimensões do conceito de comprometimento dos sujeitos nas organizações é o comprometimento instrumental, que se *caracteriza pela* passividade, resultado da

Dados oficiais revelam que a maioria das universidades mercantis de massa contrata professores pelo regime de trabalho hora/aula [...] esse sistema, sem dúvida, é o pior que existe, uma vez que o professor somente se interessa em chegar na sala de aula e ir embora [...] O professor não é estimulado pela universidade e, portanto, ela não pode exigir maiores compromissos, nem apelar para a função social do docente, pois o professor precisa trabalhar em duas, três, quatro ou mais universidades para garantir um salário no mínimo decente. Esse sistema, além de não criar vínculos entre a universidade e o professor, nem criar a possibilidade da existência de um espírito de comunidade universitária, faz que com que a universidade se torne um espaço de produção ‘fordista’ de diplomas (CALDERÓN, 2000, p. 70, grifos do autor).

Cria-se então outro segmento de profissionais voltado unicamente ao trabalho do ensino em universidades mercantis – que aprendem a lecionar sob os ditames do “mercado” e da “clientela” da iniciativa privada:

[Pesquisadora]: Você se considera uma profissional da academia?

[Dandara]: Não. [risos]

[Pesquisadora]: Por quê? O quê você acha que precisa?

[Dandara]: Eu me considero, eu me considero, eu me considero, vivo o tempo inteiro... NOSSA, EU PRECISO SER PESQUISADORA, MAS EU NÃO ME CONSIDERO PESQUISADORA, EU NÃO ME CONSIDERO! Não, por que eu trabalho em instituição que eu tenho contrato de um semestre. Então, o meu sonho de consumo é ter pelo menos dois anos sabendo que estarei naquela instituição e para começar, fazer um planejamento com mais de um ano [...] Eu sou uma “dadora de aula” e um dia estou nessa instituição, estou naquela, estou nessa disciplina, estou naquela outra, eu sou uma “dadora de aula” e o meu sonho de consumo é ser uma professora, uma pesquisadora [...] (Dandara).

Muitos destes docentes recorrem às universidades mercantis vislumbrando uma passagem provisória que os leve à condição de profissionais acadêmicos. Assim, o ingresso de muitos professores na condição de funcionários em universidades particulares, dá-se como estratégia de sobrevivência financeira ou para adquirirem experiência na área de ensino, enquanto se preparam para disputarem vagas em universidades públicas ou em boas universidades particulares – tendo em vista a decorrente desvalorização econômica do título de doutor apontada por Luz (2005).

Por certo (e independentemente do modelo de universidade) a titulação, marca do nosso sistema baseado no discurso meritocrático, não é mais suficiente para assegurar ao profissional da academia um “lugar ao sol”

percepção da impossibilidade de mudança, em que o indivíduo percebe-se imobilizado pelos altos custos associados ao abandono da organização e pela crença de não ter condições de conseguir algo melhor.

(BASTOS, 2007): “*Olha, para mim, difícil não é ser negro na academia, talvez difícil seja entrar na academia e cavar o seu espaço*” (Milton).

O trabalho acadêmico, que sempre teve uma necessidade de reconhecimento pelos pares, passa a ser alvo de uma vigilância constante (e por que não? – constritora), a qual ocorre através das avaliações cegas de textos, projetos de pesquisa e, principalmente dos índices de produtividade de cada pesquisador. Quanto mais produtos, maior o reconhecimento profissional.

A lógica da produção acadêmica é substituída pela lógica da circulação e a antiga avaliação da produção de conhecimento torna-se um exercício de contagem de “produtos”, ou seja, um inventário anual da produtividade-quantidade de apresentações de trabalhos e artigos publicados (CHAUÍ, 2000): “*Hoje, digamos assim, para fazer projetos e essas coisas que a vida acadêmica pede... como o volume é maior, não é?*” (Lélia).

De forma que independentemente do pertencimento racial ou social, o profissional acadêmico lida com uma supervalorização da produtividade e cobranças excessivas, as quais desencadeiam um ambiente de competitividade e tensões, legitimado pelo discurso competente (CHAUÍ, 1981).

E o que significa a competência no mundo atual, senão o ato de competir?

Silva (2002) discute a apologia da competência de forma curiosa, acionando o verbo competir para desnudar as oposições e lutas políticas travadas no âmbito universitário. Com base nestes pressupostos, afirma ainda o autor ser um engodo o fato de o senso comum adotar a palavra competência apenas por seu sentido de “capacidade de”.

Lembre-mos do marcante texto de Marilena Chauí (1981), intitulado “*O discurso competente*”. Esse, apresentado pela primeira vez no final da década de 70, já prenunciava um ambiente acadêmico impregnado pela vaidade, fruto de um descomunal (e patológico) prestígio conferido pelas sociedades contemporâneas ao “conhecimento científico”.

Segundo a autora, no âmbito científico, conhecimento difere de saber. Saber é uma ideia que assume a forma de força instituinte, emergindo como um trabalho fundador, para dar inteligibilidade às dúvidas sobre o mundo. E

para que essa ideia seja fundadora é necessário admitir uma condição de não-saber, buscando elucidar aquilo que é indeterminado.

Já o conhecimento diz respeito a uma ideia que perdeu seu estatuto de saber, na medida em que se tornou instituída. Quando uma ideia se institui, ela é incorporada no imaginário social como norma prévia e, portanto, torna-se impassível a questionamentos. Na condição de ideia instituída, o conhecimento assume a função do preenchimento de lacunas sobre determinada realidade (CHAUÍ, 1981).

O discurso competente emerge justamente como conhecimento instituído e tem a função de dissimular, sob a aparência da cientificidade, as relações de dominação. É a ideologia se (re)utilizando de conteúdos outrora construídos pela ciência: aplicados para neutralizar, abafar, restringir pensamentos e questionamentos acerca da realidade (CHAUÍ, 1981).

Neste íterim, a função do conhecimento, além de preencher lacunas, também se faz através da coisificação dos indivíduos, ou seja, se para preencher lacunas é preciso abafar os questionamentos, significa que quem ouve é ignorado na condição de sujeito e quem fala é “naturalmente” empoderado (CHAUÍ, 1981). Assim há uma naturalização da condição de saber-poder (FOUCAULT, 1980) daquele que é determinado como portador de tal discurso.

Observemos que Milton alega ter dificuldades de se relacionar na universidade em que trabalha de modo que, inicialmente, suas ideias não eram aceitas no grupo de professores, pelo fato dele ser um ex-aluno:

O problema maior que eu tive foi por ter sido aluno daqui. Levou um tempo para os meus ex-professores deixarem de me enxergar como aluno deles e entenderem que agora eu era colega de trabalho. Aquela história [...]:- Eu quero te ouvir, mas a sua fala não serve muito, também é ex-aluno [...] então o problema maior foi com relação a isso [...] (Milton).

As ideias de Milton são abafadas no departamento, até que os portadores do “discurso competente” (professores mais antigos) — convalidem sua participação no grupo como “legítima”. Neste caso, o critério de antiguidade é utilizado como argumento instituído.

Além do mais, no âmbito acadêmico, o discurso competente produz um espaço que permite aos sujeitos exibirem seus talentos, receberem aplausos (FREITAS, 2007) e finalmente, utilizarem-se do saber-poder (FOUCAULT, 1980) para alimentarem uma posição narcísica:

A condição para o prestígio e para a eficácia do discurso da competência [...] depende da afirmação tácita e da aceitação tácita da incompetência dos homens enquanto sujeitos sociais e políticos [...] Para que esse discurso possa ser proferido e mantido é imprescindível que não haja sujeitos, mas apenas homens reduzidos à condição de objetos sociais (CHAUI, 1981, p. 12).

Sim! A academia tem um lado perverso. Como afirma Chauí (2006), acessar o discurso competente significa em outras palavras, tornar a dominação uma prática, pois o “intelectual de prestígio” nada mais é do que o especialista que assume o comando na condição de emudecer um Outro, quando corrobora tacitamente a sua incompetência. E quanto mais sutil a atitude, mais intenso é o domínio:

Olha, para conseguir o mestrado e o doutorado não foi o problema, o problema foi manter determinadas ideias que eu tinha. Ele [refere-se ao seu Orientador] não quis trabalhar, porque falou que ia precisar de um co-orientador [de outra área] [...] E eu encontrei um co-orientador com doutorado e pós-doutorado na área perfeita [...] Mas ele achou que ia ser complicado porque ele podia não estar afinado com o outro professor. Então, foram muitos conflitos (Milton).

Não são raros os casos em que os alunos de mestrado e doutorado são impelidos a mudarem os temas, problemas e arcabouços teóricos de suas pesquisas, baseados na “indisponibilidade” ou nas “encomendas” dos orientadores. É claro que, no ofício acadêmico, o professor-orientador é quem define suas linhas de pesquisa e os autores factíveis e passíveis de orientação, de forma que este compromisso pode ser acordado entre ambas as partes, inclusive durante as entrevistas de seleção.

Entretanto, muitas vezes, após o ingresso no curso, os alunos são constrangidos a modificarem todo o seu projeto de trabalho, sem uma prévia avaliação da coerência de suas opiniões, fato que visa somente a “comodidade de ofício” do orientador. De forma que suas ideias são invisibilizadas e sua

capacidade inventiva tolhida, emudecida por um processo de coerção que pode até mesmo fazer com que este aluno desista de seguir a carreira docente.

Além do mais, esse “Outro emudecido” pode ser também um indivíduo que não pertença ao círculo acadêmico e até mesmo um colega de trabalho. Analisemos a decisão tomada por Lélia de fazer outro concurso público, porque se sentia limitada pelos colegas, no ambiente de trabalho de uma universidade pública do país:

[Pesquisadora]: E por que a transição [de uma universidade pública para outra]?

[Lélia]: Porque eu mesma pedi minha exoneração, eu não quis continuar no departamento porque eu estava totalmente limitada. Hoje na [Universidade em que trabalha] eu posso dar aula, que é o que eu faço, eu posso propor a grade, que é o que eu vou fazer no ano que vem [...] coisa que seria impossível e eu posso também, propor no ano que vem um mini colóquio [...]. Então, como eu posso dizer, eu não fico em um cercadinho como eu estava dentro da [Universidade da qual pediu exoneração] eu só tinha que dar aula, eu não podia fazer e falar mais nada sobre todos esses outros temas que estão na minha história acadêmica de preocupações, é isso.

Nas universidades públicas, alguns critérios instituídos como antiguidade ou a tradição (ou seria tradicionalismo?) institucional, são utilizados para constrangerem a capacidade inventiva dos próprios colegas de trabalho. Algo em nome de uma competitividade cega, que muitas vezes faz com que o profissional se sinta desvalorizado no ambiente acadêmico e acabe tomando medidas extremas, como, a exemplo de Lélia, a exoneração do cargo e realização de novo concurso público em outra instituição.

Nesse contexto, os intelectuais utilizam-se da hierarquia organizacional para demarcar seu espaço, arrolando uma longa lista de “produtos” (publicações, participações em bancas, eventos externos, cargos administrativos, etc.) para manterem-se em evidência (SILVA, 2002).

Outra estratégia comum são as posturas corporativistas (SILVA, 2002) tomadas por alguns grupos de pesquisadores: formam-se pequenas comunidades de semelhantes, com o objetivo de defesa de linhas de pesquisa e da união de esforços pela manutenção dos índices de produtividade através

de práticas curiosamente denominadas: “ciência-salame”, “citacionismo” e “escambo autoral”⁵⁸ (CASTIEL, SANZ-VALERO; MEL-CYTED, 2007):

Então, nós precisamos sair um pouco dessa mania de academicismo de, por exemplo: - Ah, eu sou linguista, então se você é linguista também, eu escrevo para você porque você me entende, aí você escreve para mim porque eu te entendo. E aí, nós vamos ficar nisso? [...] porque a gente escreve para a gente, aí quem lê é sempre a gente, eu já sei o que está acontecendo, você também já sabe e a gente faz o quê? Faz um acordo de cavalheiros? (Milton).

Alguns destes “grupos de cavalheiros” (como diria nosso depoente Milton – acima citado) mostram-se tão herméticos que se constituem como verdadeiras “trincheiras” em defesa de uma teoria, de forma que o que deveria ser um diálogo com qualquer interlocutor que não pertença ao círculo comum, transforma-se facilmente numa espécie de batalha psicológica, na qual o vencedor é sempre aquele que demonstra maior domínio do discurso ou maior segurança intelectual.

Neste sentido, a pós-graduação *stricto sensu*, bem como suas atividades obrigatórias (tais como apresentações em congressos, debates teóricos entre diferentes grupos de pesquisa, os estágios em docência) apresenta outra função implícita: a do exercício e treinamento psico-intelectual dos sujeitos, no qual a Tese de Doutorado representa o ritual de coroamento da inserção dos pós-graduandos no seletivo grupo dos portadores do discurso competente.

E ser portador do discurso competente é buscar estrategicamente uma proteção contra as oscilações do “mercado acadêmico”, o que significa também assumir uma postura competitiva, produzindo cada vez mais a qualquer custo, pois o que importa é a “folha corrida” (SGUISSARDI, 2003) e não a qualidade das pesquisas.

Da democratização à privatização dos saberes. Do ideal da alteridade intelectual à prisão corporativista das linhas de pesquisa. Do debate autêntico ao discurso competente.

⁵⁸ CASTIEL et al. (2007), realizam uma interessante discussão sobre os termos críticos (e por vezes jocosos) que assinalam as principais práticas envolvendo questões éticas, diante da pressão no meio acadêmico pelo aumento numérico das publicações de artigos. Vejamos alguns deles e seus significados: 1) Ciência-salame: uma pesquisa é “fatiada” em unidades menores, de maneira que se produz a partir dela, vários artigos em revistas diferentes. 2) Citacionismo: refere-se à grande importância dada à prática de citar vários autores e buscar, a todo custo, ser citado por eles. 3) Escambo autoral: uma troca entre autores. Um coloca o nome no artigo do outro e vice-versa, para que a quantidade de textos publicados seja maior.

Temos aqui o delineamento das especificidades e dimensões que podem tomar as forças do instituído (BAREMBLITT, 1992) no meio acadêmico; um ambiente caracterizado pela dissimulação das intenções e pela competitividade na demarcação de espaços de saber-poder (FOUCAULT, 1980). Tais atitudes, pela própria natureza do trabalho, facilmente se misturam aos sentimentos pessoais, manifestos através de posturas customizadas de ostentação, arrogância e “pretensão de pertencimento a uma comunidade de eleitos” (CARVALHO, 2006) – uma feira de vaidades, no melhor estilo da Inglaterra Vitoriana⁵⁹.

Pois assim como em outros cenários do âmbito do trabalho, o mundo acadêmico pode se tornar “[...] um universo com um elevado nível de aspiração e um comportamento entre pares que, no discurso, prega a diferença, mas que, na realidade, cobra a homogeneidade e o espelho” (FREITAS, 2007, p. 189).

Essa exigência de homogeneidade diz respeito às convenções sociais estabelecidas por uma hegemonia branca (BENTO, 2003), que se comunica através de códigos específicos, próprios dos estratos sociais mais abastados (CARVALHO, 2006). E tais convenções se referem tanto às linhas de pesquisa que serão privilegiadas, quanto ao perfil esperado de um profissional da academia (pois a impossibilidade de se pensar requisitos universais para a profissão se aliena no momento em que o “mercado da produtividade científica” invade o ambiente universitário).

Por conseguinte, pensando nos efeitos das controvérsias entre o discurso instituinte e a conjuntura de tensões que se revela na prática instituída, nos questionamos: a partir de que parâmetros podemos pensar a inserção do segmento negro no ambiente acadêmico, se como vimos anteriormente: a) através das condições históricas, sua participação no contexto educativo formal foi obstada; b) sua localização ficou restrita aos estratos

⁵⁹ Aqui, faço menção ao expressivo romance *Vanity Fair*, do Inglês William Makepeace Thackeray, escrito durante o século XIX, no período denominado Inglaterra Vitoriana (1837-1901). O período Vitoriano é caracterizado por uma transição econômica e profundas modificações, tanto em nível político-econômico quanto cultural. Estas mudanças tiveram eco nos comportamentos sociais da época, marcados por intensas ambiguidades, que podem ser resumidas em discursos obsessivamente moralistas e comportamentos sórdidos. Em sátiras como *Vanity Fair*, a hipocrisia da aristocracia britânica era retratada de maneira bastante realista: ao mesmo tempo em que o puritanismo era recorrente nas discussões, as práticas sociais se revelavam através de condutas radicalmente antagônicas à moral (MORAIS, 2004).

sociais mais relegados e c) de acordo com os pressupostos ideológicos vigentes, definitivamente este segmento “não se enquadra” no perfil traçado pelo contexto hegemônico para a ocupação destes cargos?

5.3 – RACISMO ACADÊMICO À BRASILEIRA: A ELITE SUBALTERNIZADA PELO DISCURSO IDEOLÓGICO DO MÉRITO

O ingresso na pós-graduação, mais do que um tema acerca das oportunidades educacionais, constitui, para o sujeito negro, a possibilidade de ascensão social⁶⁰ tanto no sentido de se romper barreiras econômicas, quanto em relação às questões que tangem o acesso a uma carreira de destaque na sociedade:

[...] eu tive uma trajetória de fazer coisas que normalmente, se você olhar as minhas origens, as minhas condições, teoricamente não teria dado para fazer. [...] (Lélia).

Por isso, em nossa sociedade, regida por uma ordem excludente e competitiva, os negros representam a marca do insólito, do diferente (SOUZA, 1983), desestabilizando a prática da homogeneidade: “*Eu tinha muitos amigos na universidade, curiosamente, nenhum amigo negro*” (Hemetério).

Até porque a carência de figuras modelares no espaço educacional brasileiro e no âmbito acadêmico é admitida de forma unânime em todas as pesquisas (HOLANDA, 2010; RIBEIRO, 2005; SANTOS, 2006; SANTOS, 2010; SILVA, 2008; SILVA, 2010; TEIXEIRA, 2003) e também pela maioria de nossos colaboradores:

Outro dado, já que a pesquisa de vocês toca a questão racial, é que eu era o único negro da minha turma, isso também era outro dado numa turma de sessenta alunos: só tinha um aluno negro e eu só tive uma professora negra. Incrivelmente no meu ensino, eu nunca tinha pensado nisso... Do pré-primário, da primeira à quarta série, da quinta à oitava, do primeiro ano ao quarto ano do ensino médio, dos cinco

⁶⁰ De acordo com Souza (1983), ascensão social é o movimento pelo qual um agente ou grupo muda de uma classe para outra, socialmente considerada superior. A classe social é aqui entendida como a estratificação em termos de posição nos processos sociais de produção, mas também de dominação e ideologização. Portanto, levamos em consideração tanto a posição alcançada numa instância econômica (estratificação social) tendo em foco as atuais sociedades de consumo, quanto a relação destes sujeitos com os mecanismos de poder e os emblemas de classes, sustentando o posicionamento também defendido por Osório (2009).

anos e meio da universidade, dos dois anos da pós-graduação e dos dois anos do mestrado eu só tive uma professora negra. Eu tenho trinta e dois anos, estudo desde os seis anos de idade e só tive uma professora negra (Hemetério).

[...] na [Universidade pública em que trabalha] são poucos os professores negros e de mulher negra, eu sou a única. Tem o S., mas não sei se ele se considera negro (Anastácia).

Eu tenho poucos amigos negros, pouquíssimos... Porque quando eu fui crescendo eu não convivi mais com eles, porque eles não circulavam pelos lugares que eu circulava, pela universidade e pelo ensino técnico (Hemetério).

[...] em 81, tinha uma professora maravilhosa, uma pessoa muito conhecida [...] e ela me apontou uma vez e disse assim: - Ah, porque a situação do negro no Brasil e tal. Acho que foi a primeira aula na Universidade que alguém falava do negro no Brasil [...]. Ela dizia: - Até veja você, basta olhar quantos alunos negros têm aqui dentro... – Ainda não tinha, eu me lembro que eu era a única aluna negra (Lélia).

[...] mas os meus melhores amigos não são os negros e professores, e aí não sei se é medo de concorrência. Somos tão intimidados que a gente não consegue chegar [refere-se ao povo negro] e os meus maiores amigos são brancos... Os meus amigos são brancos, não tenho amigos negros, tenho poucos (Dandara).

Nesse ínterim, os sujeitos negros brasileiros carregam historicamente ressonâncias de um passado de opressão e inacessibilidade aos campos de saber e poder legitimados pelo âmbito social (LIMA, 2001). De forma que a definição inferiorizante acerca da sua intelectualidade ainda perdura e a ideia de raça conserva-se no imaginário como conceito que ratifica e naturaliza a condição histórica de privilégios que estratificam a população brasileira. Conforme Bento (2003):

Em um contexto onde os lugares de poder são hegemonicamente brancos, e a reprodução institucional destes privilégios é quase que automática, as mudanças exigem uma explicitação por parte dos excluídos [...] E daí surgem as barreiras. Barreiras em defesa dos privilégios. As barreiras interpostas aos processos de mudança na distribuição de negros e brancos no espaço institucional são barreiras fortes, profundas, que não cedem com facilidade (p. 01).

Apesar do texto se referir à formação universitária e ao debate sobre o sistema de cotas, podemos realizar uma transposição de seu conteúdo para discutir a formação de profissionais da academia, já que esta depende diretamente do ingresso do negro no ensino superior. E se de acordo com Bento (2003), as consequências diretas da reivindicação das mudanças do perfil do universitário incluem a interposição de barreiras profundas a estes sujeitos; sua tendência, ao elevar-se o nível de meros alunos a profissionais da academia é incontestavelmente a intensificação de tais obstáculos:

[...] porque para chegar ao lugar onde eu estou hoje eu não tive acesso a políticas públicas que tratassem da questão racial, não tive acesso a cotas, não tive acesso a políticas que minimizassem as desigualdades. Então isso eu não tive no ensino fundamental, não tive no ensino médio, não tive na universidade, não tive na pós-graduação, não tenho no mestrado, não tenho na docência... Então foi na raça, no peito e na raça... E impasses, têm vários (Hemetério).

Portanto, há de se considerar que estes sujeitos, ao adentrarem o ambiente acadêmico assumindo a condição de profissionais, pelo simples fato de estarem integrando uma elite no contingente brasileiro e ocupando um espaço que historicamente lhes foi negado, podem ser considerados emblemáticos.

Em contraste à liberdade intelectual e à legitimação das diferenças prometidas pelo ambiente universitário, muitas vezes, os jovens negros aspirantes à carreira acadêmica (na condição de mestrandos ou doutorandos) encontram uma dupla condição fragilizadora: de irrelevância e de carência (CARVALHO, 2006).

Irrelevância, por muitas vezes, não dominarem as convenções comunicativas próprias de uma classe média, pois a sabedoria prática que adquiriram ao longo de suas vidas perde a validade diante deste novo universo. E de carência pela falta de um capital simbólico e cultural que abra portas a estes espaços: acesso a determinados filmes, livros, viagens, histórias, domínio de línguas; códigos próprios de classes abastadas, que um estudante pobre que trabalhou durante todo o ensino médio não teve condições de adquirir:

Acho que eu fiz uma boa escola pública e tenho uma excelente

graduação, então isso me ajudou e me permitiu conquistar as coisas, não vou dizer que com facilidade, porque, os primeiros livros da minha casa fui eu que levei. Não tenho capital social como se diz, não tenho capital intelectual de outros e também não tinha capital intelectual nem o capital social da família que pega, articula, coloca... Então assim, tudo muito conquistado, sozinha (Lélia).

Aliado a esta situação de carência, estes sujeitos sofrem também o peso da discriminação:

Mesmo quando chega à pós-graduação, o aluno negro sente-se deslocado. Ainda que tenha cumprido todos os pré-requisitos exigidos para o ingresso no curso [...] parece que as barreiras raciais, muitas vezes travestidas em questão de classe, não são nunca totalmente derrubadas. Ao contrário, tudo indica que elas podem mesmo reacender até com maior vigor (TEIXEIRA, 2003, p. 157).

E como os alunos negros de pós-graduação, os profissionais negros da academia, também podem ser percebidos (e perceberem-se) como estrangeiros, inferiores, suspeitos, fora de lugar (LIMA, 2001).

Quando eu fui dar aula, eu me formei e não quis dar aula antes, porque eu achei que eu era uma professora que não sabia ser professora. Sempre com muito medo, sempre me achando muito sem saber das coisas, muito inferiorizada, autoestima lá embaixo... Sempre e ainda hoje (Dandara).

Mas sempre com um pouquinho de medo de como eu vou ser recebida pelos alunos, de como eles vão aceitar uma professora negra. Se como estudante eu tinha dificuldade em ser aceita e como professora? (Anastácia).

Podemos exemplificar esta situação de desvalorização do negro no âmbito acadêmico brasileiro, através do reconhecido “Caso Ari Lima”, ocorrido no final da década de 90 (CARVALHO, 2006; LIMA, 2001).

Primeiro aluno negro em vinte anos de Programa de Doutorado em Antropologia na renomada UnB (Universidade de Brasília), Arivaldo Lima afirma ter sido discriminado por um professor que o reprovou sumariamente em uma disciplina obrigatória da pós-graduação, o qual se negou a discutir o resultado do seu desempenho durante a disciplina, negociar uma solução para o caso ou considerar o pedido de revisão da nota (LIMA, 2001).

O caso foi levado a várias instâncias institucionais e os únicos professores que abertamente se manifestaram em favor do aluno tiveram a fala censurada pelos colegas de departamento, sofrendo vários boicotes; até que a sua nota fosse revista, após dois anos de sucessivos indeferimentos e muitas tensões no âmbito institucional. Este caso veio a público ainda no ano de 1998, após os muitos pedidos de revisão de nota do Doutorando que levaram o referido Programa de pós-graduação a uma “crise sem precedentes”, conforme Carvalho (2001).

No ano de 2001, Lima publicou um artigo na Revista Afro-Ásia, revelando o “drama social” por ele vivenciado. Suas reflexões demonstram claramente as chagas da condição de exclusão que lhe é atribuída:

Tenho experienciado a interiorização, o isolamento, a comprovação de quão perversa é qualquer tentativa de inserção social de um negro no meio acadêmico brasileiro [...] E é no meio acadêmico, onde a presença negra não é nada natural ou ainda não foi naturalizada como a presença branca, que o sujeito negro se debate mais violentamente contra a negação de inferioridade atávica, a assimilação embranquecedora ou o estabelecimento do confronto intelectual [...] Sou um exemplo de como a origem étnica e racial bloqueia a interlocução, determina relações substantivas e tende a naturalizar posições [...] (LIMA, 2001, p. 311).

Lima (2001) trás a tona, neste trecho, sua visão sobre o que significa ser negro numa sociedade em que os lugares mais expressivos são circunscritos a uma elite não negra. Além de ter que conviver num universo sem modelos identificatórios, ele vivencia situações de discriminação que se conformam como empecilhos à consecução de seu objetivo profissional, embasadas por uma conjuntura ideológica de um sem-número de atribuições, tanto veladas quanto declaradamente negativas e inferiorizantes.

As reflexões de Lima (2001) sobre o âmbito acadêmico revelam o custo emocional de uma experiência que desafia e subverte o modelo de intelectual naturalizado nos corredores das universidades federais: homem negro, assumidamente homossexual, nordestino e egresso de outra área disciplinar.

Por isso ocorre uma tentativa de deslegitimar a condição acadêmica de Ari, deflagrada através da atitude do professor Klass Woortmann – que lhe negou, naquele momento, qualquer possibilidade de interlocução (LIMA, 2001).

Entretanto, é necessário assinalarmos que o referido professor não foi o único a questionar a “competência” do Doutorando e que sua atitude foi

apenas o elemento deflagrador de toda uma conjuntura institucional discriminatória. Esta pode ser visualizada tanto através dos sucessivos indeferimentos institucionais ao seu pedido de revisão de menção; quanto pela atuação da maioria esmagadora do Departamento, pressionando ao silêncio os únicos dois professores favoráveis à discussão aberta do caso, na expectativa de que o aluno desistisse da revisão e abandonasse o curso de doutorado (CARVALHO, 2006).

Toda essa situação nos remete a refletir porque a presença de Ari incomodou tanto a comunidade acadêmica da UnB. Em primeiro lugar, sua atitude convocava toda a comunidade universitária a se posicionar diante da exigência de efetivação dos seus direitos, visto que na maioria dos casos, a questão racial acaba sendo denegada. Em segundo lugar, sua postura reivindicatória revelava a inversão da lógica de subalternidade outrora outorgada ao segmento negro. Portanto, a simples legitimação de sua existência naquele espaço, desafiava os ditames despóticos do silenciamento acerca do racismo no espaço acadêmico, fazendo com que ele passasse a representar uma ameaça.

Ainda discutindo os rumos da vida profissional de acadêmicos negros, podemos acrescentar também os exemplos das trajetórias de autores como Clóvis Moura, Guerreiro Ramos e Édison Carneiro apresentados por Carvalho (2006). Apesar de terem formações consideradas de excelência e da reconhecida importância de suas obras para o pensamento nacional, nenhum assumiu uma cadeira em qualquer de nossas universidades federais (CARVALHO, 2006). Foram silenciados, excluídos, obstados da participação nas universidades públicas brasileiras por motivos desconhecidos (ou não?)⁶¹.

E se a proeminente capacidade destes sujeitos não foi suficiente para que houvesse um reconhecimento no plano da hierarquia social, como a questão da meritocracia pode ser discutida no sistema brasileiro?

O conceito de mérito nos remete ao critério único e desejável para a ordenação dos indivíduos nas sociedades contemporâneas. O chamado sistema meritocrático privilegia a avaliação e seleção dos sujeitos mais aptos

⁶¹ Para mais detalhes sobre as trajetórias intelectuais destes autores e os impedimentos de ordem objetiva de sua inserção no ambiente das universidades federais, consultar Carvalho (2006).

como forma de diferenciá-los e posicioná-los na hierarquia social, baseando-se nos talentos e desempenho individual (BARBOSA, 1996).

No Brasil, o sistema jurídico (do ponto de vista formal) e o discurso de funcionamento da sociedade estão impregnados pelo ideal do mérito, como política de avaliação do desempenho e apuração do merecimento, “[...] ideal considerado moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito à posição socioeconômica das pessoas” (BARBOSA, 1996, p. 67-68).

Contudo, o exercício do discurso não torna este ideal uma prática e a concessão de vantagens e privilégios como forma de reconhecimento de um desempenho diferenciado não se ratifica no interior da estrutura social brasileira.

Isto porque em nosso país a igualdade social fica exclusivamente no plano das ideias, ou seja, os sujeitos deveriam nascer “livres e iguais”, mas são discriminados no plano social, seja pelas relações sociais estabelecidas, pela origem socioeconômica ou pela condição racial. Tais atributos assumem papel decisivo na avaliação e no tratamento oferecido aos indivíduos, de forma que o sistema meritocrático não possui legitimidade prática e como resultado, as desigualdades sociais se estabelecem (BARBOSA, 1996):

Eu uso muito o exemplo de nós dois para falar diferença de pobre branco e pobre negro, quando falam: - Ah os pobres! - E é verdade, só que o M. [refere-se ao marido], viveu o seguinte: eles foram três filhos, os três fizeram faculdade pública, a irmã só não fez pública porque não quis, quis fazer na cidade, porque ele é do interior. Os dois fizeram universidade pública, um continua na [Universidade em que se graduou] como professor e o outro só não está lá porque não quer, está numa empresa boa, fez doutorado por que eu o convenci, mas assim: QUER, VAI FAZER, PORQUE TEVE CONDIÇÕES E VIVEU UM MOMENTO DA HISTÓRIA QUE EU NÃO VIVI. Então eu falo que enquanto ele ficava curtindo Os Mutantes, Caetano Veloso, de tamanco, batom, o hair, o tropicalismo; eu lia fotonovela, como toda empregada doméstica. E isso altera a vida das pessoas, altera inclusive a relação delas com a própria música popular brasileira, com a própria cultura, com a própria relação com as artes, ALTERA MUITO, inclusive a forma como você pensa isso [...] (Dandara).

Se linguisticamente mérito se iguala a desempenho, num sistema fundamentado por desigualdades tais concepções se distanciam substancialmente, porque há barreiras sociais postas e os sujeitos não são

empoderados para transformar o contexto apenas através do seu talento e esforço. Sendo assim, o desempenho não toma legitimidade como mérito e passa a ser entendido como o resultado do contexto social e das circunstâncias em que se encontram os indivíduos, somados aos talentos e idiossincrasias pessoais (BARBOSA, 1996).

A consequência disto é que as produções individuais são incomparáveis entre si (BARBOSA, 1996), de forma que toda e qualquer avaliação justificada pelo critério meritocrático, tem em suas raízes a função de alienar os sujeitos das deficiências estruturais do Estado. O discurso meritocrático toma função de instrumento de dominação, estabelecendo-se como ideologia do mérito (CARVALHO, 2006).

Quando se respeita a diferença, até a noção de diferença desaparece. Por quê? Quando eu conseguir respeitar todas as diferenças eu não vou começar a perceber por que o outro é diferente, se isso não faz sentido [...] não é naquele sentido que seria igualdade de direito, porque aí você pode falar que todos são iguais perante a lei, mas enquanto a diferença for o foco, a gente não vai conseguir, nós vamos estar ainda nessa democracia falsa e acreditando que as coisas estão mudando, mas na verdade, vira e mexe, o mesmo problema acontece (Milton).

A questão da igualdade de fato e de direito apontada por Milton, corrobora o principal argumento para a discussão do mérito como ideologia. O critério meritocrático só seria realmente válido no sistema se a “*igualdade perante a lei*” fosse gerida como fato e não apenas como direito. E a partir da forma como são gerenciadas as “*diferenças*” no cotidiano racista do país, os marcadores de desigualdades continuam operando de maneira viva, insistente e muitas vezes, violenta.

Aplicando a discussão às condições estabelecidas pelo sistema em relação aos lugares sociais ocupados por profissionais da academia, a ideologia do mérito pode ser verificada como justificativa a um aparelho de repetidas omissões. O silenciamento sobre a situação de desvantagem do negro deve-se, em grande parte, ao fato de que a própria academia não se vê racializada (CARVALHO, 2006).

Eu acho interessante é que quanto mais a gente estuda, mais branco a gente fica. É impressionante! Se eu podia ser xingado de preto,

pau-de-fumo, negrinho do pastoreio, desde pequeno; porque que hoje as pessoas acham que eu sou moreno? (Milton).

O “embranquecimento automático” ou a “morenidade” de negros que chegam à condição de professores universitários pode ser apontado como um dos sintomas das repetidas omissões (forçadas) acerca da questão racial no âmbito acadêmico. Nega-se a negritude, para não ter de se responsabilizar pelo sistema racista, para se eximir da responsabilidade de um posicionamento acerca da questão racial. E é muito vantajoso para uma academia majoritariamente branca que o negro não se apresente como tal, pois o discurso da negritude faz emergir a denúncia da desigualdade e cria um vínculo de coletividade que pode gerar reivindicações:

Na morenidade, o negro perderá o seu crédito reivindicatório por um século de discriminação e desigualdade e o branco terá sua dívida automaticamente cancelada. Os dois contingentes agora morenos viverão sem conflito: o moreno ex-branco dentro da universidade e o moreno ex-negro fora da universidade (CARVALHO, 2003, p. 176).

A academia assume então uma postura míope, de desconhecimento taciturno, para continuar sustentando seu discurso ideológico do mérito. De maneira que, em muitos segmentos ainda é incontestável a crença de que apenas os critérios de excelência sustentam a configuração atual (e eminentemente não negra) de nossas universidades públicas:

Como se um negro se dispusesse a atravessar um rio a nado enquanto um branco andasse de barco a motor em alta velocidade e ao chegarem à outra margem suas capacidades pessoais fossem calculadas apenas pela diferença de tempo gasto na tarefa (CARVALHO, 2006, p. 23).

Ora, é claro que os concursos para docentes e os processos seletivos para pós-graduandos não são resultados de padrões de avaliações inteiramente impessoais como nenhum tipo de avaliação que se pretenda meritocrática em nosso país – já que neste sistema desigual, desempenho não pode ser sinônimo de mérito (BARBOSA, 1996).

Nesse caso, os padrões estabelecidos dependem de uma conjunção de fatores que vai desde as redes de relações dentro da comunidade universitária (no caso das cartas de recomendação, por exemplo) e da política acadêmica

ou políticas de identidade (CIAMPA, 2002) no meio acadêmico – representada através das linhas de pesquisa, filiações teóricas, campos de atuação – até a performance individual e a qualidade dos trabalhos apresentados, que varia de acordo com o perfil dos candidatos (CARVALHO, 2006). E geralmente, o perfil idealizado não inclui a condição de ser negro.

Vale ressaltarmos a característica peculiar das redes de pesquisa, que segundo Silva (2010) funcionam como uma supra-rede da elite acadêmica cuja rotatividade ocorre, sobretudo pelo critério de recomendação dos melhores talentos, indicados pela geração anterior de professores para suprir as demandas dos melhores centros de pesquisa do país. E como o contingente de negros é escasso, a possibilidade deles estarem inseridos nestas redes e serem indicados a assumir tais cargos torna-se bastante reduzida, principalmente porque além das dificuldades usuais, acrescenta-se o peso da questão racial, pois, o lugar dos professores universitários não é visto de forma natural, como um lugar a ser ocupado por negros (SANTOS, 2006). Vejamos o depoimento de um de nossos colaboradores, citando uma situação de discriminação na universidade mercantil de massa em que trabalha:

Já sofri, sofro ainda [refere-se a situações de discriminação]. É... [risos] um dia desses ao entrar numa sala, uma aluna me pergunta se eu era aluno ou se eu era professor, e eu disse a ela: você tem toda a razão mesmo, de me perguntar isso, porque não é comum ver negros na universidade, que dirá na condição de professor [...] e disse mais: - Pode ficar tranquila que eu lido com isso com muita tranquilidade (Hemetério).

Assim, quando o negro chega ao espaço acadêmico, ele está suscetível a lidar com questionamentos tácitos sobre o fato de estar ocupando um lugar “acima do previsível” para sua condição racial. Questionamentos graves que emanam tanto dos funcionários e alunos, como dos próprios pares, interrogando a legitimidade e seriedade do seu trabalho (SANTOS, 2006):

[...] o máximo que acontece tem a ver com isso. É a pessoa querer que você fique arrastando carteira para lá e para cá, porque já olha na sua cara e acha que você trabalha em outra área que não é a sua. Numa relação assim, por exemplo, com a negritude: - Eu acho que por ser negro então, deve trabalhar ou na parte técnica, ou na parte tal, ou... Entendeu? (Milton)

Em decorrência desta situação, o isolamento intelectual e social é apontado por Carvalho (2006) e Santos (2010) como um dos indícios das dificuldades encontradas por estes sujeitos no ambiente de trabalho, fator que evidencia que a universidade não está isenta das práticas discriminatórias vivenciadas no cotidiano:

Na [Universidade pública em que trabalhou] foi uma grande solidão para mim. Ter a impressão de você estar fora desse lugar, mas tinha alguma coisa que era exatamente desse âmbito do indizível, do não verbalizável, sabe? [...] E você quase não via alunos negros, então, se valorizava os negros de fora, quando era de fora, parece que era melhor do que o que estava dentro. [...] Mas o que caracteriza essa coisa de uma solidão, de uma impressão de um discurso esvaziado e eu senti, acho que fui pega um pouquinho de surpresa. Hoje na [Universidade pública em que trabalha] eu me sinto mais à vontade, porque eu encontro outros docentes negros que não estão necessariamente carregando essa bandeira, mas sabem que o são [...] (Lélia).

Essa “coisa do âmbito do indizível” a qual Lélia se refere é justamente o clima velado de discriminação, que paira no ambiente acadêmico como um fantasma, de maneira que os sujeitos não têm sequer a oportunidade de questionar a situação de isolamento à qual estão sendo submetidos. É o racismo acadêmico apresentado em sua forma mais original e mais brasileira: o racismo silencioso (FERREIRA, 2002).

Assim em acordo com Santos (2006; 2007) a manutenção da visibilidade no espaço acadêmico aparece como estratégia emocionalmente mais desgastante e extremamente necessária a muitos sujeitos negros, tendo em vista que o tratamento dado a um deslize de um professor deste segmento, por vezes é bastante desigual em relação aos demais. De forma que as estratégias de desvencilhamentos de situações humilhantes, a vigilância constante em relação ao desempenho intelectual e as exigências de “boa aparência” são alguns dos desafios enfrentados diariamente por estes sujeitos:

[Anastácia]: Às vezes eu recebo algumas críticas, indiretas de alguns professores, alguns olhares, por quê? Talvez porque, pelo meu problema de autoestima, eu goste de ir mais arrumada, de passar maquiagem. E isto é uma defesa minha, então [...] Eu vou me ‘emperequetar’ para ficar mais bonita, mais à altura deles, não sei, não sei. Isto talvez, no momento que eu fiz terapia, eu tentava falar muito sobre isto, mas já está em mim, já está enraizado e eu gosto de fazer isto.

[Pesquisadora]: É um recurso?

[Anastácia]: É um recurso que eu utilizo para ser aceita, é.

Eu comecei [a dar aula] em maio e eu vi que todo mundo me aceitou bem, porque às vezes você tem que provar mais, isto eu também tenho na minha cabeça, de ser mais organizada por isto, tem que ser mais exigente, e isto, e aquilo e não sei o quê (Anastácia).

Na verdade, o descomprometimento taciturno das universidades em relação às manifestações do racismo em seu interior, emerge como pauta em debate nos poucos trabalhos (HOLANDA, 2010; RIBEIRO, 2005; SANTOS, 2006; SANTOS, 2010; SILVA, 2008; SILVA, 2010; TEIXEIRA, 2003) que discutem a presença de profissionais negros no ambiente acadêmico, fato que nos faz refletir sobre a relevância de outras pesquisas que considerem a questão racial também entre profissionais da academia como mote de discussões tanto qualitativas, quanto quantitativas.

Nosso desafio, portanto, é criar uma:

[...] abertura do olhar da ciência e de grupos que ocupam espaços de poder e decisão no campo da pesquisa científica para que enxerguem a realidade social para além do socioeconômico e compreendam o peso da cultura, das dimensões simbólicas, da discriminação, do preconceito, da desigualdade social [...] na vida dos sujeitos sociais. (GOMES, 2010, p. 495).

Além do mais, uma reflexão desta magnitude também nos convoca a discutir quem são estes sujeitos, quais as suas experiências, que personagens emergem diante do papel padronizado pela sociedade de “professor universitário”, isto é, quais os significados dados por eles próprios a condição de “ser negro na academia”.

CAPÍTULO 6 – “SER NEGRO NA ACADEMIA”: COMPREENDENDO SENTIDOS IDENTITÁRIOS E AS “NOVAS INCURSÕES” DO SEGMENTO

*O próprio fato de ser negro e a exclusão correspondente
acabam por me conduzir a uma condição
de permanente vigilância.*

Milton Santos

Buscamos neste capítulo, a partir de recortes pertinentes às abordagens teóricas aqui dispostas, discutir as contribuições de alguns depoentes sobre diferentes temas que circundam a questão racial, o ingresso/permanência no meio acadêmico e as implicações de ambos os fatores entrecruzados.

É interessante ressaltarmos que independentemente do teor, do conjunto e do contexto de cada entrevista, estes sujeitos – cada um a seu modo – contribuíram de forma indelével às nossas reflexões acerca da condição de “Professor Universitário Negro” no âmbito acadêmico brasileiro.

Dessa maneira, o foco neste capítulo é o desempenho do papel de professor e como suas próprias leituras de mundo e vivências – sempre atravessadas pela condição racial – são elaboradas e externalizadas, de modo a constituir personagens únicos, que versam sobre os mais diferentes aspectos do próprio processo identitário.

Tanto as estruturas de dominação quanto os processos de superação são contemplados, de modo a buscarmos a compreensão de uma realidade complexa e multifacetada, a partir dos reflexos do universo individual de cada um dos depoentes selecionados.

Por estes princípios, compreendemos que as vivências aqui apontadas representam “retratos” da produção identitária desta categoria nos dias atuais, já que a totalidade social se reflete na totalidade individual e o sujeito se constrói também como reflexo dos determinantes sociais e históricos (LANE,

1984a), encarnando de maneira singular os diversos papéis (CIAMPA, 1987) que lhe são adjudicados e assumidos.

Segundo Ciampa (1987) os papéis ancoram-se como atividades padronizadas e caracterizam a interiorização de predicados normativamente definidos pela esfera coletiva. Assim, conferem o aspecto substantivo às identidades e representam inclusive os diversos lugares ocupados na hierarquia social.

Entretanto, a identidade não se constitui apenas pelos processos de socialização, ela se conforma também por um processo reflexivo que opera a partir de produções que transpõem os limites impostos pela normatividade vigente (HABERMAS, 1983). O papel – ou a “representação de uma identidade pressuposta” – é encarnado pela edificação dos personagens: modos diferentes de se representar um papel, que atestam a condição de autoria dos sujeitos perante a própria existência (CIAMPA, 1987).

Temos então, como foco neste capítulo o papel de Professor Universitário – desempenhado por sujeitos negros. E, alicerçados pela ideia de personagem, buscamos evidenciar a complexidade da temática, compreendendo, através do caráter relacional das identidades (CIAMPA, 1987) os diferentes caminhos traçados por estes sujeitos e os sentidos dados às suas ações e ressignificações do próprio universo simbólico, indiscutivelmente atravessadas pelo viés “racial”.

6.1 – DIFERENTES ELABORAÇÕES PARA UM MESMO DILEMA: PERDER A COR PARA LECIONAR (?)

6.1.1 - Hemetério⁶²: construindo “relações possíveis”

⁶² Hemetério José dos Santos (1858-1939), professor, gramático, filólogo e escritor, natural do Maranhão. Vivenciou o processo de abolição da escravatura e foi um dos primeiros professores negros a ser nomeado como vitalício lecionando na então capital do império - Rio de Janeiro. Hemetério tinha um considerável o comprometimento com a abordagem da questão racial. E, embora seu posicionamento político fosse fundamentado no elogio da mestiçagem e na discussão da democracia racial, suas ideias podem ser vistas como progressistas para a época, principalmente se pensarmos nas dificuldades e barreiras enfrentadas para se atingir tal este nível de *status* social num contexto imediatamente pós-abolicionista. Segundo Gomes (2011, p. 4-5) “[...] é possível percebermos alguns exemplos de preconceito que Hemetério sofreu em sua trajetória como professor, através do trecho em que relata o estranhamento de alguns pais ao receberem o intelectual para explicar as matérias aos alunos, muitas vezes recusando as suas aulas”. Assim, apesar da indiscutível erudição e destaque alcançado, há que se considerar a dificuldade de um negro se inserir nos debates intelectuais dessa época. Hemetério foi considerado um “discutidor”, ao assumir uma postura de

Hemetério tem 32 anos e trabalha como professor há um ano no ensino superior de uma universidade particular do país. Formado na área de ciências humanas, pós-graduado e mestrando, estudou até o ensino médio exclusivamente em instituições públicas. Nosso colaborador pretende ascender à carreira acadêmica, é favorável às cotas raciais e admite que em toda sua trajetória, nunca teve acesso a bolsas estudantis nem a programas de discriminação positiva. Homem altivo, fenotipicamente negro⁶³, cresceu numa comunidade quilombola urbana da qual é um dos primeiros a cursar o ensino superior.

Hemetério não foi criado para lidar com as diferenças. Quando se refere à educação que teve, relembra os conselhos de seus familiares:

[...] por que... Eu fui conviver com a adversidade em função do meu percurso, mas eu nunca fui educado para isso [...] na minha adolescência e na vida adulta, o que eu sempre escutava era: - Fica no seu lugar, não ande no lugar dos brancos, não ande em grupo. Se você estiver com negros, não andem juntos para você não ser confundido com bandido, com marginal [...]. Fique entre os negros, fique no gueto. Então, romper com isso não é tranquilo, não é fácil.

Observemos que mesmo quando mergulhado no “gueto”, os aconselhamentos vindos de seus familiares são oriundos de um universo fetichizado, que representa o reverso do ideal de branqueamento. Embora os conselhos sejam para ele ficar “*entre negros*”, o referencial identificatório do discurso diz respeito à postura hegemônica diante de sua condição racial: a representação do negro associado a características inferiorizantes e negativas: se é negro e anda em grupo pode ser confundido com “*bandido, marginal*”.

O referencial identificatório oferecido pela comunidade quilombola é capturado pelas políticas de identidade de dominação (ALMEIDA, 2005) e acaba suscitando manifestações defensivas. O gueto, como “máquina de identidades coletivas” torna-se também um potente disseminador de conteúdos ideológicos (WACQUANT, 2004), conteúdos estes que revelam uma atitude de

recusa perante o preconceito e a discriminação atribuídos à cor de sua pele, bem como criticar a obra de autores de peso como Machado de Assis – que segundo ele, teria negligenciado a discussão racial e a presença dos negros em sua obra (GOMES, 2011).

⁶³ Quando explicitamos o fenótipo dos sujeitos (fenotipicamente negro ou fenotipicamente mestiço) temos a intenção de especificar as “nuances da cor”, para que fique mais explícito se o indivíduo pode ser facilmente reconhecido como negro no contexto brasileiro ou se é de tez mestiça, podendo em determinadas situações ser caracterizado como “pardo” ou mesmo “branco”.

submissão diante de um universo inóspito e discriminatório em relação aos atributos raciais.

Mas Hemetério não cede completamente a esses apelos ideológicos. Ele define-se como um “*cara de pau*” e infiltra-se no mundo dos “*brancos*”, numa busca pessoal e profissional:

Então eu tenho uma boa vinculação, costumo dizer que se a gente não sabe de onde vem, não sabe onde vai chegar. Sou grato... é a minha família, a minha história, mas fiz uma escolha na minha vida de não ser empregado doméstico e nem camelô e aí falei: vou estudar.

Entendo que se eu ficasse na minha comunidade só entre negros eu não conseguiria passar alguma mensagem que eu tinha que passar...fui para o mundo.

Aqui podemos perceber a centralidade da educação na vida de Hemetério, significada como forma de ascensão social. Além disto, há traços de uma operação reflexiva, na medida em que nosso colaborador transpõe os determinantes societários (HABERMAS, 1983) para dar significado às suas pretensões.

Mas sua escolha em romper com a tradição de vida adotada pela comunidade quilombola teve o seu preço: conviver diretamente com um universo muito diferente do qual foi educado, desenraizar-se para conseguir alcançar suas aspirações.

Atualmente, a maior parte dos seus amigos são “*brancos*” e este fator comunga para certa capacidade de circulação por ambientes diferentes, ainda que este processo não tenha sido fácil:

[...] o lugar que eu fui galgando, não foi necessariamente porque as pessoas foram me acolhendo. Então a dificuldade está exatamente nesse ponto, ser criado para conviver com os negros e a partir de um percurso na minha vida eu passo conviver com os negros, mas não só com negros e entre os negros [...] a delicadeza foi exatamente construir relações possíveis, por que... Eu não encontrava só negros e eu também não poderia agir apenas como se estivesse entre os negros [...] Boa parte das pessoas com as quais eu convivo não tem a mínima noção do que vem a ser a discriminação racial. Então não falam disso, isso não entra na roda de conversa, isso não é pauta do dia-a-dia. Então isso me permitiu conseguir entrar e sair dos lugares, mas não é algo tranquilo, por que... Eu não fui educado para isso, eu não fui educado para conviver com a diferença.

Embora o depoente fale com muita polidez, podemos perceber em seu discurso o peso do racismo com o qual se defronta, quando revela que não foi educado para conviver com as diferenças, como muitos dos brasileiros negros (SOUZA, 1983). Construir relações interracialias num contexto que prega a homogeneidade e o espelho é eminentemente construir “*relações possíveis*”, pois dificilmente elas ocorrem sem conflitos:

É... alguns colegas [da universidade], isso era muito engraçado, muitos colegas conversavam comigo e eu era uma das poucas pessoas que conversava com todos. Minha sala tinha muito o hábito das pessoas se encontrarem e se abraçarem, isso era muito comum, muitas pessoas me abraçavam, mas algumas pessoas da sala não me abraçavam. E foi assim durante todo o curso.

E para conseguir transitar entre todos os ambientes com a mínima destreza, nosso depoente se utiliza do mecanismo de ocultação e revelação (CIAMPA, 1987). Ocultação e revelação do aspecto racial de sua identidade.

Em meio aos amigos brancos, parece-nos que o “Hemetério negro” se oculta, pois nos ambientes em que circula a questão racial não é “*pauta do dia-a-dia*”. De forma que a conquista de novos espaços é marcada pela condição de afastamento do aspecto racial de sua identidade (SOUZA, 1983).

Nesta situação, podemos perceber claramente a incidência da ideologia do branqueamento nos contornos de suas atitudes e, para conviver no mundo dos brancos, o Hemetério negro precisa desaparecer:

E como professor negro eu/o que eu vejo é um grande desafio, ainda é preciso avançar muito, por que... Nem sempre o professor negro pode dizer da sua própria condição... Porque às vezes o lugar de professor é um lugar que exige uma não condição.

Porque o lugar de professor exigiria “*uma não condição*”, em relação à questão racial, já que Hemetério é fenotipicamente e inegavelmente negro? Porque seria um lugar de neutralidade científica?

É possível a neutralidade no ofício de conduzir uma sala de aula? Seria plausível um professor assumir a condição de isenção da subjetividade e posicionar-se como sujeito neutro em relação aos seus posicionamentos políticos e científicos? Sim, porque como vimos, é parte da rotina de

profissional acadêmico o convite a um trabalho de posicionamento crítico sobre as relações sociais; e a discussão racial, nesse ínterim é inevitavelmente uma discussão científica e política (MUNANGA, 2004).

Compreendemos que para Hemetério, discutir sobre a questão racial em um ambiente que não proporciona o diálogo, significa um “*desgaste*”. Este desgaste a que ele esse refere diz respeito às barreiras sociais impostas, que sonegam e impedem a experiência de ser negro em uma sociedade erigida sobre o “fetiche da brancura” (SOUZA, 1983):

Eu tendo a não render, eu tendo a não estender, eu não estendo. Eu percebo, se existe um espaço para uma discussão, para falar, eu falo, mas se não há eu vou reagir? ... não, não falo [...] e tem uma coisa que eu evito às vezes: é o desgaste. Discutir com alguém que não está interessado eu não topo, não. Então quando há espaço, vamos para o diálogo. Quando eu acho que não há espaço, eu recuo. Porque eu acho que teremos que inventar outros modos de sensibilizar algumas pessoas.

Ele é impelido, por forças coercitivas de ordem objetiva, de realizar seus projetos (CIAMPA, 2003), ou seja, de representar-se e apresentar-se na condição de sujeito político e negro, tendo em vista um contexto em que não há espaço para a ação comunicativa (HABERMAS, 2002).

Hemetério vive a ambiguidade de ser negro num país que prega a democracia racial, nega o racismo e ao mesmo tempo dissemina de maneira camuflada o sistema de atribuição de características de submissão e inferioridade a este mesmo grupo. Consciente desta condição, nosso depoente assume uma posição defensiva, que nos remete a um momento em que assume o sentido desumanizante do processo, ou seja, um momento de inversão da metamorfose (CIAMPA, 2003).

Coibido pela violência racista e ao mesmo tempo silenciosa, Hemetério acaba assumindo um “não lugar”. Um não lugar tanto em relação aos seus amigos, que se omitem à discussão racial, quanto em relação aos seus alunos, por achar pertinente, em alguns momentos de seu ofício, assumir uma “*não condição*”.

Neste contexto, a ocultação do personagem Hemetério negro torna-se uma estratégia de sobrevivência ao racismo silencioso (FERREIRA, 2002),

postura que se justifica pelo vislumbre da impossibilidade de espaço para a ação comunicativa (CIAMPA, 2003).

Mas, surpreendentemente, o Hemetério negro não dá lugar a um “negro de alma branca” (SOUZA, 1983); ou seja, ao mesmo tempo, ele não nega sua identidade racial, quando percebe que há espaço para discussão:

É... [risos] um dia desses, ao entrar em uma sala, uma aluna me perguntou se eu era aluno ou se eu era professor, e eu disse a ela: - Você tem toda a razão de me perguntar isso, porque não é comum ver negros na universidade, quem dirá na condição de professor [...] pode ficar tranquila que eu lido com isso com muita tranquilidade... Você está manifestando o que há de mais original e mais racista.

A profissão de professor numa universidade mercantil de massa já exige do sujeito um esforço sensível frente às demandas do trabalho exercido, além da compressão do tempo e da competição acirrada, frutos da dinâmica do sistema capitalista, de acordo com Freitas (2007). Segundo Santos (2007) ao negro essa exigência ocorre de forma mais contundente, afinal, carrega o peso do racismo: a adjetivação silenciosa de inferioridade, de incapacidade diante dos demais e o fato de estarem ocupando um lugar acima do previsível.

Assim, estes sujeitos podem se deparar com mecanismos de bloqueio socialmente construídos, que exigem diante de muitas situações um posicionamento em relação à própria identidade racial.

E nos momentos em que as formas de interação revelam-se possíveis e democráticas, nosso colaborador realiza suas incursões, legitimando o espaço de sala de aula como uma arena de lutas contra posturas discriminatórias.

Mas podemos observar que mesmo significando um espaço inequívoco de *status* e ascensão social, o lugar de professor universitário não constitui uma zona de conforto a alguns sujeitos negros: ele precisa ser o tempo todo reafirmado, como que num constante estado de alerta, em acordo com Santos (2006).

Os contornos da entrevista de Hemetério nos trazem estes dados. Durante quase todo seu depoimento, aparece um sujeito seguro, que discursa sobre suas (diversas) titulações e competências e nos mostra todas suas conquistas profissionais, como prova de que “tem mérito” para ocupar o lugar

de professor universitário, apesar de todas as barreiras sociais (e raciais) encontradas (e contadas) em sua trajetória.

Entretanto, quando questionado sobre sua pertença racial, as manifestações do preconceito e superações em sua vivência, o colaborador muda seu tom de voz, gagueja durante a fala, bem como manifesta um sorriso apreensivo, em alguns momentos.

Hemetério acessa com ênfase o discurso meritocrático, utilizando-o como única forma de reafirmação da legitimidade de sua condição professoral, sem, no entanto, apontar-nos também de forma positiva, as superações diante das manifestações de preconceito e o percurso complexo e difícil de sua trajetória acadêmica. Aqui, ele é capturado pela ideologia do mérito.

Parece-nos que são dois Hemetérios, o personagem professor e o negro. Personagens que representam a unidade na multiplicidade, na medida em que um se sustenta através do outro, constituindo a busca pessoal de nosso colaborador, num movimento constante e inquieto, em meio a um contexto de representações ambíguas sobre si mesmo.

É possível percebermos durante todo o depoimento que o negro se subtrai quando o professor é acessado, destacando mais uma vez, o movimento de ocultação e revelação de sua identidade racial. Quando nosso depoente é questionado sobre aspectos raciais de sua identidade de forma mais direta, na maioria das vezes, o discurso é transferido para a terceira pessoa, de maneira que emerge o Hemetério pesquisador, acadêmico, professor.

Quando isto não ocorre, ele acessa um discurso academicista para responder às questões, fala sobre suas pesquisas, os textos que estuda, os trabalhos que realiza:

Então foi ver o que eu vi, vendo pessoas morrerem, amigos morrerem, pessoas próximas e depois entrando na universidade, com desejo de entender essa realidade, falei: - Vou pesquisar isso. Já pesquisei sobre saúde mental, já acompanhei outras pesquisas e agora pesquiso o tema da violência.

Sabemos que acessar a memória no tempo presente exige que o indivíduo re-elabore as questões do passado, principalmente aquelas mais marcantes (MEIHY,1996). E isto não ocorre sem sofrimento. Em determinado

trecho da entrevista, quando a pesquisadora questiona o interesse do depoente pela questão racial, o próprio sujeito acaba por nos revelar a forma como elabora seus conflitos na relação com este tema:

Mas esse tema me interessa como negro, como pesquisador, como uma pessoa que acredita na capacidade de convivência sem que a intolerância seja a única marca. Então não é para revanche, não é brigar, não é ódio aos europeus, não é ódio aos brancos, nada disso. Mas para querer entender e saber os efeitos disso e aí vou pesquisando, vou falando sobre isso e quando eu falo eu estudo; então uma das formas que eu tenho de estudar é falando. E toda vez que eu falo eu penso no que eu falei e vou organizando meu discurso e construindo uma coerência.

Fica claro nesta passagem, como o âmbito universitário significa para Hemetério um espaço de aprendizagem no qual se torna possível um pensar próprio, permitindo um aprofundamento teórico de conteúdos que o leve à produção de uma postura crítica (HABERMAS, 1993) acerca dos conflitos raciais da sociedade brasileira.

Os elementos elencados nesta discussão nos sugerem que talvez seja o personagem professor, alicerce de seu processo identitário – não só por ser um dos eixos desta pesquisa – mas pelo fato de que, em todo o discurso de Hemetério, as significações pessoais aparecem como um complemento às vivências profissionais do “Professor Hemetério”. Além do mais, ousamos enunciar que nosso depoente parece utilizar-se de um discurso academicista como “escudo” aos conflitos pessoais – assim como o trabalho intelectual atua como ferramenta de elaboração destas dificuldades, como forma de construir “*relações possíveis*”, diante das pechas edificadas no processo de socialização.

6.1.2 - Lélia⁶⁴: “*um signo vivo*”

⁶⁴ Lélia Gonzalez: nasceu em Belo Horizonte/MG, em 1º de fevereiro de 1935. Tinha 59 anos quando faleceu, em 10 de julho de 1994, na cidade do Rio de Janeiro. Graduada em História e Filosofia, Mestre em Comunicação Social e Doutora em Antropologia Política, foi Professora do ensino fundamental, médio e superior, atuando também na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como coordenadora do Departamento de Sociologia Política. Lélia é uma grande referência teórica do Movimento Negro, lembrada tanto em termos nacionais como internacionais, tendo ajudado a fundar diversas instituições no Brasil, dentre as quais: o Movimento Negro Unificado (MNU), o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), o Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga e o Olodum. Suas ideias e ações em defesa da mulher negra tornaram-na um grande símbolo da militância negra no país, ocupando inclusive cargos públicos, com trabalhos em nível governamental – como a cadeira no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1985-1989). “Seus escritos, simultaneamente permeados pelos cenários da ditadura militar e da emergência dos movimentos sociais, são reveladores de sua capacidade intelectual e identificam sua constante preocupação em articular as lutas mais amplas da sociedade com a demanda específica dos negros, das mulheres e dos homossexuais” (FELIPPE, 2011, s/p).

Meu nome é [Lélia]. Posso responder com os meus dados de carteirinha [risos] e uma parte dessa pergunta quem responde são os outros, não é? Porque uma parte de mim não pertence a mim, pertence aos outros que me veem.

Fica óbvia a clareza na qual Lélia compreende a multiplicidade de determinações sociais, inerentes ao caráter relacional das identidades (1987). Assim, a auto-identificação intersubjetivamente reconhecida elucida-se a partir do momento em que nossa colaboradora compreende a essencialidade do Outro na formação do eu (MEAD, 1973).

Pois bem, é assim que percebemos Lélia: uma mulher elegante, 52 anos, fenotipicamente negra, de olhar firme e tom de voz equilibrado. De comportamento polido e reservado, durante toda a entrevista demonstra compreensão apurada e sensibilidade às questões levantadas. Emociona-se em alguns momentos, sem que isso desequilibre a aura discreta que lhe é tão característica.

A história de Lélia é bem parecida com a de outros brasileiros negros: filha de uma família humilde oriunda do interior, nasceu em uma grande cidade brasileira. Desde pequena, sempre se ateuve aos estudos:

Eu era uma criança super tímida, boazinha, inteligente, muito estudiosa, aos quatro anos de idade eu chorava desesperadamente para ir à escola [...] Eu acho que muito cedo eu tive [...] essa relação com os estudos muito forte. Forte demais porque acabou preenchendo muito tempo na minha vida, até hoje [...].

Sua mãe (que define como “mulata clara”) era costureira e seu pai, (que define como fenotipicamente negro) contador. Lélia conta que tem apenas um irmão mais novo e foi criada numa família predominantemente evangélica. Ainda que seus avós não tenham frequentado a escola, nossa depoente se orgulha de ter tido a oportunidade de frequentar um bom ensino público:

Acho que eu fiz uma boa escola pública e tenho uma excelente graduação, então [...] isso me ajudou e me permitiu conquistar as coisas, não vou dizer com facilidade, porque os primeiros livros da minha casa fui eu que levei.

Boa aluna, a partir das oportunidades que teve, foi galgando seu lugar em função do destaque profissional: Lélia forma-se em uma universidade pública.

Sua trajetória acadêmica é marcada por uma experiência internacional, levando durante alguns anos, uma vida delineada por uma “ponte” entre o Brasil e a França, onde conclui mestrado e doutorado. Estas vivências levaram nossa colaboradora a construir sua pertença identitária baseada numa concepção intercultural, o que lhe proporcionou uma formação diferenciada.

Solteira, sem filhos, atualmente é professora em uma Universidade Federal, tendo trabalhado durante sua carreira, em três universidades públicas brasileiras.

A principal contribuição da entrevista de Lélia, diz respeito à forma peculiar como constrói sua identidade na condição indissociável de “professora negra”. Lélia, quando questionada em relação à sua pertença racial, responde:

Eu sou negra. [...] hoje eu fico assustada de ver a reação de parte da população, de parte de nossas elites e da mídia. Porque quando nós nos colocamos e nos dizemos negros, mesmo sendo mestiços, mesmo tendo também nossos pais, familiares que são da raça branca, mas que não são parecidos, eu não sou percebida como pessoa branca. Eu não estou naquela posição de você passar por uma moreninha. Eu, aos treze anos passei pelo teste do elevador, uma vez no trânsito me xingaram de negra [...].

Em alguns momentos da entrevista, fica claro como sua condição racial se define a partir dos “marcadores de ascendência negra” (SANTOS, 2011) e como estes elementos impingem, na constituição identitária de nossa colaboradora, marcas que produzem sofrimento, impostas pela representação social de sua imagem corporal diante do “Outro” (SOUZA, 1983). Podemos perceber como a discriminação em terreno brasileiro pode operar uma marca psíquica de dor, de modo que “a ‘ferida’ do corpo transforma-se em ‘ferida’ do pensamento” (COSTA, In: SOUZA, 1983, p. 10, *grifos do autor*).

Assim, a associação da imagem fenotípica construída no discurso de Lélia aparece por muitas vezes, carregada de experiências discriminatórias, tais como “as alcunhas” na escola, “pelezinha”, “o teste do elevador” e o uso do predicado “negra” como objeto de xingamento.

Mas esse movimento inevitável de produção e re-elaboração acerca dos caracteres raciais de sua identidade também denota reflexividade sobre sua localização política no âmbito acadêmico:

A qualidade percebida, a minha qualidade percebida é de negra no Brasil, então isso me dá uma posição diferente e eu acho que não é normal ... a gente não ter esse reflexo do que é a população brasileira dentro das universidades.

Ao elaborar suas concepções sobre as cotas no país, Lélia defende uma política provisória somada às políticas sociais e reivindica o alcance representativo dos negros nas universidades: “Ter uma posição diferente por ser negra não é normal”. Para Lélia, ser considerada exceção num ambiente em que obrigatoriamente deveria haver mais negros (refletindo a gama do segmento em relação às estatísticas nacionais) é um sintoma claro do alcance do problema, fato que atesta profunda reflexão de nossa colaboradora acerca do quadro de desigualdades raciais no sistema universitário brasileiro.

Também é interessante a forma como ela acessa o recurso da primeira pessoa do plural para incluir-se no discurso:

Para voltar à questão das cotas eu acho que o simples fato de o tema causar tanta... Como é que eu posso dizer, tanto nervosismo, tanta violência nesse país cordial, significa que há uma profunda questão não resolvida em relação à nossa colocação e à nossa inscrição nesse mundo do saber.

Lélia localiza-se no espaço acadêmico, analisa as ressonâncias negativas da conjuntura social brasileira implicando-se no discurso, além de denotar em suas argumentações tanto os impedimentos objetivos do acesso do segmento negro à educação de qualidade (“a gente não ter esse reflexo do que é a população brasileira dentro das universidades”), quanto os impedimentos subjetivos, que circundam as ações discriminatórias encobertas. Estes últimos correlacionam-se diretamente, de acordo com nossa colaboradora, aos sucessivos embates políticos disparados em solo brasileiro, diante de uma sociedade que questiona a legitimidade da “inscrição” dos negros nos espaços acadêmicos.

Na verdade, Lélia está se referindo à lógica de subalternidade outorgada ao segmento negro, que sobrevive encoberta por argumentos ideológicos.

Essa é a profunda questão da sociedade brasileira, não resolvida em relação à localização do segmento “*nesse mundo do saber*”.

A partir destas elaborações, a depoente deixa clara sua pretensão em incluir-se na categoria de referencial identificatório no âmbito acadêmico:

[...] eu acho que nós temos um corpo, o corpo negro, o corpo de todos nós, mas o corpo negro, o corpo da mulher negra e dentro da academia eu sou mais do que um currículo lattes, eu sou um signo vivo, na academia ou em qualquer esfera de conhecimento.[...] E eu acho que tem um sentido de eu estar aqui e até de estar participando direta ou indiretamente dessa coisa que é a função do povo negro, da visibilidade do povo negro.

Lélia é mais do que um corpo negro, mais do que um *currículo lattes*, ela se define como “*signo vivo*”. Fica claro que nossa colaboradora tem consciência de que:

Com o aumento de professores negros nas universidades seus trabalhos e presença no espaço acadêmico podem colocar em questão a hegemonia branca na produção de conhecimento (RIBEIRO, 2005, p. 108).

Assim a legitimação de sua existência como mulher, professora e negra no âmbito acadêmico significa a inversão da lógica das políticas identitárias de dominação (ALMEIDA, 2005). E como ressonância a esta construção identitária com traços emancipatórios em relação à sua condição racial, Lélia faz questão de ser vista como “Professora Negra”:

*[...] quando os alunos não enxergam a minha cor, eu gosto que eles enxerguem isso. Eu acho que hoje, por exemplo, numa federal, já haja pessoas talvez um pouco mais sensíveis a isso. Eu gosto que algumas brancas, como é o caso de uma em particular, uma menina, que chegou até mim e disse: - Professora, eu não sei o quê exatamente, mas eu quero tanto trabalhar com a África, você me ajuda?
E ela é minha aluna [...]. Então ela vem pra me dizer isso, que ela quer trabalhar alguma coisa que ela não sabe o quê, mas é com África. Eu acho que tem alguma coisa, como eu posso dizer; alguma mensagem que precisa estar ali.*

É importante demarcarmos que Lélia não trabalha em sala de aula com discussões étnico-raciais. Ela foi abordada pela aluna em uma disciplina que absolutamente não se remete ao assunto. E por isso a surpresa positiva: o

simples fato de sua presença negra, suscita uma identificação por parte da aluna com uma discussão que remete a referenciais africanos. Por isso a aluna “branca” aborda Lélia. E nossa depoente não percebe esta atitude como um posicionamento fetichizado ou carregado de estereótipos: muito pelo contrário, ela tem orgulho de que sua simples presença remeta aos referenciais provenientes da cultura africana.

Lélia e Hemetério são fenotipicamente negros. Lélia trabalha em uma universidade federal e Hemetério numa universidade mercantil de massa. Lélia quer que sua cor seja vista porque no seu ambiente de trabalho, ela encontra espaços que permitem formas de ação comunicativa (HABERMAS, 2002); e ao contrário de Hemetério, que se sente obstado pelos ditames hegemônicos, ela pensa que não precisa “perder a cor para lecionar”.

Lélia admite que o fato de estar numa universidade federal talvez seja o que permita uma comunicação mais fluida acerca do debate racial no Brasil. Assim, a Universidade revela-se como um espaço possível às “incursões” de nossa depoente, de forma que fica claro o papel de uma consciência própria e integradora, que autentica a função de reprodução do mundo da vida (HABERMAS, 1993) e, portanto, a afirmação da própria condição racial na relação comunicativa autêntica entre professor e aluno. E mais do que isto, essa comunicação fluida gera possibilidades emancipatórias também para a aluna, corroborando a força do “excedente utópico” no ambiente acadêmico, através da busca pela produção de saberes (HABERMAS, 1993).

São diferentes contextos e diferentes saídas para um mesmo dilema. Diferentes trajetórias e diferentes os caminhos encontrados, diante de uma realidade social que cria representações ambíguas para a condição de “professor negro” e (quase) não produz referenciais identificatórios.

Podemos perceber que os contornos da constituição identitária de nossa colaboradora apresentam traços pós-convencionais. Ao contrário do que se poderia imaginar de forma estereotipada, a presença física da depoente não suscita aos “*signos da militância*”, como ela mesma diz. Expliquemos melhor a partir da própria Lélia:

Teve uma fala, uma vez, de um amigo [...]: - Você precisa assumir sua negritude; porque que você não usa o seu cabelo com trançinha?

E eu me lembro de ter respondido assim:- Você acha que com essa cor que eu tenho e com essa cara que eu tenho eu preciso usar trancinha para as pessoas verem que eu sou negra? Porque eu acho que isso também é outra coisa, eu não preciso ME fantasiar de africana ou usar os sinais exteriores [...] para mostrar essa condição. Não passa por aí. Eu acho que isso tem a ver com essa questão do Brasil, de se precisar das exterioridades, não bastam as sensibilidades e as interioridades. E a mim, me interessam mais as interioridades.

Há de se considerar a formação diferenciada de nossa colaboradora e sua vivência intercultural. Ela mesma atribui ao próprio “temperamento” e aos anos vividos na França, sua postura mais contida e discreta. Entretanto, Lélia não está fazendo uma crítica às políticas identitárias da militância negra brasileira. Muito pelo contrário, quando questionada em relação ao que pensa sobre “as exterioridades” ela responde:

Não acho nada [...]. Isso é o meu ladinho francês, a gente tem que respeitar o que cada um escolhe para si [...] Então, se a pessoa olha, me sente muito clássica e daí já rotula, eu acho mais simples, não é? [...] Eu não julgo, eu só acho que eu não gostaria; eu estou fazendo esta relação com uma visão exterior de um homem branco, universitário, me dizendo: - Você precisa usar trancinha porque senão você não é uma boa negra! Peraí, o quê que é isso? Primeiro assumir a negritude, e então, é o meu cabelo que faz de mim negra? Não sei, mas enfim...

Nossa colaboradora simplesmente escolheu, a partir de uma reflexão crítica, não aderir a uma política de identidade muito utilizada no contexto da militância organizada. E nem por isso ela se sente “menos negra”, pois para ela “importam as interioridades”.

O que realmente incomoda Lélia é a fala de teor preconceituoso do colega, que incide numa atitude discriminatória, pois acaba fazendo com que nossa colaboradora se sinta “rotulada” pela sua aparência, questionando a “fidedignidade” de sua identificação racial. Aqui, o estereótipo é utilizado como dispositivo de desautorização da identidade, de forma que o colega “branco”, se colocando na condição de portador do discurso competente (CHAUÍ, 1981) atreve-se a denegar a identidade racial de nossa colaboradora.

A criação de estereótipos constitui um processo muito comum, ocasionado pela fixação de predicativos a determinados papéis no contexto societário. Espera-se que o sujeito reitere representações prescritas, num exercício de adesão aos modelos sociais de conduta (ALMEIDA, 2005).

A questão é que no contexto teórico-prático de sua formação identitária, Lélia supera o confronto entre essência e aparência, constituindo de maneira crítica o próprio caminho em relação à sua identificação racial. Por esse movimento, podemos perceber traços de uma identidade pós-convencional (HABERMAS, 1983), já que Lélia não cede a uma adesão ritualizada de conteúdos para ser re-conhecida como negra:

[...] uma coisa importante que eu, num determinado momento me questionei [...] não é pelo fato de eu ser negra que eu preciso necessariamente abraçar religião afro-brasileira. Também acho que a identidade não se faz por aí, ela também se torna uma coisa emprestada, eu acho que orientação sexual, opção religiosa e opção amorosa não têm uma lei, não dá pra gente importar alguma coisa de fora para dentro. A gente tem que se escutar e ver e lidar com aquilo ali, não é?

O que Lélia realmente preza, são construções que façam sentido ao seu projeto de existência. Vejamos sua fala quando discute as perspectivas futuras:

[...] independentemente das mídias que estão sendo colocadas aí, tem uma coisa que vai permanecer sempre, que é [o fato de] as pessoas encontrarem sentido no que elas fazem e no que elas sentem, então, eu acho que posso ter um caminho [...].

Acontece que sua postura diferenciada acaba suscitando um “choque” em relação às normas de conduta convencionais. De forma que, a partir de diferentes vivências em diferentes contextos, países e culturas – nas palavras de Lélia, a partir de sua “*formação intercultural*” – nossa colaboradora instituiu para si uma forma única de encarar a própria condição racial; pelo entrelaçamento entre desejos, pretensões e normas, numa reflexão eminentemente crítica e emancipatória sobre a própria existência.

E quem pode negar que Lélia assumiu sua negritude?

6.2 – SENTIDOS ATRIBUÍDOS À IDÉIA DE MILITÂNCIA: A ÉTICA DA CONVICÇÃO ANTIRRACISMO EM QUESTÃO

6.2.1 – Milton⁶⁵: lutando para atenuar as assimetrias

Milton é fenotipicamente negro, tem 34 anos e trabalha há 4 em uma Universidade Federal do país. Homem sério e centrado. Filho de uma família pobre, proveniente da periferia, revela que durante muitos anos, sua família (de seis pessoas) sobreviveu com uma renda de um salário e meio, fruto da soma do trabalho de sua mãe, como doméstica e do pai, funcionário público.

Nosso colaborador tem orgulho de ter estudado, durante toda sua trajetória, em escolas públicas:

Eu particularmente sou fruto da escola pública com todos os defeitos que ela possa ter, não só na escola pública do ensino fundamental, mas médio, minha graduação, meu mestrado e meu doutorado. Acho que são muitas críticas ao que o governo faz, mas de certa forma, ele possibilita algo. Então nesse sentido eu gosto de registrar, apesar dos pesares, como dizem.

Assim como outros de nossos depoentes e muitos brasileiros negros (SOUZA, 1983), muito cedo Milton sofreu a incidência do preconceito, fato que deixou marcas em seu processo de socialização:

Do ponto de vista da questão do considerar-se negro, as pessoas nunca tiveram muita dificuldade de me identificar como negro. Até na escola, os apelidos: pau-de-fumo, negrinho do pastoreio... Então eu acho interessante.

Mas algo que me chama atenção e que eu sempre conto é que [...] Eu me lembro que estava na década de oitenta e foi quando eles abriram escolas públicas DE VERDADE, PARA TODO MUNDO. Porque, falavam que era pública, mas não era para todos. Aí fizeram a escola para todos e nós fomos matriculados lá, e eu me lembro como se fosse hoje, da minha professora da terceira série virar e falar

⁶⁵ Milton Santos (1929-2001) nasceu em Brotas de Macaúbas, no interior da Bahia, e embora tivesse concluído o curso de Direito em 1948, ministrava aulas de Geografia no ensino médio. “Em 1958 obteve seu título de Doutor em Geografia, na Universidade de Strasbourg (França), passando a ensinar na Universidade Católica de Salvador e, depois, na Universidade Federal da Bahia, na década de 1960. Homem de ação política, aceitou o convite para participar de governos no início da década de 1960 que culminou com sua prisão em 1964 por ocasião do golpe de estado implementado pelos militares ao Brasil. Ao sair da prisão, o geógrafo ganhava o mundo. O começo de sua carreira internacional forçada ocorreu na França de onde partiu para vários outros países, vivendo de maneira itinerante como professor convidado. Seu retorno ao Brasil decorreu em 1978, onde trabalhou como professor na UFRJ e USP” (RIBEIRO, 2002, s/p). Sua produção intensa resultou na indicação para receber o prêmio *Vautrin Lud*, que é considerado o Prêmio Nobel da Geografia, além de ter conquistado muitos outros prêmios e a titulação de Professor Émerito na USP. Faleceu em 2001, acometido por câncer. Milton Santos era esquerdista convicto e não se filiava a partidos. Apesar de apresentar em sua prática e seu discurso uma “ética da convicção antirracismo” (SANTOS, 2011), afirmou, em uma de suas frases mais divulgadas: “Não sou militante de coisa nenhuma, possivelmente pela forte influência do estilo francês de ser intelectual, que houve na minha formação [...] Essa idéia de intelectual, aprendida com Sartre, de uma independência total, distanciou-me de toda forma de militância, exceto a das idéias. A militância político-partidária me faz medo, porque ainda que a considere como indispensável, como também são indispensáveis os políticos, não desejo sê-lo, porque quero ser permanentemente sozinho. Embora separados, os militantes conscientes e convictos, constituem um bloco de resistência.” (IOKOY; SANTOS, 1999, p. 12).

assim... Claro que ela não falou isso dentro da sala de aula [...] E eu cheguei exatamente no momento em que as professoras estavam conversando e ela disse:- Depois que estes crioulinhos desceram do morro, a escola acabou!

Então aquilo foi um pouco chocante para mim, porque há uma oportunidade, mas aqueles que deveriam estar à frente desta oportunidade viam a gente como pessoas que estavam estragando a escola. Aquilo, talvez pela idade não me soasse bem, mas eu não entendi. E é claro, com os preconceitos na rua e em todos os lugares parece que você se torna uma peste, porque as pessoas notam.

A entrada na escola significou a primeira “incurção” de Milton. Este evento descrito nos remete à discussão acerca do racismo estrutural no sistema educacional brasileiro.

Podemos perceber, no discurso da professora, uma clara associação de pobreza à condição racial: “crioulo” → “do morro”. E porque a escola teria “*acabado*”, “*depois que estes crioulinhos desceram do morro*”? Porque eles seriam “naturalmente” menos educados e “intelectualmente inferiores”, carregando então, os vícios oriundos da pobreza e da degeneração social, assim como pensavam os professores públicos do final do século XIX, apontados no capítulo 3?

Em nossa concepção, esse discurso datado da década de 80 do século XX não se distancia muito das leituras também discriminatórias do período pós-abolição, porque, naquele momento, o racismo já tinha se trasmutado num problema político-ideológico, pois o negro não podia mais ser caracterizado como “escravo-coisa”, visto que deveria ser incluído no sistema produtivo.

O que nos chama a atenção é que se houvesse uma ausência de vieses raciais no país, e, portanto, o preconceito fosse uma questão fundamentalmente econômica, a condição de “crioulo” não seria tão “naturalmente” associada à questão da pobreza, pois como vimos, a desigualdade racial poderia ter-se diluído no período pós-abolição.

O racismo, de cunho dantes fundamentalmente biológico, transmuta-se numa leitura político-ideológica que carrega como figura um conceito de ordem econômica (do morro = pobres), mas tem sempre como pano de fundo (e núcleo ativo) uma questão de ordem racial (crioulinhos = negros).

Os “vícios oriundos da pobreza e da degeneração social” agora são automaticamente associados à condição racial dos indivíduos, assumindo a forma de desigualdades de cunho cultural e simbólico. Estamos falando de

uma forma de discriminação, que se reveste de uma discussão também preconceituosa, mas primeiramente associada à ideia de cunho econômico buscando atingir claramente minorias raciais, corroborando a tese das “transformações do sentido do preconceito”, também discutida no capítulo 3.

Mas continuemos contando a história de Milton, pois esta atitude da professora irá ter fortes ressonâncias em sua vida:

E eu me lembro que eu cheguei para minha mãe e perguntei: - Mas porque destruir a escola? A gente não vai lá só para estudar? Eu não estou quebrando nada lá não, mãe! [...]

Então eu tive uma certa crise, eu passei um bom tempo, tentando descobrir em mim o que poderia me fazer não ser negro. Porque é aquela história, tudo que estava relacionado ao negro, porque de verdade, era ruim... Então a única maneira de acabar com tudo isso é descobrir se tem algo que poderia me deixar... não é? É aquela história de você dizer se é moreninho, moreno claro, moreno escuro, que é uma coisa que a gente aprende socialmente. Então eu passei um bom tempo daquela forma.

Muito cedo, nosso colaborador entra em contato com as assimetrias e com a discriminação proveniente delas. Ele percebe em si uma marca (ser negro), que é associada a uma condição: “ruim”. Vejamos que esta situação é tão significativa, que em seu discurso há um hiato na frase; e este se refere justamente à palavra “branco”: “*Então, a única maneira de acabar com tudo isso é descobrir se tem algo que poderia me deixar... não é?*”.

Milton irá ficar, durante anos, buscando soluções para embranquecer:

Por um bom tempo [...] eu troquei [negro] por moreninho. Porque percebi que tinha uma diferença, uma gradação. E dependendo da gradação você é mais ou menos aceito.

Mas estas marcas da infância tornam nosso colaborador mais forte, pois ele passa a refletir profundamente sobre seus projetos de vida e sua condição racial:

Mas não adiantava porque na verdade, tudo o que eu gostava tinha a ver com a minha negritude. Do ponto de vista religioso eu estive sempre no meio, entre as religiões de cunho africano, por causa da minha mãe e a religião católica por causa da família do meu pai. E claro, sempre me chamou muito atenção, sempre gostei muito de tambores, aquilo me fascinava, na verdade.

Ele se torna pai-de-santo e professor universitário. E a partir de suas elaborações, sua condição racial, de motivo de vergonha, passa a ser motivo de orgulho:

[...] o que... Mais faz eu me sentir negro não é a questão mais óbvia, que é a cor da pele ou qualquer outra questão. Mas o pertencimento a uma determinada cultura que de verdade, me diz: eu me identifico com isso. Até porque o Brasil não é um lugar onde você possa dizer: eu sou negro a partir de uma única ideia. Seja ela de cor da pele, que tipo de cabelo você tem ou da etnia x.

Para Milton, ser negro num país que não oferece condições claras de identificação é eminentemente uma questão identitária – como já dissemos em outra ocasião (MIRANDA, 2011a). O que o “torna negro”, além da incidência da cor, diz respeito à constituição da diáspora negra: elementos identificatórios culturais, gerados pelas tradições africanas híbridas, frutos de negociações históricas através dos tempos (GILROY, 2001). Neste caso específico, a âncora de filiação cultural e, portanto, de sua identificação racial reside na opção religiosa. E a questão religiosa influencia tanto “o projeto” de Milton que ele transpõe suas aspirações para o meio acadêmico:

O espaço é para todos, mas se existe desigualdade você tem que ter alguma arma. Então eu fui olhar na minha profissão o que eu poderia fazer. Foi quando eu me interessei em estudar a questão da linguagem em relação às desigualdades sociais. Aí o meu mestrado foi sobre uma coisa que me encafifava muito que era: porque outras igrejas têm tanta ojeriza das religiões de matriz africana.

O espaço acadêmico constitui para Milton, além da realização de um projeto de carreira, um ambiente no qual se torna possível a “continuidade hermenêutica das tradições” (HABERMAS, 1993), na medida em que, a partir de suas pesquisas, ele se dispõe a compreender as assimetrias sociais criadas pelos discursos religiosos de sua época. Milton busca a compreensão sobre os princípios, discursos e hierarquias produzidos por um determinado grupo de religiosos em relação a outro – colocando-se no papel de um intérprete da realidade, baseado nas concepções e interesses do seu tempo (HABERMAS, 1983).

Dessa forma, o investimento intelectual de nosso colaborador também é munido de uma carga afetivo-emancipatória, na medida em que ele busca

compreender as desigualdades sociais vividas no seu cotidiano, a partir da ciência:

Eu sempre quis muito estar inserido nesse tipo de questão, mas eu não sabia que se pesquisava [...] Que eu poderia fazer, na minha profissão [...] Cumprir as duas coisas. Ser um linguista e ao mesmo tempo, um linguista que conseguia olhar e tentar dar um retorno para uma questão que era social.

A partir de suas reflexões, a questão das assimetrias sociais se torna um dos motes das pesquisas de Milton e questionamentos no cotidiano da prática universitária:

[...] é muito difícil você derrubar o preconceito, e muito difícil você conseguir desfazer essas desigualdades sociais. Elas já estão presas a muitos discursos que são subliminares.

Essa preocupação de nosso depoente faz com que, no ambiente de sala de aula de uma Universidade Federal do país, Milton articule sua “incursão” como “Professor Negro”. Já que o escopo de disciplinas com o qual trabalha não permite um espaço direto ao debate sobre a questão racial, ele inclui, numa disciplina de gramática, um exemplo de discriminação a ser analisado:

*Eu sempre dou aula e ainda falo, uma coisa que me chamou atenção foi que [...] eu passei na rua e ali estavam dois garotos, praticamente da mesma idade. De repente, eles começaram aquelas brigas de criança e o garoto começou a gritar a mãe dele desesperadamente: - Mãêêêê, o [Joãozinho] me xingou de preto!
E ele realmente era negro. Não sei se ele vai negar isso, por que pelo que parece, a tendência é que vai! [...] Aí eu achei interessante, porque quando eu vou dar aula, eu uso esse... Você me perguntou de que maneira que eu levo isso para a comunidade. É que, quando você é professor, você é multiplicador de uma ideia. Os pequenos exemplos dando aula de gramática, mas que consigam ir para além dessa gramática, podem fazer a pessoa no mínimo ver o seguinte: que existe outra maneira de ver as coisas. E eu ainda pergunto para eles: - Quem era preconceituoso?
E todo mundo me responde: - O [Joãozinho]. Porque o [Joãozinho] chamou o outro de preto. E eu digo: - Os dois são preconceituosos!
O [Joãozinho] escolheu a palavra errada porque preto é mala, lápis, plástico, qualquer coisa, menos um ser humano. Então o preconceito dele foi demonstrado.
Mas o [outro] garoto é tão preconceituoso quanto. Porque ele via a sua condição de negro como algo ruim, porque ele chama isso de xingamento! Uma pessoa que se aceita como negra poderia se incomodar com a palavra, mas não com a sua condição. Logo não poderia ser visto como xingamento. Como um dia, eu mesmo já vi isto como xingamento.*

Milton nos demonstra que, apesar de todos os obstáculos instituídos, ainda é possível levar consigo “a nota promissória do argumento surpreendente” (HABERMAS, 1993). A partir de um trabalho que evidencia criatividade e alteridade no âmbito intelectual, aliado às suas experiências pessoais, nosso colaborador legitima sua luta diária para “combater as assimetrias”, demonstrando-nos a força viva do argumento instituinte (BAREMBLITT, 1992) na Universidade. Além disso, sua luta também transpõe as fronteiras convencionais do trabalho de profissional da academia:

Eu gosto de participar de reuniões na comunidade em que eu possa falar a respeito do que eu penso, de determinadas questões a partir de dois pontos de vista: eu sou da comunidade e ao mesmo tempo eu sou um acadêmico olhando para essa comunidade [...] Porque senão fica a UNIVERSIDADE AQUI, e a população, a comunidade, lá embaixo. Como se a nossa obrigação não fosse dar retorno para esta mesma comunidade. Porque se a universidade existe, em minha opinião, ela existe para essa comunidade. Se ela não está fazendo isso, a universidade é que está errada e não a comunidade.

Sua preocupação com as assimetrias sociais também se estende à realização do “ideal de universidade” discutido por Habermas (1993): uma instituição que carregue consigo traços emancipatórios e que tenha uma relação indissociável para com a comunidade da qual se origina. Aqui podemos perceber claramente, a concretização da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na prática, embora Milton ainda não se considere efetivamente ligado aos trabalhos extensionistas convencionais.

A partir de seu posicionamento político bem delineado, nosso colaborador nos apresenta uma postura guiada pela “ética da convicção antirracismo” (SANTOS, 2011). De acordo com Santos (2011), o termo ética da convicção, neste contexto, representa um uso “um pouco heterodoxo” do conceito Weberiano, que assume a seguinte conotação:

[...] aqui, ética da convicção antirracismo é o preceito e/ou valor moral de não se resignar com o preconceito e a discriminação raciais, bem como as consequências destes, tais como as desigualdades raciais, a inferiorização de grupos sócio-raciais, entre outras. Ou seja, em última instância, ética da convicção antirracismo é o preceito de lutar contra o racismo em qualquer esfera da vida social, seja na rua ou no trabalho, na escola ou na universidade, na vida pública ou privada, entre outros espaços, visando desconstruir o mito da democracia racial e, conseqüentemente, construir uma sociedade igualitária de direito e de fato (p. 21).

Ao analisarmos a trajetória de Milton, percebemos uma correspondência com esta postura, pois ele não se recusa a lutar diante dos impedimentos institucionais da academia ao debate do preconceito e discriminação: levando esse trabalho para além dos muros da “torre de marfim”, ele combate o racismo e as assimetrias sociais, na academia e na vida.

[...] eu sempre fui muito educado, mas eu sempre tive muita coragem de falar. E na verdade eu não queria muita coisa, eu acho que na verdade, já estava um pouco latente em mim, essa noção de que as coisas não devem acontecer e a gente não pode ficar calado o tempo todo.

Entretanto, nosso colaborador, quando convidado a discutir sua localização política em relação à militância organizada, nos apresenta um posicionamento bastante peculiar:

[Pesquisadora] - Você se considera um militante?

[Milton] - Não, eu não me considero um militante por que [...] Isso vem da mesma raiz de militar, não é? Porque eu não estou para brigar, estou para trazer uma nova ideia, conversar. Se essa nova ideia vai causar algum efeito, que é o que eu gostaria e se esse efeito fosse positivo, isso não depende de militância, no sentido que a palavra tem, não depende de briga. Depende realmente [...] de que todo poder pode ser desafiado, porque a hegemonia é um equilíbrio estável na perspectiva deles; então, na verdade o nosso papel é provocar uma instabilidade. Porque se é instável dessa forma, qualquer vento que passar ele pode provocar essa instabilidade. Agora, vai acontecer uma mudança? Aí já não depende exatamente de mim. Depende de uma comunidade inteira.

Por quê? Porque comunidade vem da palavra comum. Quando todo mundo pensa em comunidade, em comum, por isso comunicação, ou seja, quando o meu pensamento se torne comum a todos, a tendência é que os vários pontos de vista circulem. Eu não quero que nem um, nem outro seja mais forte, eu quero que eles convivam. Aí, na verdade, eu não me considero militante exatamente por esse motivo. [...] Eu só não acho correto a tal dessa militância. Eu tenho amigos que são militantes, são do movimento disso, movimento daquilo. Eu falei: - Que ótimo, são dos movimentos. Respeito muito. Mas eu não brigo nem pela minha religião!

A raiz da discussão teórica acerca da militância a qual Milton se refere, diz respeito primeiramente ao sentido semântico da palavra. Segundo Souza (1999) em sua origem, o termo deriva do latim *militare*, verbo que começa a ser aplicado na linguagem teológica a partir da idade média, de forma que o uso do

adjetivo militante, inicialmente teve um sentido religioso, um sentido primitivo que atrelava militância:

[...] à idéia de combate contra os inimigos pelo triunfo de uma causa única, pela conquista da salvação final num outro mundo totalmente novo. Essa salvação exige a entrega total da pessoa à longa caminhada que submete e dá sentido a todas as demais esferas da sua vida (SOUZA, 1999, p. 133).

Além disto, no século XVII, o termo irá definir os soldados de milícias que guerreavam por um objetivo determinado e esta ideia irá amparar através dos tempos, os investimentos do exército na prática militante-religiosa, originando a conformação do termo “militar” que designa tanto o sujeito treinado para ser um combatente disciplinado, obediente e subordinado à organização, quanto a atividade intelectual de planejamento estratégico para obter o sucesso em uma luta (SOUZA, 1999).

Assim, se voltarmos à procedência do militantismo moderno, veremos que ao longo dos tempos, há uma conotação histórica que vincula militância, religião e poder (SOUZA, 1999) de maneira que o sentido primitivo da palavra pode sugerir uma tecnologia de poder e disciplina (FOUCAULT, 1980) que também imprime “[...] a marca da dominação às organizações políticas empenhadas em lutas emancipatórias” (SOUZA, 1999, p. 139).

A crítica empenhada por Milton à militância organizada refere-se, portanto, às políticas de identidade de dominação identificadas em proposições essencialistas, que aprisionam seus membros a uma visão contrastativa das identidades (ALMEIDA, 2005). Para nosso depoente essa questão pode ser elucidada através de uma visão antagônica da realidade, ainda presente em alguns grupos sociais.

A ideia de antagonismo desenvolvida pela Teoria do Discurso defendida por Chantall Mouffe e interpretada por Mendonça (2002) diz respeito a uma postura de disputa, com o objetivo de destruição do oponente: “*Não, eu não me considero um militante por que [...] eu não estou para brigar*”.

Quando Milton afirma não se considerar um militante, ao mesmo tempo em que ele compõe sua crítica à representação que carrega sobre a militância organizada, ele se localiza no espaço político, trazendo uma visão própria acerca do ideal vislumbrado na luta contra as assimetrias. Para nosso

colaborador, o seu papel político “*é provocar uma instabilidade*”. Dessa forma, Milton pretende superar a simples visão contrastativa, defendendo uma relação agônica das minorias sociais em relação à hegemonia, as quais, ao contrário do antagonismo, representam:

[...] a instauração da distinção entre as categorias de ‘inimigo’ e de ‘adversário’. Isso significa que no interior da comunidade política não se verá no oponente um inimigo a abater, mas um adversário de legítima existência ao qual se deve tolerar. Combatem com vigor suas idéias, contudo jamais se questionará o direito de defendê-las (MOUFFE apud.: MENDONÇA, 2002, p. 65, grifos do autor).

Neste sentido, ao não se identificar com estes grupos, Milton está demarcando que, em relação à postura antagônica que pode ser assumida por algumas categorias militantes, seu posicionamento é o seguinte: “*Eu não quero que nem um, nem outro seja mais forte, eu quero que eles convivam*”. Nosso colaborador tem consciência de que ele depende do reconhecimento do Outro para se alterar e, portanto, para que suas pretensões de reconhecimento façam sentido no contexto social, ele enxerga como necessário o fato de que as posturas hegemônicas sejam encaradas como posturas de adversários de legítima existência e não inimigos capitais.

Dessa maneira, Milton está defendendo a criação de espaços para a ação comunicativa com o objetivo de atenuar as assimetrias sociais, pois o consenso e o entendimento só se tornam possíveis, na condição do reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 2002): “*Quando todo mundo pensa em comunidade, em comum, por isso comunicação, ou seja, quando o meu pensamento se torne comum a todos, a tendência é que os vários pontos de vista circulem*”.

Milton não se considera militante, embora carregue consigo uma “ética da convicção antirracismo” (SANTOS, 2011). Nestes termos, o professor-linguista-cidadão-político emerge a partir de um discurso que demonstra o delineamento de suas aspirações ao contexto social, constituindo um personagem que se exprime através dos questionamentos à realidade social brasileira. Ele quer “*trazer uma nova ideia*”, “*provocar instabilidade*” e “*não brigar*”. Com isso, ele nos demonstra o vigor das funções de reprodução do mundo da vida (HABERMAS, 1993), no ambiente universitário, ou seja, o

potencial de transposição das forças instituintes (BAREMBLITT, 1992) da Universidade ao contexto “comum”, da “comunidade” e da “comunicação”. De tal modo que a produção de uma identidade política (CIAMPA, 2002) se revela.

Fazendo referência às concepções do saudoso Milton Santos (IOKOY; SANTOS, 1999), embora nosso colaborador não se considere um “militante convicto” – ou seja, aquele que atua junto aos movimentos sociais organizados – compreendemos, a partir de seus proferimentos, uma “militância no âmbito das ideias”: *“Porque eu [...] estou para trazer uma nova ideia, conversar. Se essa nova ideia vai causar algum efeito,[...] Depende realmente [...] de que todo poder pode ser desafiado [...]”*.

6.2.2 – Lélia: porque “há maneiras e maneiras de se fazer uma militância...”

Lélia já nos foi apresentada: ela se define na academia como um “*signo vivo*”, preza construções que façam sentido à sua existência e pensa que não deve “perder a cor para lecionar”. Lélia assume sua negritude, mas não gosta de ser rotulada pelo fato de sua presença física não suscitar aos “*signos da militância*”. Vejamos como nossa colaboradora nos responde quando questionada sobre sua localização política em relação aos grupos organizados:

[Pesquisadora]: Você se considera militante?

[Lélia]: Junto a um movimento organizado não. Não me defino assim. Eu não sei o sentido, na sua pesquisa, você vai dar à militância...

[Pesquisadora]: Não, eu quero saber o que é militância para você e se você se considera militante...

[Lélia]: Quando eu digo militância ... Talvez eu me refira à ideia de quando as pessoas falam: - A militância negra, aquele pessoal ligado ao movimento negro, que tem seus sonhos e tal.

Eu não sei se eu posso ser considerada uma militante, no sentido de estar ligada a um grupo, um movimento específico, mas eu acho que há maneiras e maneiras de você fazer uma militância. [...] Será que o Milton Santos era um militante? Mas quando ele colocava sua subjetividade e como, em alguns momentos, o fato de ser um professor, um intelectual negro no Brasil... Isto era sim uma questão para o professor Milton Santos, que inclusive eu conheci na França. Eu acho que posso me considerar sim, uma militante, na medida em que, quando os alunos não enxergam a minha cor, eu gosto que eles enxerguem isso [...].

Diferentemente de Milton, as representações de Lélia sobre a militância amplificam nosso quadro teórico-argumentativo. Vejamos que a partir de sua

fala, conseguimos extrair um conceito mais contemporâneo sobre as manifestações da militância negra no país.

Uma característica essencial da militância diz respeito ao fato dela reunir sujeitos que atuam numa organização racional, ou seja, *“junto a um movimento organizado”* coletivo. Tais organizações, revolucionárias de maneira geral, têm como objetivo a libertação de sujeitos oprimidos e a emancipação do homem, buscando catalisar o movimento histórico de uma sociedade. Podem também ser consideradas posturas intelectuais de vanguarda (SOUZA, 1999).

Quando Lélia interroga a postura do Professor Milton Santos, a depoente está se referindo ao seu posicionamento acerca da militância, já que este intelectual também não se localizava como ativista, embora admitisse a essencialidade da existência destes movimentos sociais como focos de resistência ao racismo (IOKOY; SANTOS, 1999). Milton Santos se posicionava de maneira afirmativa contra quaisquer formas de discriminação, embora não se considerasse membro de um grupo político organizado, atestando sua atitude de independência e autonomia intelectual:

Minha própria biografia pessoal acaba sendo decisiva para o entendimento de minha posição ideológica e política. Quer dizer, o próprio fato de ser negro e a exclusão correspondente acabam por me conduzir a uma condição de permanente vigilância. Não sou militante de coisa nenhuma, possivelmente pela forte influência do estilo francês de ser intelectual, que houve na minha formação [...] Essa idéia de intelectual, aprendida com Sartre, de uma independência total, distanciou-me de toda forma de militância, exceto a das idéias. (IOKOY; SANTOS, 1999, p. 12).

Lélia se espelha no professor Milton Santos para pensar sua localização no contexto dos grupos organizados. Para ela, a ideia de militância assume também uma conotação de “visão de mundo”, de atitude afirmativa no contexto individual, ainda que não se localize junto aos movimentos organizados.

Vejamos também que, de forma semelhante ao Professor Milton Santos, ela se considera uma militante, ainda que sua forma de militância não possa ser definida de maneira convencional. O sentido que a palavra militância toma para nossa colaboradora, diz respeito à uma postura afirmativa em relação à sua condição racial e mais do que isso: quando Lélia coloca sua subjetividade em sala de aula, assumindo o personagem “Professora Negra”, ela acredita

estar contribuindo à assunção de uma luta no contexto acadêmico contra as assimetrias ocasionadas pela ideia forjada de “raça”.

Dessa forma, nossa colaboradora edifica no espaço microfísico (FOUCAULT, 1980) ações de teor militante, nas quais teoria e prática funcionam articuladas (SOUZA, 1999): “em entrevista informal com a pesquisadora, Lélia revela, por ocasião do lançamento de um de seus livros, que faz questão de que sua foto esteja nele impressa, para que também seja evidenciada sua condição racial (Diário de campo, 2011).”

Por outro lado, eu acho que todo discurso militante precisa tomar muito cuidado porque é um discurso que, se a gente não presta atenção, ele pode fechar-se em si mesmo. Eu acho que todo o discurso e toda a ação que envolve uma causa ela precisa acompanhar também, ela precisa ser evolutiva, ela precisa se transformar [...] então eu acho que é interessante fazer uma militância, mas que também converse com a sensibilidade e com as questões contemporâneas [...] não é louvar a mestiçagem para diluir o componente afro-brasileiro ou africano dentro de nós, mas se é contemporâneo, numa sensibilidade pós-moderna, esperamos que em toda crítica, a gente possa ter mais ar. É a gente também não cortar e não eliminar as outras contribuições que nós tivemos.

Ao abordar o potencial democrático dos “novos movimentos sociais” (LACLAU, 1986) ela defende, através da crítica aos essencialismos, a afirmação de uma política identitária (CIAMPA, 2002) baseada na diversidade, que não busque uma solução hermética e tradicionalista ao movimento: uma militância que converse com as transformações da afro-diáspora (GILROY, 2001). Na condição de intelectual, a depoente questiona a racionalidade dos discursos totalizantes ligados à noção de pureza étnica:

[...] acho que esse contemporâneo é isso, lidar com esses vários tempos, saber que a gente está em contato com pessoas de outros lugares, mas que não existe mais, não existe mesmo, eu não acredito em pureza racial nenhuma e eu não quero ter [...]. No futuro, no caso do Brasil, eu acredito que nós temos que poder resgatar aquilo que ficou ocultado e zelar pela dignificação e dignidade disso, pela contribuição do afro-brasileiro e fazer essa história ser conhecida como houve, corretamente, com cuidado. [...] Uma militância, ela é política e o político não lida com fatos necessariamente observáveis. São dados de outra natureza [...].

Quando nos voltamos ao contexto histórico da militância negra no Brasil, podemos compreender que estes grupos sociais foram erigidos a partir dos

ecos do movimento da negritude, datado na década de 30 do século passado, na França. Este movimento proclamava, em oposição aos padrões culturais eurocêntricos, um sentido de volta às origens, baseado fundamentalmente na afirmação de uma identidade cultural comum a todos os negros, proveniente das expressões afro-diaspóricas (MUNANGA, 1986).

Assim, os parâmetros sob os quais a militância negra brasileira se edificou, demarcam uma ruptura com os padrões culturais hegemônicos, oportunizando a revalorização dos elementos culturais da diáspora e em decorrência disto, a produção de um sentimento de pertença em meio a um caldeirão de interseções culturais e sociais. A evolução deste processo proporcionou um movimento contínuo de afirmação identitária que se caracteriza pelo afronta aos equilíbrios estabelecidos no contexto social (BERND, 1988), buscando facilitar uma dinâmica da reapropriação dos espaços, por via da contestação da ordem e das reivindicações pertinentes à categoria: “[...] *zelar pela dignificação e dignidade disso, pela contribuição do afro-brasileiro e fazer essa história ser conhecida como houve, corretamente, com cuidado*”.

Entretanto, quando o enaltecimento das características positivas da própria condição racial é abordado de forma deveras centralista, os movimentos militantes podem ser capturados pelas armadilhas dos essencialismos, assumindo uma proposição acrítica de reintegração às raízes. É a essa política identitária de dominação (ALMEIDA, 2005) que Lélia se refere: “[...] *eu não acredito em pureza racial nenhuma e eu não quero ter [...] Uma militância, ela é política e o político não lida com fatos necessariamente observáveis. São dados de outra natureza [...]*”.

A atitude afirmativa da depoente em relação a posturas discriminatórias, sua consciência acerca do pertencimento minoritário e sua postura crítica em relação aos essencialismos praticados por alguns segmentos do movimento organizado, atestam uma “ética da convicção antirracismo”, pois assim como Milton (nosso depoente), Lélia pode ser compreendida como uma “militante de ideias” (IOKOY; SANTOS, 1999). Logo, concordamos com Santos (2011) ao argumentar que:

Nada impede que os (as) intelectuais negros (as) – aqueles (as) intelectuais com marcadores de ascendência negra que não militam nem foram militantes de movimentos negros ou que ainda não

sofreram influência desses movimentos, quer direta ou indireta – também possam incorporar uma ética da convicção antirracismo [...] (SANTOS, 2011, p. 17).

Sob o mesmo ponto de vista, concordamos com Lélia ao afirmar que “há maneiras e maneiras de se fazer uma militância”, pois embora estes dois colaboradores não sejam filiados aos movimentos organizados, ambos se posicionam sem tergiversar, contra a discriminação racial, cada um a seu modo.

Munidos de seu conhecimento acadêmico-formal e do *ethos* anti-racista (SANTOS, 2011) estes sujeitos realizam suas “incursões” na condição de “profissionais da academia negros”, re-inventando modelos identitários e abrindo novos espaços para o debate acerca da problemática da sociedade brasileira em relação ao contingente. São novos personagens, novos atores sociais que, a partir da elite, potencializam a luta anti-racista no ambiente universitário.

Sua *práxis* posicionada desafia a hegemonia dos “negrólogos”⁶⁶ – legitimados como portadores do discurso competente (CHAUÍ, 1981) acerca da discussão racial em solo brasileiro – pois se produz sem a miopia do referencial da branquidade⁶⁷ e sem a colonização intelectual simplista dos essencialismos.

⁶⁶ Negrólogos são os peritos institucionais não negros que versam sobre a condição do contingente no contexto brasileiro. “Estes ‘porteiros da academia’ agarram-se firmemente ao poder, o que faz com que os negros continuem à margem da possibilidade de produzir análises alternativas da sociedade brasileira. O problema com que muitos estudantes negros se deparam quando tentam ligar suas análises com o ativismo político tem de ser relacionado com a falta de esforço da parte da elite de especialistas em matéria de raça – os ‘negrólogos’ – em estimular as análises alternativas, que ameaçariam o seu papel de guardiões” (GILLIAM, apud: SANTOS, 2011, p.06, grifos do autor).

⁶⁷ Segundo Carvalho (apud. Santos 2011, p.8) “a branquidade é o privilégio da brancura em uma sociedade racista sem a responsabilidade que ela gera em termos de desigualdade racial”.

CAPÍTULO 7 – AS MARCAS DA INTERSECCIONALIDADE

*Toda noite, sem falta, ela rezava para ter olhos azuis.
Fazia um ano que rezava fervorosamente.
Embora um tanto desanimada, não tinha perdido a esperança.
Levaria muito, muito tempo para que uma coisa
maravilhosa como aquela acontecesse.
Lançada dessa maneira na convicção de que só um milagre
poderia socorrê-la, ela jamais conheceria a própria beleza.
Veria apenas o que havia para ver: os olhos de outras pessoas.*

Toni Morrison

Ao trazermos à baila a discussão do racismo e suas ressonâncias no mundo acadêmico, devemos ter em mente que a interseccionalidade também deve ser considerada, para que possamos compreender os efeitos das diversas formas de opressão na existência destes sujeitos. No contexto de nosso trabalho, a interseccionalidade diz respeito à forma pela qual as relações de raça são atravessadas (interseccionadas) por outras situações que trazem à tona intolerâncias correlatas, ou seja, a “intersecção”⁶⁸ do racismo a diferentes características minoritárias tais como a pobreza, gênero, idade e outras, produzindo intensificações às contingências de vulnerabilidade dos indivíduos atingidos (BLACKWELL; NABER, 2002).

Neste capítulo específico, a questão de gênero relacionada à raça será o principal foco das intersecções, buscando o alargamento da compreensão do conceito de racismo na complexidade do cotidiano – embora a incidência da pobreza, já abordada no capítulo 4, não seja desconsiderada, pois em acordo com Scott (1995, p.93) “[...] o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com a visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também a classe e a raça”.

⁶⁸ Para diferenciar a natureza das expressões utilizadas, neste texto, quando nos referirmos ao conceito de interseccionalidade utilizaremos a palavra “intersecção” e não interseção.

Entretanto, faz-se essencial demarcarmos que não temos a pretensão de realizar uma “leitura feminista” das histórias dessas mulheres; apenas nos utilizaremos de alguns conceitos desse vasto arcabouço teórico como ferramentas para dimensionar as influências do viés de gênero sobre a questão racial e vice-versa, permanecendo sob a égide da Teoria das Identidades.

Scott (1995) defende que o termo gênero deve ser utilizado como categoria de análise nas pesquisas, pelo fato do seu significado incluir o reclame à demarcação do tratamento inadequado muitas vezes dado ao conceito, ou seja, a recusa às teorias que insistem sobre a ideia normativa de uma oposição binária entre sentidos categóricos, tradicionalistas e inequívocos historicamente construídos para o masculino e feminino.

A autora define gênero como “[...] elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos [...]” (SCOTT, 1995, p. 86), como forma de significar relações de poder. Neste sentido, as representações simbólicas dominantes acerca dos papéis masculinos e femininos emergem como únicas possíveis, operando como se fossem produto de um (falso) consenso e não de conflitos históricos.

Assim, a visibilidade naturalizada da participação das mulheres somente no âmbito privado da vida (no universo doméstico das relações de parentesco), corrobora a existência de estruturas hierárquicas de poder, que invisibilizam-nas como sujeitos históricos e políticos, concebendo a diferença sexual como dispositivo (FOUCAULT, 1980) de dominação. Tais afirmações normativas limitam novas possibilidades de vida, camuflando a responsabilidade das instituições e organizações societárias sobre a legitimação e manutenção de um universo socialmente masculino (SCOTT, 1995).

De forma que buscamos uma leitura que inclua estas mulheres não só como sujeitos de um universo doméstico (SCOTT, 1995) e “domesticado” pelas relações androcêntricas. Ao propomos a interpretação dos efeitos destas significações normativas impressas no contexto social, sustentamos o debate da construção do gênero também na constituição discursiva da estética, nas instituições educacionais, no mercado de trabalho e nos espaços públicos de organização do poder.

Acerca do penúltimo tópico, sabemos que o mercado de trabalho brasileiro é caracterizado por desigualdades de gênero e raça, que formam

eixos estruturantes à reprodução de uma sistemática desvantagem de determinados sujeitos sobre outros. De acordo com dados do IBGE de 2003 (apud. ABRAMO, 2006), em nosso país, as mulheres representam 43% da PEA - População Economicamente Ativa – e os negros de ambos os sexos configuram 46% do total. As mulheres negras correspondem a 18% da PEA e apresentam uma forte desvantagem em todos os principais indicadores sociais e do mercado de trabalho.

Não é novidade que mulheres brasileiras recebem menores salários em relação aos homens. A média é de 79% da remuneração masculina (21% a menos). Também de maneira geral, as mulheres participam menos do mercado de trabalho formal, por vários motivos (ABRAMO, 2006) dentre eles, podemos apontar a insistência cultural perante a qual muitas mulheres ainda são socializadas para ultravalorizar o trabalho doméstico em detrimento ao trabalho formal, dando ênfase a atividades servis (HOOKS, 1995).

Mas para além desta construção histórica e levando-se em consideração os avanços e ressonâncias das vitórias do movimento feminista, há ainda aquelas mulheres que se inserem no mercado, mas diferentemente da maioria dos homens, percebem-se fazendo malabarismos para dar conta das múltiplas exigências: ser mãe, gerir a casa e desempenhar as atividades diárias do trabalho formal, entre outras (HOOKS, 1995). De forma semelhante, os dados de Pinto (2006) corroboram que mulheres casadas e com filhos são mais discriminadas às contratações e ascensão no mercado de trabalho brasileiro.

Trabalhadores negros (homens e mulheres) recebem 50% do conjunto dos trabalhadores brancos e mulheres negras, por sua vez, recebem 39% do que recebem homens brancos (ABRAMO, 2006).

Na desigualdade por gênero e raça, não há novidade sobre o fato das mulheres negras ganharem menos que os homens em todos os estados brasileiros e em todos os níveis de escolaridade. Elas saem do mercado de trabalho mais tarde, aposentam em menores proporções que os homens e há mais mulheres negras idosas que não recebem nem aposentadoria nem pensão. Isto reflete as condições que estas mulheres estão no mercado brasileiro (PINTO, 2006, p. 4).

Em relação às brancas, mulheres negras estão sempre sub-representadas: fazendo uma média dos dados relacionados por Pinto (2006)

acerca da proporção da população feminina de sujeitos ocupados no serviço doméstico nas principais regiões metropolitanas do país, temos 26,9% de mulheres negras contra 12% de mulheres não negras. Realizando a mesma proporção para mulheres em ocupações de direção e planejamento, ou seja, nos altos cargos na pirâmide socioeconômica do país, temos 7,4% de mulheres negras contra 13% de mulheres brancas.

Já na pós-graduação *stricto sensu*, nível mestrado, do total do alunado brasileiro, temos de acordo com Pinto (2007), uma distribuição equitativa de homens e mulheres, embora no doutorado exista uma relativa vantagem para os homens, que somam 54%.

Entretanto, afirma a mesma autora que esta distribuição relativamente equitativa não se reflete a uma maior participação feminina na academia de maneira geral, de forma que existe uma baixa participação de mulheres no corpo docente de cursos de graduação, como professoras em programas de mestrado e doutorado (39% de mulheres em 2003) e também baixa presença destas nos mais altos postos das hierarquias do sistema de ensino superior brasileiro.

Isto sem levarmos em consideração que de modo geral, homens apresentam percentual significativo em todas as áreas do conhecimento dos corpos docentes de programas de pós-graduação *stricto sensu*, com exceção dos cursos historicamente considerados femininos (Linguística, Letras e Artes, com 60,6% e Ciências Humanas, com 50,6%) (PINTO, 2007).

Além disto, ao buscarmos dados sobre a representatividade da mulher negra na academia não encontramos nenhum estudo quantitativo sequer, assim como Pinto (2007), Crisóstomo e Reigota (2010). Portanto, a partir desses dados (ou da ausência deles) compreendemos que a interseccionalidade mostra sua face mais cruel, trazendo impactos negativos às vidas dessas mulheres. A questão de gênero é sim um grande complicador, mas somada à raça se complexifica num tal nível que a própria sociedade de pesquisadores brasileiros ainda invisibiliza esta população, inclusive na produção de dados estatísticos.

7.1 – ANASTÁCIA⁶⁹: ACERCA DOS RESQUÍCIOS DE INTROJEÇÃO DA INFERIORIDADE

Anastácia tem 37 anos, é fenotipicamente negra e formou-se na área de ciências exatas, com pós-graduação *lato sensu*. Mulher bonita, impecavelmente bem vestida, nos conta que trabalha como professora há 18 anos e atualmente leciona em uma universidade pública do país. Filha de uma família pobre, como outros de nossos depoentes, sempre precisou trabalhar para custear os estudos.

A contribuição mais marcante da entrevista de Anastácia diz respeito à forma como introjetou a condição de inferioridade desde criança:

[Pesquisadora]: *Quando teve consciência da sua cor?*

[Anastácia]: *Ainda criança, quando percebi que era maltratada por esse motivo [...] Eu deveria ter o quê? Seis ou sete anos, eu me recordo que nessa minha trajetória toda, havia sempre poucos negros nas salas onde eu estudei, ou quase nenhum. Na [escola] eu já comecei a sentir esta discriminação por apelidos, [...] na grande maioria, eram primeiramente por causa da cor da pele, então me recordo que achava isto muito cruel; eu não provocava, mas isto me aborrecia demais e acabou que eu passei a ser mais introspectiva [...].*

Podemos perceber que a noção da própria condição racial, vem acompanhada pela “marca da diferença” (SOUZA, 1983). Perceber-se negra significou para ela, compreender-se na produção de relações sociais no contexto da escola, como uma menina excluída, discriminada negativamente. E isso fez com que Anastácia se tornasse uma criança introspectiva, sujeita aos limites estreitos de participação social que sua condição minoritária lhe infligia:

E aí depois eu fui para o Colégio [...] E eu me lembro de que, na quinta série, eu quase não falava, para que ninguém percebesse que eu existisse, para não ficarem me colocando apelidos. [...] como eu

⁶⁹ Anastácia nasceu em Pompéu, em 12 de maio de 1740, no centro-oeste mineiro, durante o período da escravatura. Fruto de uma relação de violência sexual entre sua mãe, princesa escravizada de origem Bantu e um homem branco, era uma mulher de rara beleza, negra de olhos azuis. “Por ser muito bonita, foi também perseguida, torturada e violentada pelo filho de um feitor. Apesar de tudo, ela continuou a sustentar sua costumeira altivez e dignidade e, como não permitia que lhe tocassem, acabou por provocar o ódio ao seu dono, que resolveu castigá-la ainda mais, colocando-lhe no rosto uma máscara de ferro, que só era retirada na hora de se alimentar. Muito doente, ela foi levada para o Rio de Janeiro, onde faleceu com o rosto deformado e seus restos mortais foram sepultados na Igreja do Rosário, a qual foi destruída por um incêndio, que queimou também os poucos documentos que poderiam testemunhar de uma vez por todas se Anastácia foi um personagem histórico ou mito popular”. Pouco se sabe sobre a veracidade da existência desta personagem (que seria mais uma das inúmeras vítimas do regime de escravidão), bem como existem outras versões de sua história; mas é fato, que nos meios nos quais militam as lideranças negras e/ou predominam as religiões afro-brasileiras, fala-se muito sobre o martírio e a história da “Escrava Anastácia” ou “Princesa Anastácia”, cultuada informalmente pela realização de supostos milagres (CASA DE CULTURA DA MULHER NEGRA, 2013, s/p).

fiquei lá muitos anos, você acaba tendo um grupinho de amigas, entres aspas 'amigas', então éramos 4 ou 5 meninas que ficávamos juntas e tal. [...] E quando nós saíamos, se passasse um cara bem bonitão e falasse alguma coisa, era sempre para elas, se passasse um bem feio e fosse negro, era sempre para mim, mas na época eu não me tocava... Depois de muitos anos esta ficha caiu, porque elas sempre tinham algum sinal para falar ao meu respeito com relação à cor e eu tinha o agravante que eu era gordinha, então eram duas coisas que me deixavam muito estressada, muito, muito, sabe?! E eu convivi com isto no 2º grau também.

Para Anastácia, “reconhecer-se como negra” significou tomar consciência da discriminação repetidamente experimentada nas relações sociais, de modo que a dor e a violência do racismo lhe subtraíram a possibilidade de uma vivência plena do próprio corpo (COSTA, In: SOUZA, 1983). Nossa colaboradora passa a investir em suas potencialidades intelectuais, como um refúgio (HOOKS, 1995), buscando uma alternativa às vivências coercitivas do cotidiano:

Eu gostava de ir à escola, sempre gostei de estudar, mas tinha estes episódios que me deixavam muito aborrecida e me causou um problema muito grande de autoestima, eu acho. E aí até o 3º ano, foi dessa forma. Quando eu formei, eu passei no vestibular [...]. Ah! Quando eu saí do [Colégio] eu ganhei um prêmio de melhor aluna na escola porque eu me dedicava muito aos estudos.

Mas, infelizmente, ao longo dos anos, a força da impressão do mesmo (CIAMPA, 1987) torna-se o fundamento do processo identitário de nossa colaboradora, de maneira que ela não consegue se desvencilhar das imposições alienantes que “substancializam” a imagem produzida sobre a própria condição racial:

Eu passei em aqui [refere-se ao curso superior na área de exatas], aí eu comecei a fazer [o curso], só que na minha cabeça eu pensava que o ano que vem eu voltaria a tentar outro curso... Porque como é que eu vou dar aula? - Eu pensava. Os alunos, o que eles vão fazer comigo? Vão me colocar apelidos - eu ficava pensando.

Mas sempre com um pouquinho de medo de como eu vou ser recebida pelos alunos, como eles vão aceitar uma professora negra. Se como estudante eu tinha dificuldade em ser aceita, e como professora?

Anastácia, mesmo depois de se engajar na universidade, não se vislumbra na condição de professora, gerindo uma sala de aula. Ela reitera representações estereotipadas de si mesma, aderindo à conformação de referenciais identificatórios (CIAMPA, 1987) oferecidos pelo contexto social.

Diferente, inferior e subalterno ao branco. Porque aqui, a diferença não abriga qualquer vestígio de neutralidade e se define em relação a um outro, o branco, proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido e se autodefinirá (SOUZA, 1983, p. 26).

A depoente reedita psiquicamente a imagem da mulher negra inferiorizada, atestando a espoliação do seu direito à identidade (COSTA, In: SOUZA, 1983) – uma identidade que, se produzida de forma alternativa, poderia permitir-lhe a valorização positiva de sua condição de mulher e negra.

A vida de Anastácia é uma “vida-que-nem-sempre-é-vivida”. Ela está presa à identidade-mesmice (CIAMPA, 1987), de forma que seu processo de metamorfose é invertido no sentido ético, pois ela se reconhece a partir de relações geridas pela repressão, relações estas que explicitam forças coercitivas de ordem subjetiva:

Eu comecei [a dar aula] em maio e eu vi que todo mundo me aceitou bem [...] porque infelizmente até hoje tem situações em que eu me pego achando que alguém está falando ou fez alguma coisa pela minha cor, eu tenho isto enraizado.

Vejamos que nossa depoente revelou numa passagem anterior que tinha medo de ser apelidada pelos alunos por ser negra, mas esta situação não aconteceu da forma que imaginava, pelo menos quando começou a lecionar. Anastácia desenvolveu uma imagem deturpada si que legitima os padrões ideológicos do “fetiche da brancura” (SOUZA, 1983) em detrimento da própria condição racial. E essa marca da diferença incide tão fortemente sobre nossa colaboradora, que a conduz a sucessivas avaliações autodepreciativas:

[...] porque eu tenho problema de autoestima, sabe? Se alguém chega para mim e fala: - Como você é bonita! – ou alguma coisa do tipo, eu fico, pensando: - Ah, esta pessoa está debochando... Será? Então até hoje eu me pego numas armadilhas assim e é tudo resultado desta minha trajetória.

Em consonância a estas imagens, Anastácia se torna uma professora que utiliza como estratégias de enfrentamento à sua condição minoritária a exigência intensa por um desempenho profissional acima da média e certa fixação pelas “regras da aparência” (SANTOS, 2007).

[...] porque às vezes você tem que provar mais, isto eu também tenho na minha cabeça, de ser mais organizada por isto, tem que ser mais exigente, e isto e aquilo e não sei o quê.

De acordo com SANTOS (2007), para um negro, de maneira geral, ocupar um espaço no campo intelectual significa estar fora dos lugares estereotipados pelos ditames sociais, ou seja, uma transgressão às fronteiras da “previsibilidade” para este segmento. Aliada a esta situação, à mulher negra, ocupar este espaço pode significar uma afronta a uma sociedade gerida por valores predominantemente etnocêntricos e machistas.

A subordinação sexista revela-se pela naturalização que determinadas representações do corpo feminino assumem na sociedade vigente (GOELLNER, 1999). Segundo Gomes (2002) as intervenções sobre o corpo não são questões de natureza puramente estética, pois se ampliam ao âmbito identitário na medida em que representam construções históricas do humano associadas a determinados emblemas de classe, raça ou idade.

De forma que a construção de um imperativo da beleza recai de maneira incisiva sobre as representações normativas do feminino, que advêm de um olhar e de um discurso androcêntricos, capturando mulheres (e homens) em determinados moldes identitários que se apresentam exclusivamente atrelados à identidade do sexo: - Seja mulher, seja mãe, seja bonita, (GOELLNER, 1999) mas também, seja subalterna, porque és mulher e mulher negra:

[...] porque quando você não se vê, às vezes isto acontecia comigo, eu não me via em revista, nas novelas era sempre a empregada, era isto, era aquilo, tudo é feio, o cabelo é feio [...] Então aquilo para você é muito difícil...

Anastácia aprendeu que sua condição racial lhe imprime automaticamente o atributo da “feiúra”. Influenciada pelas imposições hegemônicas, ela subjetiva, com o auxílio do discurso da mídia, o imperativo de que a “beleza” é um atributo exclusivo de pessoas que apresentem cabelos lisos, corpo magro, nariz afinado e tom de pele clara (MIRANDA, 2011b).

Nossa colaboradora “*não se vê*” nas novelas, na revista, na mídia e a partir destas determinações normatizantes, o domínio da beleza é localizado, circunscrito, produzindo sujeitos belos às custas da criação de um âmbito de indivíduos marginalizados, no qual ela se inclui.

A naturalização de um parâmetro estético captura nossa colaboradora, que se torna uma “escrava do imperativo da beleza” buscando nos parâmetros estéticos, uma saída para se sentir segura:

[Anastácia]: Então, às vezes eu recebo críticas pelo meu jeito de me vestir, de ser. Falam assim: - Ah, você é muito perua e não sei o quê. Eu mesma falo: - Ah, sou perua mesmo! Sempre tenho que estar com um cordão, um anelão. Então de alguns professores, em algumas outras escolas, eu já percebi este olhar, assim: - Nossa, para quê vem assim dar aula? É para aparecer? Nesse sentido eu faço isto para eu me sentir bem, não sei se é por alguma outra coisa, entendeu?! [...] Eu gosto de estar na moda e por mais que eu já tenha tudo, eu exagero.

[Pesquisadora]: É um recurso?

[Anastácia]: É um recurso que eu utilizo para ser aceita, é.

E esta construção de uma personagem “ajustada” às regras da beleza revela-se particularmente frágil, pois a expressão do sentido desumanizante do processo identitário (CIAMPA, 2003) – traduzida pela reiteração de intervenções estéticas que acompanham os padrões vigentes – demonstra apenas o ponto de partida para a compreensão dos diferentes temas que transversalizam o conflito identitário desta negra em relação à própria condição minoritária:

E teve um ano, uns dois anos atrás, tem uma loja X. e a dona me ligou, falou assim: - [Anastácia] nós vamos fazer um desfile aqui da loja e eu queria que você desfilasse para nós. Eu falei assim: - Eu? Ela falou assim: - É, porque não? Menina, eu até chorei [...] eu custei a acreditar que ela estava me chamando para desfilas, pelo fato de eu ser negra. E elas são brancas, são donas de uma boutique... E assim, me chamar para desfilas?

Podemos perceber claramente, a partir do depoimento anterior a este, como Anastácia se esforça por via dos atributos estéticos, para ser aceita no contexto social. Entretanto, em seu íntimo, nossa colaboradora continua assumindo uma postura de recusa em relação ao próprio corpo, de modo que

as sucessivas avaliações autodepreciativas persistem em seu discurso, fazendo parte do cotidiano das vivências da depoente.

Mesmo após um “banho de loja” a depoente não consegue se perceber como mulher bonita, porque aprendeu que mulher bonita não pode ser negra: “[...] eu custei a acreditar que ela estava me chamando para desfilas, pelo fato de eu ser negra”:

É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classicista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é quem afirma: ‘o negro é o outro do belo’. É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros (SOUZA, 1983, p. 29, grifos do autor).

Parece-nos que os significados atribuídos aos adornos, roupas, e penteado (diga-se de passagem, impecáveis durante a entrevista), tentam camuflar as marcas de dor, por pertencer a um segmento racial deslegitimado pela cultura vigente. A experiência emocional de Anastácia nos revela o sofrimento em contraste a um exercício de adesão aos padrões ideológicos que caracterizam sua dupla condição – mulher e negra – como algo pejorativo.

Numa ânsia por aceitação, Anastácia se subordina ao imperativo da beleza, suprimindo toda e qualquer possibilidade de vivenciar o próprio corpo como fonte de prazer (SOUZA, 1983): o fetiche passa a controlar o ator (CIAMPA, 1987) de forma tão incisiva, que ela expande esta condição para todos os segmentos de sua vida, inclusive à atuação profissional:

[Anastácia]: Não, eu não me sinto inferior a algum professor, acho que não... Eu acho que sim [risos]. Eu acho que eu me sinto sim. Por exemplo, outro dia teve uma prova de mestrado lá em [uma universidade pública do país]. Eu comecei a trabalhar, esse monte de aula e tenho filho pequeno, então a situação vai ficando mais complicada. Aí apareceu este mestrado em [área de exatas], eu falei com minha colega: - Vamos fazer? Eu já pensei assim, eu sempre penso assim, eu me sinto inferior, sim...

[Pesquisadora]: Ela vai conseguir e eu não vou?

[Anastácia]: É, pensei isso, mas aí eu falava assim com ela: - Eu estou indo só para ver, eu estou indo só para ver, eu não estudei [...].

Em mais uma trajetória⁷⁰ percebemos que “a ‘ferida’ do corpo torna-se ‘ferida’ do pensamento” (COSTA, In: SOUZA, 1983, p. 10). No caso de Anastácia, o discurso normativo da beleza é interiorizado e atrelado a ele, outras significações político-culturais inferiorizantes são legitimadas à condição de nossa colaboradora. Fica claro neste depoimento que a interiorização do discurso da inferioridade torna-se tão cristalizada na vida da depoente, que se amplia ao âmbito do trabalho e sustenta, na condição de dispositivo (FOUCAULT, 1980) de exclusão, a naturalização do sistema de desigualdades.

Por outro lado, a partir da fala de Anastácia, percebemos também o conflito das exigências normativas do gênero como outro impedimento à consecução do seu objetivo de entrar no mestrado: *“Eu comecei a trabalhar, esse monte de aula e tenho filho pequeno, então a situação vai ficando mais complicada”*.

De acordo com Hooks (1995), a representação da mulher negra como “mãe preta” é um dos estereótipos sustentados para justificar a histórica exploração masculina branca, imagem que solidifica a presença feminina negra como significada exclusivamente pelo corpo, segundo a qual mulheres negras seriam, de forma inata, mais capazes de cuidar das necessidades dos demais.

Esta construção sexista sugere que na vida da mulher os afazeres domésticos devem estar acima de qualquer outro tipo de trabalho, uma vez que, além disto, permanece como pano de fundo, a crença enraizada de que a comunidade intelectual é domínio exclusivo de homens, em detrimento à participação feminina (HOOKS, 1995).

Nossa colaboradora se vê em conflito ante seus desejos emancipatórios, pois além de ter que estudar para realizar o exame de mestrado, é necessário, “antes de qualquer coisa”, que ela dê conta de gerir uma casa, cuidar do filho e trabalhar lecionando para o próprio sustento – situação que impede seu engajamento consciente aos projetos políticos de transformação (CIAMPA, 1987) por ela ambicionados.

Articulando ambos os argumentos, podemos perceber que neste processo, existem tanto elementos de ordem objetiva quanto subjetiva incidindo como obstáculos à realização das pretensões de Anastácia, de forma

⁷⁰ Aqui, nos referimos aos elementos da trajetória de Lélia, depoente apresentada no capítulo 6.

que sua produção identitária configura-se na apresentação de aspectos convencionais (HABERMAS, 1983) de existência: se por um lado, a interiorização do discurso da inferioridade opera no auto-reconhecimento de um projeto de dominação, por outro, a subordinação sexista do contexto social atua na hetero-afirmação da condição minoritária de nossa colaboradora - conforme teorizações desenvolvidas por Ciampa (2003).

Com efeito, o processo de heteronomia é estabelecido e sustentado pela intersecção racismo/gênero, atuando com fortes elementos impeditivos à consecução dos projetos políticos de transformação vislumbrados por Anastácia. Observemos que a possibilidade de ser bem sucedida na seleção do mestrado é desacreditada em primeira mão, pela própria colaboradora, como que numa espécie de “profecia autorrealizável”: porque ela, na condição de mulher e negra sente-se impedida pelo contexto sexista das relações sociais e considera-se inferior perante a colega de trabalho não negra, mesmo antes de saber o resultado das avaliações.

7.2 – A HISTÓRIA⁷¹ DE DANDARA⁷²: SOBRE AS DIVERSAS INCURSÕES DE UMA MULHER NEGRA, NORDESTINA E MILITANTE

⁷¹ Diferentemente dos demais depoentes, os dados da história de vida aqui disposta, resultam tanto da análise da entrevista realizada, quanto da leitura crítica de um dos capítulos de sua Dissertação de Mestrado, cedido pela própria colaboradora, no qual ela realiza uma curta, mas intensa análise de um recorte da própria vida. Contudo, este material não será citado, nem acrescentado às referências, em consonância ao critério ético de preservação da identidade da depoente (MEIHY, 1996).

⁷² “Dandara foi uma das lideranças femininas negras que lutou, junto a Zumbi dos Palmares, contra o sistema escravocrata do século XVII. Não há registros do local de seu nascimento, tampouco de sua ascendência. Relatos nos levam a crer que nasceu no Brasil e estabeleceu-se no Quilombo dos Palmares ainda menina. Líder e esposa de Zumbi, participou de todos os ataques e defesas da resistência palmarina. Sempre perseguindo o ideal de liberdade, Dandara não tinha limites quando estavam em jogo a segurança de Palmares e a eliminação do inimigo: chegando perto da cidade do Recife, depois de vencer várias batalhas, acreditava-se que Dandara pediu a Zumbi que tomasse a cidade – posição também compartilhada por outras lideranças do quilombo. Para Dandara e os palmarinos, a paz em troca de terras no Vale do Cacau significava a destruição da República de Palmares e volta à escravidão”. Esta incansável batalhadora morreu, como outros palmarinos, em 6 de fevereiro de 1694, após a destruição da Cerca Real dos Macacos, que fazia parte do Quilombo dos Palmares. Entretanto, acredita-se que ela se suicidou atirando-se de uma pedreira, para não voltar a ser escrava (GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA, 2011, s/p).

7.2.1 – Da infância à adolescência: a construção da identidade perante atribuições de exclusão

Dandara é uma mulher fenotipicamente mestiça, 53 anos, que leciona em duas universidades mercantis de massa do país. Ela foi a única pessoa que se dispôs a dar depoimento quando anunciamos a pesquisa por via dos seminários virtuais da ABPN, em 2010. Mulher de presença marcante, sua aparência física, de imediato, nos suscita aos “signos da militância”. Notemos como ela se apresenta:

Eu sou a mais velha de onze filhos da minha mãe [de origem nordestina], mulher aparentemente branca, de cabelo preto liso, liso, liso, muito liso e meu pai é negro e preto de cor de pele, marrom de cor de pele [...] Eu tinha três anos quando nós viemos com dois filhos, ficamos uns quatro, cinco anos, depois voltamos; aí viemos no pau-de-arara, depois a gente voltou para o nordeste, ficamos mais uns três anos. Ela [refere-se à mãe] teve mais um tanto de filhos e depois voltou para cá e teve mais um tanto de filhos, então ela fez como várias famílias de nordestinos fazem e com isso, imagina a nossa vida de desenraizamento [...] documentos que se perderam, documentos e anos de instrução [...].

Assim como muitas famílias de origem nordestina, a família de Dandara migrou para o sudeste do país na busca por melhores condições de vida. Esse processo teve muitas implicações na sua produção identitária, dentre elas, uma constante de desenraizamento e precariedade de condições educacionais. As lembranças da infância de nossa depoente no nordeste são marcadas por situações fortes, nas quais as brincadeiras de criança se alternam e se misturam de forma difusa ao trabalho, pois perante a realidade de pobreza, era preciso haver espaço para ambas as atividades:

Eu me lembro de um tempo, quando eu tinha onze anos e eu fiquei de dez a treze anos [no nordeste] e eu lembro da gente fazendo a nossa casa, aquelas casas de pau a pique [...] Isso eu lembro, tenho essas imagens como uma coisa boa, isso é legal [...] a gente era artista!

E me lembro brincando de fazer comidinha com as amigas na frente da casa, me lembro de brincar correndo ainda nessa idade; aí eu já deveria estar talvez, com treze anos...

E a gente tinha uns animais: - Vamos fazer no almoço de domingo um pato? Não, vamos comer o pato na terça-feira, porque não tem outra comida. - Então a gente matava e mamãe fazia pato, umas coisas que, coisas que eu já elaborei e por isso está mais fácil falar

para você, um recorte importante que eu acho... e faz parte da minha história.

Já no sudeste, as vivências difíceis fazem com que Dandara, muito cedo, tenha que aprender a lidar com o estigma da pobreza e conviver cotidianamente com situações explícitas de desigualdade social:

[...] quando eu tinha mais ou menos, acho que 13 anos, [...] a gente morava num morro e ia ter uma chuva, a pedra ia cair, ameaçou cair, era a nossa casa, tinha uma outra casa que era alugada também e o dono das duas casas morava lá também. As duas famílias de inquilinos foram morar seis meses no colégio [...] e aí eu me lembro da época de estudante, saindo da sala de aula e os colegas indo embora, os colegas indo embora e eu indo para outra sala onde eu morava [...] Eu me lembro desses problemas que aconteceram e que me forjaram, forjaram o que eu sou hoje, os problemas que eu tenho hoje ainda, por conta dessa condição, por que o que é para uma jovem, para uma pré-adolescente, morar no mesmo lugar em que estuda, tendo as amiguinhas? E eu tinha uma amiguinha que morava em uma casa, que tinha metade do tamanho da escola [...].

Nossa colaboradora “sente na pele” a incidência da desigualdade. E esta experiência negativa é tão marcante que terá fortes ressonâncias em sua vida:

Isso me marcou bastante, essa minha relação com as amigas, essa minha relação de perder a casa, de me sentir... não é diferente, de me sentir... não é desigual, estou tentando lembrar o que eu pensava na época, mas eu sentia vergonha, provavelmente eu sentia vergonha da minha situação [...].

Dandara sente “vergonha” da própria situação diante das amiguinhas, porque, naquele momento, o contexto de desigualdade é tão violento que a depoente não consegue compreender sua dimensão. A abjeção perante a qual sua família foi exposta restringe suas possibilidades de existência, espolia o seu direito à dignidade e questiona sua condição humana:

Bom, aí nós mudamos de [cidade] e moramos em muitas casas, com ajuda de pessoas e uma coisa muito ruim dessa época da escola, era que todo começo de ano a gente ganhava uniforme, ganhava material escolar; É HORRÍVEL ISSO, É PÉSSIMO, porque [...] você sente que é aquele que recebe a assistência e assistência é diferente de solidariedade, é diferente de você se sentir de direito. [...] Hoje eu elaboro isso e esse é um grande problema para mim [...] o quanto o assistencialismo fez e faz mal à formação das pessoas, o quanto a assistência faz mal.

De acordo com Rocha (1999), o princípio da dignidade da pessoa humana, matriz fundamental de qualquer proposta contemporânea de Estado Democrático, significa a garantia da integridade e inviolabilidade do homem que transcende a dimensão física, de forma que tais atributos são tomados também em todas as suas dimensões existenciais. Igualmente, os objetivos do Estado nacional devem ser,

[...] voltados à dignificação do homem, com a definição de imperiosa observância de políticas públicas que erradiquem no Brasil condições indignas que se põem a nu pela desigualdade social, econômica, regional, pela pobreza e miséria que aviltam e envergonham os que nessa situação se encontram (ROCHA, 1999, p. 32).

Entretanto, sabemos da ambiguidade e porosidade do sistema brasileiro, de maneira que as propostas constitucionais revelam-se muitas vezes, permeáveis, produzindo categorias de sujeitos excluídos:

O Brasil está distante da realidade de um limitado contingente de pobres, restrito a certos territórios ou a situações sociais específicas. Riqueza e pobreza convivem, interagem e, de certo modo, complementam-se [...] Somos desiguais, convivemos com a desigualdade e o fazemos com um certo desleixo, em um processo de naturalização da pobreza, mesmo quando ela atinge proporções extremas e abjetas, como ocorre nesse país (THEODORO, 2008, p. 79-80).

O princípio da dignidade humana cohabita com práticas que despojam os sujeitos dos seus direitos, faz com que eles se sintam renegados pela sociedade, envergonhados de si mesmos e anulem-se como cidadãos (ROCHA, 1999); práticas que autenticam o “esmigalhamento” das formas de solidariedade (HABERMAS, 2005).

E é justamente esta a reflexão de nossa colaboradora sobre a situação de miséria por ela vivenciada: “[...] *você sente que é aquele que recebe a assistência e assistência é diferente de solidariedade, é diferente de você se sentir de direito. [...]*”. Para Dandara, a política assistencialista governamental (configurada, nesse contexto específico, pelas medidas de “acolhimento” da família na escola e do fornecimento dos uniformes e material escolar) configurou-se como mais uma forma de desumanização, pois ao invés de atuar no sentido de equiparar e dignificar as condições de sua família, fornecendo-lhes meios para saírem da situação de miséria, proporcionou-lhes uma

conjuntura de dependência, que desencadeou perante o contexto social, sentimentos de vergonha e aviltamento.

Ainda em acordo com Rocha (1999, p. 30) “toda forma de aviltamento ou de degradação do ser humano é injusta. Toda injustiça é indigna e sendo assim, desumana”.

Dessa forma, as políticas públicas inclusivas são tamponadas ideologicamente por obras de cunho assistencialista, estabelecendo um sistema de desigualdades baseado nos princípios neoliberais (ROCHA, 1999), de acordo com os quais o dinheiro e o poder, a monetarização e burocratização “criam direitos” que se reproduzem no interior da sociedade, invadindo, portanto, o mundo da vida e transformando os códigos emancipatórios de conduta em formas unilaterais de existência (HABERMAS, 2005; REPA, 2008).

Na prática, a garantia da humanidade dos sujeitos, depende do “merecimento” (ROCHA, 1999) e aqui, o ideal do mérito (BARBOSA, 1996) se transpõe em ideologia justificada pela utilidade do indivíduo ao sistema. Esta utilidade, por sua vez, é assegurada pelo valor de mercado, pois o sujeito, agora reduzido a indivíduo, “[...] vale pelo que paga e paga pelo que pede” (ROCHA, 1999, p. 40) sendo, portanto submetido ao princípio do desempenho (HABERMAS, 2005). Nesse caso, a pretensão inclusão é excludente e produzida à custa do seu avesso, porque todo aquele que não atende a tais fins é condenado a uma existência sub-humana.

De tal modo que, no contexto da infância, Dandara aprende que sua condição minoritária determina o tratamento diferencial ao qual é submetida: ela constrói sua identidade perante a atribuição da exclusão, pois as políticas de identidade hegemônicas (CIAMPA, 2003; ALMEIDA, 2005), representadas pelas determinações do contexto societário nesse momento, acabam cerceando sua realidade simbólica (HABERMAS, 1983; 2002).

7.2.2 – Vicissitudes da metamorfose: a empregada doméstica que se transforma em líder política

Dandara estudou num mesmo colégio durante todo o ensino fundamental. A partir do “ginásio” (atual quinta série) nossa colaboradora muda seu horário para o período vespertino, um horário intermediário que

possibilitasse a ela trabalhar e estudar, pois, com a ausência do pai, as coisas ficaram mais complicadas em casa:

Com 16, 17 anos, meu pai foi embora [...] ele era marceneiro e como todos os outros marceneiros [risos], pegava o serviço e não dava conta, porque aí pegava o dinheiro, pegava outro serviço, pegava outro serviço e nisso eu acho que ele foi ficando doido, louco mesmo! E ele ficou doido e a gente levou para internar [...] E deram alta para ele sem avisar para nós, aí ele se perdeu de novo, [...] e dez anos depois a gente foi descobrir onde ele estava, dez anos depois.

E nesse tempo que ele sumiu, a gente foi trabalhar, comecei a trabalhar como empregada doméstica e trabalhei em algumas casas, aquela coisa muito ruim.

Na condição de filha mais velha, Dandara precisa começar a trabalhar aos 16 anos para ajudar a criar os dez irmãos mais novos. Ela vai trabalhar como empregada doméstica, profissão que era e continua sendo, uma das poucas opções para mulheres negras brasileiras com baixos níveis de educação formal⁷³.

Então, faz parte da história de vida, mas é igual a das outras mulheres, eu nem quero falar muito porque assim, é muito complicada essa coisa de você estar trabalhando para uma jovem da mesma idade, eu trabalhava em uma casa que tinha quatro jovens e que todos faziam universidade [...].

As suposições sexistas de que as mulheres sejam encaradas como “cuidadoras” ainda sustentam as desigualdades no contexto laboral brasileiro, de forma que o trabalho doméstico é culturalmente definido como o “lugar da mulher”, dona-de-casa, esposa e mãe (PINTO, 2006). Em relação às mulheres pobres e negras a dificuldade de inserção no mercado de trabalho é ainda estatisticamente maior (ABRAMO, 2006), pois sofrem a dupla incidência do preconceito, uma vez que sua imagem acaba sendo associada à ideia de “mãe preta” (HOOKS, 1995).

Como resultado, a condição racial associa-se à intersecção do gênero e da realidade socioeconômica desfavorável na vida de Dandara. Essa interseccionalidade (BLACKWELL; NABER, 2002) tem efeitos tão violentos, que durante muitos anos irá restringi-la à base da pirâmide do sistema socioeconômico brasileiro (ABRAMO, 2006; PINTO, 2007), constituindo um

⁷³ Lima (apud. Carneiro, 2003) aponta que 48% das mulheres negras brasileiras inseridas no mercado de trabalho ocupam o serviço doméstico. Pinto (2006) corrobora a discussão implementada por essa autora, afirmando que: “a maior incorporação das mulheres negras está no setor dos serviços domésticos, este é mais um traço da desvantajosa situação em que se encontram as negras neste país” (p. 7).

conjunto de fatores estigmatizantes que acabam determinando os limites do seu pertencimento ao sistema societário: a única opção vislumbrada é então, tornar-se empregada doméstica.

A situação de conviver com meninas da mesma idade, que diferentemente dela, *“tinham tempo para estudar, ler, ouvir música e já estavam matriculadas na universidade”*, causava-lhe revolta e tristeza. Aqui, a condição de exclusão apreendida na infância se re-edita na vida adulta, de forma que nossa colaboradora acaba sendo encarcerada por pressões externas, constrangida a assumir mais uma vez, um projeto coercitivo de existência (CIAMPA, 2003) .

Contudo, não podemos nos esquecer de que esta condição de mesmice – e mais especificamente, no caso de Dandara, uma “mesmice imposta” (CIAMPA, 1987) – apenas nos confirma a ilusão de substancialidade, pois em acordo com Ciampa (1984; 1987) o personagem é sempre verbo. Decerto, nossa colaboradora não paralisa seu processo identificatório, ela é coagida pelos ditames externos a se re-apresentar de acordo com o que lhe foi prescrito e nesse ínterim, a “representação do mesmo” advém em conflito com sua aspiração por alterar-se, obstada pelo contexto das imposições externas.

Como em qualquer situação conflitiva, as tensões nas relações de forças revelam-se contínuas, de maneira que o mesmo processo que constrange sua existência carrega em sua origem o cerne da contestação (MIRANDA, 2011b) do *status quo*. Isto significa que a situação de mesmice causa-lhe sofrimento e este sofrimento ao ter que re-editar o mesmo personagem, contém a força de subversão dos parâmetros normativos impostos, força que também alimenta a edificação de projetos emancipatórios futuros da depoente.

No caso de Dandara, o contato direto com as desigualdades e seus efeitos tornam nossa depoente uma pessoa revoltada, que passa a buscar uma “*fuga*” para a condição de pobreza. É nesse momento que ela conhece o trabalho da Pastoral da Juventude:

[...] eu comecei a querer fugir da casa da minha mãe, daquela pobreza, porque por muito tempo a gente passou fome [...] eu me lembro da mamãe saindo do mato, indo pegar banana num lugar muito afastado para a gente comer com farinha, tomava de manhã com chá mate, essas coisas aconteciam MUITO, NÃO ERA SÓ UMA VEZ! E aí eu queria fugir disso, eu fugi na Pastoral da Juventude, eu

me lembro de que eu dormia muito na casa das minhas amigas da pastoral.

Com o passar do tempo, seu engajamento aos trabalhos da pastoral convertem a revolta em questionamentos profícuos. Dandara, além de criar uma rede social, passa a buscar oportunidades para compreender as desigualdades:

[...] eu comecei a participar da Pastoral de Juventude da Igreja Católica, isso foi muito bom, por que aí eu comecei a construir uma rede de pessoas, de amigos, de coisas mais continuadas que eu ainda tenho referências até hoje, para bem e para o mal. Então eu aprendi, estudei a teoria, um pouco da religião católica, discursos bíblicos, organizava a missa [...] e a gente construiu um grupo relacionando a questão da religião com a questão da pobreza, era um grupo no qual eu virei coordenadora, virei liderança [...].

E Dandara, ao mesmo tempo em que trabalha como empregada doméstica para ajudar a sustentar a família, exerce o papel de liderança na igreja católica. São dois personagens vivenciados ao mesmo tempo, que indicam sentidos diferentes, de forma que o conflito se externaliza no âmbito representacional e acaba constituindo um dilema: a empregada doméstica, “domesticada” pelos limites impostos X a liderança que reivindica transformações para a própria vida e para o entorno.

Com o passar dos anos, ela encontra apoio em uma das casas na qual presta serviços:

E foi nessa casa que também houve um salto na minha vida. Eu fui a última empregada da P. e ela foi a minha última patroa, na verdade, de qualquer pessoa, por que depois de mim ela não quis ter mais empregada doméstica, a gente discutia muito estas questões [...] nós nos tornamos amigas.

Esse apoio torna-se crucial na vida de Dandara. A patroa-amiga incentiva nossa colaboradora a realizar seus sonhos e lidar com seu dilema de forma positiva. Ela passa a buscar novas possibilidades de trabalho na igreja católica, criar novas alternativas para desenvolver trabalhos sociais:

Bom, comecei então a trabalhar com grupos de periferia e nesses grupos de periferia a gente fez muitas atividades de mulheres [...] Então, tínhamos grupos sobre sexualidade, mas muito ingênuos, muito ingênuos; a gente não discutia aborto, CLARO, ERA DENTRO DA IGREJA! Mas minha formação na igreja se deu no movimento de mulheres no Brasil, por isso a dificuldade de trabalhar certas

questões [...] do próprio movimento de mulheres. A gente juntava as mulheres e não queríamos que elas ficassem ali nos bordadinhos não, queríamos que elas aprendessem mais do que aquelas tarefas que elas entendiam como o destino das mulheres [...].

Juntamente com sua patroa-amiga, Dandara desenvolve vários trabalhos comunitários e sociais: “e a gente trabalhava junto na igreja [...]”. Mas num determinado momento, os rumos tomados pelas as discussões no grupo católico transpõem os limites do contexto religioso, entrando em choque com o universo de convicções disseminado pela igreja. Os debates tornam-se politicamente consistentes, de forma que o grupo de Dandara começa a questionar “por dentro” as próprias regras de atuação da igreja católica:

[...] Olha, eu já estava tão empoderada, que a gente começou a questionar o bispo, porque queria que a igreja se envolvesse mais com a questão dos pobres... E a gente acabou rachando com a igreja e saindo na década de 80, saímos todos da igreja eu acabei fundando o [partido de esquerda] na [cidade em que residia].

O grupo de “*companheiros e companheiras*”, agora cindido com a igreja católica, passa a ser responsável pela organização de uma entidade de mulheres, movimentos contra a carestia e movimentos de solidariedade aos trabalhadores.

Dandara, líder dos trabalhos sociais na igreja, transforma-se em líder política, pois suas aspirações não mais cabiam dentro do universo dos trabalhos comunitários religiosos: ela queria mais, ela queria mudar a própria realidade e também “*mudar o mundo*”. E ela também contribui para a mudança de sua patroa-amiga, que passa a ser mais amiga do que patroa:

[...] e ela me ajudou a colocar a primeira prótese, ela me ajudou no dentista, ela me ajudou a pagar a datilografia, me ajudou no primeiro emprego numa igreja como secretária [...].

Ocorre que os trabalhos sociais na vida de ambas as mulheres ampliaram tanto seu universo crítico que o “dilema de personagens” na vida de Dandara também se tornou um dilema na vida da patroa-amiga: como é possível assumirmos uma convivência com a opressão sexista e socioeconômica da sociedade atual, sustentando a existência do personagem

“empregada doméstica”, se agora nossos trabalhos giram em torno da discussão do movimento socialista e feminista?

Dandara então começa a discutir pautas que perpassam a agenda dos movimentos sociais com a sua patroa-amiga e com o apoio dela, nossa colaboradora deixa de ser empregada doméstica. Seu projeto emancipatório torna-se realidade porque ela é re-conhecida em suas pretensões pela patroa-amiga, de forma que a força da fala argumentativa cria condições práticas ao entendimento e à criação de uma solução consensual para ambas (HABERMAS, 2002): a personagem “patroa” deixa de existir simultaneamente à personagem “empregada doméstica”. E as amigas, continuam amigas.

A personagem líder política finalmente vence o dilema na existência de Dandara. Agora sim! Nossa depoente pode dedicar-se “de corpo e alma” ao seu projeto emancipatório:

[...] eu era entrevistada pela imprensa, eu fiz discurso em praça pública, eu levei [uma figura política importante] para fazer discurso, eu fui à primeira filiada do [partido], jornalistas iam me entrevistar [...] foi um momento bom para mim, porque eu atuei e me obrigou a estudar, me obrigou a dar um salto, uma certa autonomia de pensar as coisas por mim mesma.

É o primeiro de muitos “saltos” qualitativos na experiência de vida de nossa depoente. Dandara “aprende a estudar”, os estudos viabilizam reflexões, atuam como dispositivos que geram possibilidades de “*pensar as coisas*” e pensar com autonomia. Ela não aprende a estudar no âmbito formal da escola, ela aprende a estudar para dar consistência às suas ações políticas. Na verdade, nossa colaboradora conscientiza-se (LANE, 1984b) ao mesmo tempo em que se torna uma ativista política e militante orgânica dos movimentos sociais.

E esse processo de metamorfose (CIAMPA, 1984; 1987) suscita uma transformação de sentido em sua construção identitária (CIAMPA, 2003), de forma que a revolta perante as desigualdades sociais transmuta-se em projeto emancipatório de vida.

7.2.3 – Os dilemas de uma estudante de assistência social que queria “mudar o mundo”

A metamorfose na vida de Dandara proporciona reflexões que fazem com que ela se localize no cenário político brasileiro. Ela se torna militante socialista e feminista, processo que possibilita a incorporação de uma ética ancorada à agenda destes movimentos sociais. E seu envolvimento político é tão intenso que ela decide candidatar-se à prefeita no início da década de 80:

Eu saí candidata, saí candidata à prefeita em [início da década de 80], mas aí [...] O PESSOAL DE LÁ NÃO ADMITIA: COMO UMA JOVEM VAI SER PREFEITA E O VICE VAI SER UM HOMEM, UM SINDICALISTA? Então, cancelaram a assembleia que fizemos e mudaram a data, me colocaram como candidata à vereadora e mesmo assim, sem fazer campanha, fiquei como primeira suplente [...]. Não fiz campanha por que nunca tive desejo, até hoje quando me chamam para ser candidata eu... Fico muito preocupada com a organização. Acho que depois que eu entrei na igreja, a minha história foi de organizar, organizar o povo pobre e aí eu fui descobrindo quem era esse povo pobre, quem eu estava chamando de pobre [...].

O nível de conscientização de Dandara faz com que ela assuma, a partir do lugar em que está inserida, uma leitura crítica sobre a própria realidade, ancorada no reconhecimento da falácia da visão universalizante de mulher e dos privilégios concedidos pelas desigualdades de classe (CARNEIRO, 2003). Vejamos que estamos no início da década de 80 do século passado e sua crítica já remete a uma sociedade patriarcal que naturaliza ideias sobre os papéis impostos a homens e mulheres, tornando evidentes as desigualdades significativas entre ambos no acesso ao poder (CARNEIRO, 2003).

Em acordo com Ferreira (2004) somente a partir do final da década de 1980 o quadro de exclusão das mulheres na democracia representativa brasileira se modifica, tanto em virtude do crescimento industrial e de sua inserção nos cursos superiores, quanto do processo de redemocratização do país. Ainda para a mesma autora,

Esses fatos contribuem, para ampliar a participação da mulher nas esferas de poder, encorajando-as, também, a organizarem-se politicamente, o que revela a importância dos movimentos de mulheres nesse processo (FERREIRA, 2004, s/p).

A leitura crítica de Dandara acerca das relações de gênero no contexto político da época demonstra o espectro de uma mulher “à frente do seu tempo” por influência de seu engajamento ao movimento feminista: basta lembrarmos que apenas em 1995 foi instituída a primeira Lei de Cotas (9.100/95) para ocupação feminina de cargos legislativos e executivos, proposta pela então deputada federal Marta Suplicy (FERREIRA, 2004).

E mesmo com o veto sexista de sua candidatura à prefeita, Dandara se candidata à vereadora. Ela fica como primeira suplente sem fazer campanha e decide dedicar-se à organização dos trabalhos sociais voltados à população carente. A identificação com o “*povo pobre*” conduz a depoente a uma busca pela compreensão formal sobre esta temática. E com a ajuda e o incentivo da (ex)patroa-amiga ela decide fazer o curso de serviço social:

[...] decidimos fazer faculdade juntas, os filhos dela [...] me ensinaram, fizeram a gente estudar para o vestibular. Aí nós fomos fazer serviço social para mudar o mundo [...] e eu vivi intensamente, participei de todos os processos acadêmicos porque eu sou militante política, não é? [...] carregava panfletos, levava de ônibus... Então eu vivi a história de alteração [refere-se ao partido político], no final do século, de 78, 79, 80, eu vivi tudo isso no Brasil.

Dandara quer “*mudar o mundo*”. Ela tem sede de saber. Ela quer transformar seu conhecimento de militante em conhecimento acadêmico-militante. Entretanto, a condição minoritária torna-se, mais uma vez, um impedimento à consecução de suas aspirações:

[...] a gente fez serviço social e no primeiro ano o curso foi pago por um conjunto de pessoas da igreja católica, amigos da P. [...] Pagaram um ano e no outro ano eu entrei no FIES e no terceiro ano, eu, até o meio do ano fiz sem pagar e no meio do ano, faltava meio semestre, eu tinha que pagar e não tinha dinheiro, abandonei o curso. [...] E por muito tempo eu me enganei, eu disse que eu abandonei o curso porque eu não queria mais ser assistente social, aí depois eu fui assumindo: - Não, eu larguei porque eu não tinha dinheiro, porque se eu tivesse dinheiro, eu faltava, militava no momento estudantil, mas terminava o curso.

A (ex)patroa-amiga se forma e Dandara, não. Ela se decepciona tanto, que por muitos anos não consegue admitir que foram as condições materiais que a impediram de terminar o curso de assistência social. E tempos depois de largar o curso, nossa colaboradora conhece M.:

Eu abandonei o curso e conheci o M., conheci o M. em 84. Outra mudança na minha vida porque ele é de origem pobre também, a mãe é costureira e o pai caminhoneiro, só que é de uma família de descendente de imigrantes. E aí a gente se conheceu no [partido] fomos ficando juntos e fizemos um filho, fomos ficando juntos, fizemos outro filho [...] com cinco anos nós assumimos que estávamos juntos.

Mas essa minha vida de casada é uma outra história porque M. é alcoólatra, ele é um alcoólatra que está há 15 anos fora de atividade [...] E eu vivi esses primeiros três anos, de três a quatro anos, com ele alcoólatra, COMO TODAS AS MULHERES VIVEM COM HOMENS ALCOÓLATRAS VIOLENTOS, TODAS. SÓ QUE COM UMA DIFERENÇA: EU JÁ ME ENTENDIA FEMINISTA LUTANDO CONTRA UMA SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA, ISSO TAMBÉM NÃO É QUALQUER COISA, ALTERA MUITO A VIDA DAS PESSOAS [...] Então, isso marcou muito, porque eu ficava muito mal, eu tinha medo, às vezes. E isso é ruim... Eu estava num momento de estudar a questão do feminismo, representando as feministas, indo a encontros feministas em Buenos Aires... E passando isso na minha casa, mas também não queria sair, por que não era para sair, por que ele é uma pessoa maravilhosa e outra coisa: acabou, acabou!

Esse momento da entrevista revela-se bastante delicado, pois nossa colaboradora re-edita todo o sofrimento das vivências com o companheiro. A intensidade desta reelaboração se soma ao fato de que nesta época, ela já tinha total consciência da situação de desvalorização e subalternidade historicamente outorgada às mulheres (GROSSI, 1994). De forma que a experiência de relações violentas no casamento coloca Dandara diante de mais um dilema: como conjugar suas aspirações feministas a uma experiência doméstica de opressão?

É uma vivência dúbia e complexa, porque implica numa reflexão sobre a impossibilidade de realização do “ideal da conjugalidade moderna” – segundo Grossi (1994) misto de amor romântico, igualdade de papéis e o imperativo da construção de um desejo comum que justifique o casamento – em contraste às suas aspirações políticas e desejos profissionais. Além disso, seu casamento inter-racial torna-se motivo de questionamentos constantes:

Bom e aí eu fui militante, já tinha ido para [cidade do interior do sudeste] e lá eu descobri uma coisa que eu não tinha descoberto, que eu não tinha entendido, que eu nunca tinha pensado. As pessoas batiam na porta e perguntavam para mim se a patroa estava [...] E os meus filhos nasceram muito claros, cabelos muito claros, muito mais claros que eu de cabelos encaracolados, mas não crespos, caracóis muito claros, então me perguntaram, eu lembro ainda no

[supermercado] indo com os meninos e as pessoas perguntavam se eu era babá. E às vezes eu respondia, às vezes eu ficava revoltada, às vezes dependendo de quem era eu fazia discurso político, mas assim, sem muita formulação. E eu não via os negros nessa cidade [...] e eu morava num lugar próximo ao centro, local de classe média baixa, mas classe média.

É a primeira vez que Dandara se atenta para a questão racial, embora na condição de militante, ela sempre tenha se identificado com categorias minoritárias.

Antes, pelo fato de não frequentar espaços sociais de classe média, sua identificação racial era “diluída” e “escamoteada” pela forte condição de pobreza. No esforço de se afastar de toda uma circunstância de exclusão, Dandara se aliena na qualidade de mulata: a mestiça de negro com branco, que dependendo de sua aparência física e situação social, ora pode ser considerada branca, ora pode ser considerada negra (REIS, 2002).

A atitude de pretensa neutralização ou indiferença no plano racial (MUNANGA, In: REIS, 2002) acaba sendo utilizada como maneira de escamotear a responsabilização sobre um posicionamento acerca deste debate no plano político-ideológico, funcionando como estratégia de fuga, um mecanismo de defesa para que ela não tenha que lidar com mais uma situação de exclusão perante tantas outras, vivenciadas ao longo de sua existência.

Entretanto, ao mudar-se para um bairro no qual as pessoas são predominantemente não negras, Dandara é inevitavelmente convidada a se posicionar sobre sua condição racial. Essa questão manifesta-se pelo fato de seu marido e seus filhos serem fenotipicamente brancos, pois “o contraste” dos traços físicos no contexto familiar acaba sendo utilizado como objeto de questionamentos de teor discriminatório e de atribuições inferiorizantes – que expressam conflitos sociais entre os grupos de negros e não negros.

O choque ante a violência do racismo edifica questionamentos tanto sobre as desigualdades raciais no seu entorno, quanto acerca de sua localização no contexto racial brasileiro, ao mesmo tempo em que demarca o momento no qual Dandara compreende a ambiguidade de sua condição fenotípica, ou seja, do “[...] doloroso processo de construção da identidade individual do sujeito mestiço” (MUNANGA, In: REIS, 2002, p. 21).

7.2.4 – Nos meandros da construção emancipatória de uma identidade: a professora-universitária-militante-mestiça-negra

Embora Dandara tenha encontrado dificuldades nos primeiros anos de casamento, esta união também instituiu mudanças positivas em sua vida:

Mas então, ao mesmo tempo em que ele fazia isso, ele me incentivou emocionalmente e me incentivou financeiramente, porque ele é o homem que deu certo; com 21 anos ele estava formado, 21 anos já tinha trabalhado em grandes empresas e ele me incentivou a estudar. Em 93 eu fui fazer um curso de [área de ciências humanas] - M. me convenceu - fiz o curso na [em uma renomada Universidade Particular] curso pago, durante quatro anos [...].

Com a ajuda e o incentivo do seu companheiro, nossa colaboradora completa um curso superior, quase dez anos depois do início do curso de assistência social. E ela “*aprende*” a ser professora ao mesmo tempo em que “se torna” negra:

Quando eu comecei dar aula, na primeira escola, era uma localidade muito periférica, muito afastada. E quando eu entrava na sala de aula, via aqueles meninos, aquelas meninas eu não tinha muita orientação – você aprende a dar aula dando aula, não é? Eu já tinha alguma consciência da questão racial, mas não tanto e quando eu vi aquele povo eu falei: - Nossa, aqui é meu lugar, esse que é o povo, tem a ver comigo! – E aí eu descobri, descobri e eu fui começar a reconstruir a minha história, eu me descobri negra. [...] Aí eu fui refletir, porque até então eu só queria o cabelo afro por conta de ser bonito, mas eu fui lembrar: - Nossa, por que eu não fazia isso com o meu cabelo antes, por que eu usava aquele lenço para esconder o meu cabelo? Eu não usava o lenço decorando o cabelo, eu usava para esconder o meu cabelo. Eu tenho uma foto, na praia de lenço no cabelo, sabe o quê que é isso? Qualquer coisa horrível!

A vivência anterior como militante e de sua identificação com os alunos (negros de periferia) facilitam a assunção de uma identidade racial. O até então hiato entre a atribuição objetiva e a apropriação subjetiva (CIAMPA, In: REIS, 2002) da condição de negra é transformado numa relação dialética a partir do momento em que Dandara reflete sobre as diferentes funções das próprias intervenções sobre o corpo.

Antes, nossa colaboradora utilizava lenços para “*esconder*” o cabelo. Alienada pela ideologia do embranquecimento, Dandara intervia sobre o

próprio corpo tentando escamotear as marcas da negritude. Num segundo momento, ela assume os cabelos crespos por uma questão puramente “instrumental” (HABERMAS, 2002). A ação sobre o corpo é despida de significados existenciais e conforma-se como atividade voltada a fins puramente estéticos: “*porque até então eu só queria o cabelo afro por conta de ser bonito*”. Mas quando Dandara finalmente identifica-se com o “*povo negro*”, por via do contato com os seus alunos, ela reflete acerca das vivências anteriores, de sua condição minoritária, das discriminações vivenciadas, compreendendo-se finalmente como “mestiça negra” (REIS, 2002): “*E aí eu descobri, descobri e eu fui começar a reconstruir a minha história, eu me descobri negra*”.

Corroborando a discussão implementada por CIAMPA (In: REIS, 2002), compreendemos que a questão identitária do mestiço negro brasileiro “[...] não decorre de uma simples questão de cor da pele” (p. 14). Ela perpassa inevitavelmente um processo muito mais difuso do que aquele vivenciado por sujeitos fenotipicamente negros, ou seja, indivíduos facilmente reconhecidos em nosso país como tal. Em grande parte porque o complexo do mito da democracia racial aliado à ideologia do branqueamento dificulta a identificação desta categoria a quaisquer dos segmentos dos quais derivam seu patrimônio genético (branco ou negro).

E dependendo do contexto, “do olhar do Outro” e do direcionamento político da ação, mestiços podem ser considerados “provisoriamente” negros ou brancos, mas nunca, em uníssono, completamente negros ou brancos: fato que denuncia a difícil vivência de sua condição ambígua constante no contexto societário brasileiro.

Compreendemos que a metamorfose de Dandara ao reconhecer-se como “mestiça-negra” foi um processo relativamente demorado e mais complexo se comparado à sua identificação com a militância feminista e socialista, pois antes de “tornar-se negra” (SOUZA, 1983), ela vivenciou, diferentemente dos demais depoentes, a “[...] ambiguidade de ser um e outro, pertencer e não pertencer, e também de não ser nem um nem outro, uma ‘branca-não-branca’ e uma ‘negra-não-negra’” (REIS, 2002, p. 99, grifos do autor).

[...] a gente briga, porque a minha mãe é a parte branca da família e o meu pai é a parte negra e eu me reivindico negra, eu sou negra, só que não quero saber do meu pai, eu só quero a minha mãe. Mas aí eu descobri que ela é negra também e fiquei mais feliz.

Assim, quando ela finalmente consegue assumir-se como mestiça-negra, as intervenções sobre o corpo e cabelo tomam novo sentido, adquirem a função de uma política identitária (CIAMPA, 2002) articulando o pertencimento da depoente em relação a toda uma comunidade de negros militantes.

Construir uma identidade 'mestiça' ou 'mulata' que incluiria um e outro, ou excluiria um e outro, é considerado por mestiços conscientes e politicamente mobilizados como uma aberração política e ideológica, pois supõe uma atitude de indiferença e de neutralidade perante o processo de construção de uma sociedade democrática [...] já que eles também são discriminados e excluídos, eles preferem adotar a identidade do 'negro', não por desconsiderar sua ambivalência no plano biológico ou por ignorar as representações que os dois grupos, branco e negro, têm deles, mas por uma questão de solidariedade política com a maior vítima da sociedade com a qual se identificam e são identificados (MUNANGA, In: REIS, 2002, p. 20, grifos do autor).

A solidariedade política faz com que Dandara passe a compreender-se também como militante do Movimento Negro, processo que edifica no nível individual, a assunção de um posicionamento valorativo sobre os próprios atributos físicos além de uma conscientização (LANE, 1984b) acerca das implicações sócio-raciais de seu pertencimento.

[Pesquisadora]: Você se considera militante?

[Dandara]: Ah, eu sou militante... Eu sou militante feminista, socialista inclusive e junto tudo isto. Não tem como, para mim, lutar por um socialismo sem incluir o racismo e o feminismo.

Esse nível de compreensão da interseccionalidade (BLACKWELL, NABER, 2002) da própria construção identitária, faz com que sua luta militante se estenda também ao âmbito da prática profissional:

Meu cabelo era que nem o cabelo da Taís Araújo, cheio de cachos. Eu passava, as meninas pegavam no meu cabelo, gostavam e eu usava o meu cabelo para a questão da afirmação do povo negro [...].

Dandara torna-se uma professora-militante. Mas ela quer mais, ela deseja também estender sua contribuição ao âmbito acadêmico. Em poucos anos ela ingressa no mestrado e decide escrever sobre a questão racial.

Entre no mestrado, entrei para discutir a questão das mulheres, trabalhar gênero e eu li o livro da Nilma Gomes, aí pronto, decidi: - Não vou falar sobre as mulheres, vou falar sobre os negros! Quer dizer, eu vou até falar sobre as mulheres, sim, mas eu vou falar sobre os negros também!

E logo após a entrada no mestrado, ela tem sua primeira oportunidade de trabalho como professora do ensino superior:

Em 2001 me chamaram para dar aula na universidade. Já virei professora universitária e me chamaram na sexta à noite para, na segunda-feira de manhã começar a dar aulas [...] e eu assim, me sentindo como me sinto ainda, tenho ainda vergonha e me deparo com pessoas que eu acho que são melhores do que eu intelectualmente ou financeiramente [...]. Mas consegui enfrentar a sala de 120 alunos e dar aula foi muito sofrimento, o tempo inteiro.

As marcas de introjeção da inferioridade ainda pairam sobre as ações de Dandara. Mesmo frequentando o mestrado, por vezes ela se sente “diferente” dos colegas de trabalho. Entretanto, isto não impede nossa colaboradora de enfrentar desafio que se apresenta: uma sala de 120 alunos em uma universidade mercantil de massa.

Com o passar dos anos, Dandara constrói um trabalho sólido, coerente com suas aspirações políticas e desejos profissionais: ela se torna uma professora-universitária-militante.

Então eu consegui ficar 4 anos numa instituição e construí um trabalho [...] e consegui fazer uma atividade que gerou um trabalho interdisciplinar [acerca da questão racial] envolvendo vários cursos: Direito, Administração, Pedagogia e eu coordenei. Levei africanos amigos meus, nós fizemos de tudo, então foi um trabalho MUITO BOM, MUITO BOM e eu coordenei isso, uma pena que eu fui mandada embora depois, fui mandada embora provavelmente porque não iam admitir uma pessoa tão empoderada, que consegue mobilizar! Eu fui mandada embora com um conjunto de professores, mas eu fui a primeira.

Com a realização do evento, Dandara desafia o silenciamento sobre o racismo, criando um espaço de debates que convoca a comunidade

universitária a pensar e mobilizar-se acerca da questão racial. Além disto, ela chama atenção para o seu talento e capacidade de liderança, legitimando sua existência naquele espaço. Ambas as atitudes desafiam a lógica hegemônica no sistema universitário e por isso seu trabalho politicamente direcionado incomoda.

Por representar uma ameaça, “*provavelmente porque não iam admitir uma pessoa tão empoderada*”, Dandara acaba encontrando barreiras à realização de seu projeto, de forma que o racismo acadêmico (CARVALHO, 2006) incide como empecilho à consecução de seus objetivos profissionais, camuflado pelo ato de demissão coletiva. Com este ato a universidade para a qual nossa colaboradora trabalha se exime de um posicionamento direto sobre sua atuação, deixando nas entrelinhas os reais motivos de sua demissão.

Constrói-se um mecanismo de bloqueio eficiente e silencioso, pois nossa colaboradora é impedida sequer de argumentar sobre os termos de sua dispensa, sendo constrangida por uma atitude discriminatória.

Mas este tipo de situação não impede Dandara de continuar sua luta emancipatória, ela consegue emprego em outras universidades e segue seu caminho.

Continua realizando suas incursões nos espaços que se revelam possíveis: em sala de aula, nos congressos, nas universidades nas quais leciona.

[...] E todas as vezes que eu vou discutir a questão racial eu vou, eu ainda continuo indo super produzida, muito arrumada [...] eu faço umas atividades de psicodrama e chamo as pessoas para verem [...] você vai fazer papel de um gay e aí nós vamos discriminar essas pessoas, eu faço muito esse trabalho, e discuto em alguns momentos, nas minhas aulas. E quando nos chamam em debate, acham que não tem o que discutir e a cota é o final do debate, não é começo, mas o final, nos últimos dias do semestre é que a gente acaba discutindo. E aí eu tenho que apelar e falo de mim, não tem jeito, eu falo de mim [...].

As formas comunicativas de argumentação científica, aqui reveladas através dos debates promovidos no espaço acadêmico, sustentam uma estreita ligação deste âmbito ao mundo da vida (HABERMAS, 2002), tornando possível a existência de espaços genuínos de formação.

E na condição de mulher negra, Dandara se apropria destes espaços para a realização de seus projetos a partir da implicação das próprias vivências na discussão teórica do racismo, localizando-se no campo científico não como

mero objeto de estudo, mas como sujeito que possui e produz conhecimento (GOMES, 2011). Esta atitude se reafirma através o uso das intervenções sobre o corpo como políticas de identidade (CIAMPA, 2002) que inferem a inversão da desvalorização social pressuposta ao negro, realçando atributos de afirmação estética (MIRANDA, 2011b): “*E todas as vezes que eu vou discutir a questão racial eu vou, eu ainda continuo indo super produzida [...]*”.

Entretanto, a solidão na academia é algo que ainda persiste:

Hoje mesmo, falei: - CONTINUO ME SENTINDO SÒ PARA DEBATER AS COISAS! [...] Lembra quando eu vi que você estava na linha de debates do feminismo? É porque eu continuo me sentindo só para discutir as coisas... Eu fui numa mesa agora do feminismo negro; agora. É assim: as pessoas continuam sendo as autoridades, então você continua só ainda, são poucos grupos, não sei se eu estou no lugar errado, mas tudo que é lugar você não acha seus pares, não acha gente para juntar e debater, pesquisar as mesmas coisas.

Dandara ainda não se considera uma profissional da academia. Ela sente que o vínculo instrumental, criado no trabalho das universidades mercantis de massa, dificulta um maior envolvimento com os seus objetivos emancipatórios:

NOSSA, EU PRECISO SER PESQUISADORA, EU NÃO ME CONSIDERO PESQUISADORA, EU NÃO ME CONSIDERO! [...] eu sou uma ‘dadora de aula’, mas o meu sonho de consumo é ser uma professora, uma pesquisadora [...].

Quando realizamos esta entrevista, em 2010, Dandara estava participando do COPENE - Congresso Nacional de Pesquisadores Negros. Ela almejava entrar em contato com um possível orientador de doutorado.

Um ano depois, nossa colaboradora conseguiu seu objetivo. Tornou-se aluna de doutorado em uma renomada universidade particular do país, embora seu sonho, na época da realização da entrevista, fosse ingressar no doutoramento de uma universidade pública: “[...] **O ESTADO ME DEVE, EU TENHO QUE FAZER PELO MENOS O DOUTORADO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA!**”

Atualmente, Dandara ainda não se considera uma “profissional da academia” e continua lutando contra a instabilidade dos empregos em

universidades mercantis de massa; mas depois de tantos saltos qualitativos, consegue enxergar possibilidades diferentes para o seu futuro profissional.

Essas possibilidades indicam o sentido emancipatório (CIAMPA, 2003) tomado pelo processo identitário de nossa colaboradora, que agora, doutoranda, pode realizar seu sonho de tornar-se uma “intelectual negra” (GOMES, 2010; SANTOS, 2011).

7.2.5 – Intersecções e reflexões

A partir deste depoimento, percebemos que são muitos os empecilhos encontrados por Dandara ao longo de sua existência. A interseccionalidade gênero-raça-pobreza pode ser considerada fator determinante às diversas barreiras enfrentadas por nossa colaboradora ao seu processo de alterização. Porém, cabe demarcarmos que a incidência da questão racial não pode ser eclipsada ou diluída pelos demais fatores, pois ela representa, de forma ativa, uma variável relevante que ao longo dos séculos, através das transformações de sentido do preconceito, instituiu o aprisionamento do contingente aos estratos sociais inferiores do sistema brasileiro.

Na infância, Dandara constrói sua identidade com base em diversas atribuições de exclusão. Na condição de mulher, nordestina, pobre e negra ela é impelida a conviver com os diversos estigmas e a lidar cotidianamente com situações de discriminação e desigualdade, situações que a desumanizam.

Tanto que esta condição de “mesmice imposta” se re-edita na vida adulta, de forma que as contínuas pressões externas constroem-na a um projeto coercitivo de existência. Assim, Dandara se torna uma empregada doméstica, “domesticada” pelas imposições racistas, sexistas e pelas opressões socioeconômicas do sistema. Da miséria da infância à adulez guiada pela revolta e tristeza, diante das condições externas que a impedem de edificar um projeto emancipatório de vida.

Mas a tentativa de fuga da pobreza cria possibilidades. A empregada doméstica descobre na pastoral da juventude o potencial para tornar-se uma líder política. Ela constrói uma rede de solidariedade e cria oportunidades para a ação comunicativa no ambiente de trabalho, de forma que obtém o apoio da

patroa-amiga para deixar de ser uma doméstica oprimida: Dandara dedica-se à política e transforma-se numa militante orgânica.

Essa primeira metamorfose com sentido emancipatório irá guiar a edificação de um projeto de vida que se resume numa luta por alterização, uma luta complexa, difícil, mas que vem acompanhada por diversos processos de conscientização e dentre eles, o processo de tornar-se negra.

Ao passar a frequentar espaços de classe média e ser constantemente questionada sobre o “contraste” dos traços físicos no contexto familiar, Dandara percebe que, diante de tantas situações de exclusão, sua condição racial acabou sendo alienada, escamoteada pela forte incidência da pobreza. Além disso, a condição de mestiça tinha ficado diluída pelos ditames da ideologia do embranquecimento, aliados ao mito da democracia racial.

Nossa depoente passa a lutar para tornar-se professora e ao conseguir finalmente este espaço, ela encontra o “*povo negro e pobre*” com o qual se identifica. Ao mesmo tempo em que se torna professora ela assume sua negritude e reflete sobre a ambiguidade de sua condição fenotípica. Estas mudanças vêm acompanhadas de uma transformação política do próprio espaço de convivência social de Dandara, pois a partir do momento em que se conscientiza, ela luta para transformar o seu entorno.

Assim, sua vivência como ativista proporciona o desenvolvimento de uma ética da convicção antirracismo, que aliada às intersecções feministas e socialistas, passam a contribuir de forma ativa para a transformação dos espaços nos quais frequenta. Esse *ethos* orienta suas ações, estudos, assim como sua atividade de professora universitária (SANTOS, 2011).

Como o conhecimento orgânico da militância não foi suficiente para a transformação que almejava, ela buscou através da formação acadêmica, o complemento do conhecimento científico (SANTOS, 2011). Além disto, sua trajetória pessoal de contato com as desigualdades levaram-na a pesquisar as relações raciais, tornando-se uma das poucas figuras modelares no contexto universitário brasileiro, um signo vivo (lembra-se da fala de Lélia?): ela é uma professora-universitária-mestiça-negra-militante que está a caminho de se tornar uma profissional-da-academia-mestiça-negra-militante.

A metamorfose de Dandara vem acompanhada de diversas barreiras, é uma metamorfose carregada de incursões, porque a nossa sociedade não cria

de fato, possibilidades de empoderamento para que os indivíduos possam transformar o contexto apenas através de seu talento e esforço, ou seja, apenas através do mérito.

Dessa forma, insurgem fortes mecanismos que servem à manutenção de um sistema desigual, toda vez que nossa colaboradora luta para ser reconhecida a partir de critérios de igualdade: barreiras por ser mulher, barreiras por ser pobre, barreiras por ser negra. E se não fosse negra, muitas dessas barreiras não apareceriam.

De empregada doméstica a professora universitária. Para chegar da base da pirâmide social à “elite pensante do sistema”, custou-lhe mais de meio século de vida. E definitivamente, este tempo gasto não pode ser justificado pelo critério de avaliação do merecimento, pois neste íterim, quantas oportunidades lhe foram denegadas pelo simples fato de nossa depoente pertencer a segmentos vitimados pela discriminação e intolerância?

Mas para Dandara não importam mais as dificuldades. Ela descobriu que tem forças e pode criar meios para lutar. Ao contrário de muitos brasileiros que fazem parte do contingente hegemônico, nossa colaboradora não teve acessos facilitados, e aos 54 anos, quando finalmente ingressa no doutorado, consegue visualizar possibilidades emancipatórias.

A metamorfose de Dandara é tornar-se uma intelectual negra, um tipo de pesquisadora acadêmica que, ao adquirir uma ética da convicção antirracismo através dos movimentos sociais e das próprias vivências de discriminação, passa a contribuir cotidianamente com a produção de conhecimento direcionado à visibilidade das subjetividades, silenciamentos e omissões em relação este contingente minoritário no espaço brasileiro (GOMES, 2010).

E quantas outras “Dandaras” existem e ainda existirão por esse país? Será que todas elas conseguirão, diante de tantos obstáculos, superar as opressões raciais e construir projetos emancipatórios de existência em contrapartida às forças instituídas pelas políticas identitárias hegemônicas?

CAPÍTULO 8 - A HISTÓRIA DE EDUARDO⁷⁴: SUBSÍDIOS PARA REFLEXÕES SOBRE A IDEOLOGIA DO MÉRITO

*Ninguém discrimina ninguém.
A razão disso é que o negro é pobre.
Errado, a razão é que os métodos de discriminação
estão tão institucionalizados,
que não incomodam as consciências críticas.*

José Jorge de Carvalho

8.1 – INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: O CONFLITO PERANTE A PERCEPÇÃO DE UMA LÓGICA GUIADA POR PRIVILÉGIOS RACIAIS

Eduardo é um homem fenotipicamente negro, 37 anos, de mãe e pai negros. Segundo filho (homem mais velho) de um total de quatro irmãos, é professor em uma universidade pública do norte do país há cinco anos. Pessoa simples, educada e carismática, assim como outros depoentes, inicia os trabalhos da memória reportando-se às origens familiares:

Contar a história da vida é contar a história da família. Eu nasci em [capital do sudeste do país] e meus pais eram trabalhadores rurais, trabalhavam na roça, eram sitiantes. [...] Eu quando era criança, saí de lá, mudei para [outra capital do sudeste] e depois fui para o interior [do sudeste] [...] então é uma cidade pequena mesmo e eu fui criado na rua, não tinha nenhum perigo [...] Bem, eu tive uma infância, até certo período, tranquila, tinha uma boa casa, tinha uma boa condição financeira [...] E nós tivemos uma vida estável, depois com 10 anos meu pai adoeceu, adoeceu e faleceu e nisso houve um processo de decadência da condição material e até mesmo afetiva, porque não tínhamos outro suporte.

Todo o patrimônio da família precisou ser desfeito para pagar as dívidas adquiridas durante a doença do pai de Eduardo. A partir desse momento, sua família começou enfrentar sérias dificuldades financeiras:

⁷⁴ Eduardo de Oliveira (1926-2012) paulistano, advogado, professor, jornalista e poeta, o primeiro vereador negro de São Paulo e um dos mais destacados e longevos militantes do Movimento Negro no Brasil. Foi presidente e principal articulador do Congresso Nacional Afro-Brasileiro (CNAB) e autor do Hino à Negritude. No Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR), órgão consultivo da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), o professor Eduardo exerceu vários mandatos, além de ser um dos responsáveis pela aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA, 2012). Em acordo com Bernd (1992, p. 58) “sua poesia tem o mérito de tentar o resgate dos referentes ligados à história dos negros no Brasil [...] alude aos atos fundadores, aos heróis, enfim aos acontecimentos marcantes da vida de seu povo, como as agressões físicas, culturais e psicológicas sofridas nas senzalas, num verdadeiro trabalho de reconstituição das fontes primeiras às quais irá ancorar seu projeto de construção identitária”.

[...] foi uma fase difícil: o comércio que minha mãe tinha, não tinha movimento, começou a ter prejuízo. E chegamos numa situação tal, que ela começou a fazer feira, ter uma barraca no mercado municipal, ser feirante, trabalhar com barracas itinerantes para vender churrasco, essas coisas todas e nós a ajudávamos, então foi uma fase muito dura [...].

Eduardo consegue matricular-se numa escola mantida e frequentada pela elite da cidade. E logo ele começa a compreender sua condição minoritária:

[...] eu comecei a sofrer algum tipo de preconceito, na escola: eu era o negrinho, era o não-sei-o-quê [...] só eu era o negro dentro da escola e tinha dois ou três negros na escola toda [...] ali eu já estava com 11 anos ou 12 e ficou complicado, porque eu comecei a identificar esse não reconhecimento do negro e por outro lado eu estava sofrendo privações econômicas, afetivas e tal, em função da morte do meu pai.

Uma das discussões elencadas ao longo deste trabalho é a carência de referenciais identificatórios no âmbito educacional brasileiro, demarcada de forma unânime em todas as pesquisas encontradas (HOLANDA, 2010; RIBEIRO, 2005; SANTOS, 2006; SANTOS, 2010; SILVA, 2008; SILVA, 2010; TEIXEIRA, 2003) e pela maioria dos colaboradores.

Este fator acaba influenciando negativamente o processo de socialização destes sujeitos, pois logo na infância, eles já se deparam com os efeitos da desigualdade no campo educacional, de forma que a promessa de acesso igualitário à educação é desmentida pelo cotidiano. E esta situação de racismo acaba sendo naturalizada, pois os questionamentos acerca dos privilégios raciais são abafados pela promessa vazia de um país hierarquizado unicamente pela política de avaliação do merecimento (BARBOSA, 1996). Sob o mesmo ponto de vista, o encobertamento das assimetrias reforça o silenciamento sobre o debate e alimenta a caracterização velada do negro como sujeito inferiorizado.

A representação do negro como “exceção à regra” e, portanto, como sujeito que carrega a “marca do insólito” (SOUZA, 1983) paira silenciosamente sobre situações nas quais o espaço de participação social deste segmento é tolhido, barrado e reforçado pelas diversas ideologias que pregam uma suposta

igualdade, mas mantêm uma hegemonia não negra na ocupação destes âmbitos.

Observemos que Eduardo aos 11 anos já percebe esta conjuntura que aliada às privações econômicas e à instituição de um tratamento desigual, corrobora-se através das alcunhas recebidas na escola.

A solução encontrada pelo nosso colaborador foi o vínculo com o esporte, que funcionou como um refúgio, um abrigo diante das dificuldades enfrentadas:

Com isto eu comecei a praticar esporte [...] foi um momento para mim, de superação de algumas coisas, no sentido de que eu estava tão preocupado com esporte, com treino, que [...] o esporte me deu outras perspectivas, porque eu treinava diariamente, estava numa competição e não tinha muito tempo para pensar em outras coisas, a não ser no próprio esporte e na educação.

Mas as pressões impingidas a Eduardo eram tantas, que num dado momento de sua adolescência o processo de introjeção da inferioridade se fez evidente:

[...] fui me desenvolvendo, mas a questão mesmo da identidade estava num estágio muito turbulento porque eu me apoiava no esporte, mas eu queria ser igual aos meus amigos [...] eu queria ter os que as pessoas tinham e eu não tinha, eu queria ser bonito como as pessoas eram e eu não era. Aí, o que era ser bonito? Todos esses amigos que estudavam comigo eram brancos de uma classe média e tinham as suas namoradinhas e eu não tinha ninguém, sempre a menina que eu gostava, gostava de um outro menino que era o meu amigo. E aí eu comecei a perceber isso e foi me causando uma baixa estima, no sentido da beleza, de me achar belo, de me achar interessante e até mesmo de me achar inteligente, porque eu tive muitas dificuldades com as matérias de Língua Portuguesa [...].

Para Eduardo, as pressões externas atreladas à introjeção da inferioridade, contribuíram à produção de uma configuração identitária baseada em referenciais identificatórios de exclusão, num processo análogo àquele vivenciado por Dandara.

Nosso colaborador sente-se aviltado pela situação econômica desfavorável em relação aos colegas, além de sofrer discriminação racial no plano afetivo, pelo fato de não apresentar os atributos estéticos estabelecidos pelo discurso hegemônico. A aspiração por alterar-se é claramente obstada de se materializar pelo modo de produção vigente, pois, no afã por ser aceito pelo grupo de amigos, ele se aliena através dos modelos sociais de conduta

engendrados pelo sistema: “mas eu queria ser igual aos meus amigos [...] eu queria ter os que as pessoas tinham e eu não tinha, eu queria ser bonito como as pessoas eram e eu não era.”

O desejo de “ser o que não é e de ter o que não tem”, confirma a incidência dos efeitos dos ditames normativos, que subjagam as aspirações pessoais de Eduardo na relação de confronto estabelecida perante as expectativas sociais:

O racismo esconde assim o seu verdadeiro rosto. Pela representação ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal (COSTA, In: SOUZA, 1983, p. 5).

Diante deste conflito, o imperativo da beleza baseado no homem “*branco e de classe média*” demonstra sua eficácia, constringendo nosso depoente a um lugar de invisibilidade, de maneira a limitar suas possibilidades de encontro no mercado afetivo.

E ele passa por uma adolescência “*turbulenta*”, pois aliado ao fator de introjeção de uma imagem deturpada de si, as situações sucessivas de constringimentos e discriminações inviabilizam a construção de um projeto identitário emancipatório, de forma que as forças coercitivas de ordem subjetiva e objetiva (CIAMPA, 2003) apontam a todo o momento, a condição minoritária a ele conferida pelo contexto vigente. Ele se torna um adolescente “*rebelde*”:

[...] eu tinha uma vivência do culto ao corpo, da vida saudável e por outro lado, nas minhas relações [...] eu comecei um período de rebeldia. [...] eu sempre gostei de MPB, mas aí eu comecei a ouvir música punk, usava o visual punk, vestia coturno e tinha essa revolta contra o sistema. Mas eu percebi um movimento de crítica política também: - Olha como a vida é ruim, mas a causa dessa vida ser ruim não é só dessas turbulências familiares, é o próprio sistema que não dá uma escola adequada, que não fornece uma distribuição de riqueza. Enfim, comecei a ter essa crítica, numa perspectiva política e numa perspectiva afetiva, aí eu fiquei um garoto embotado, entendeu? Cheio de traumas, no sentido da identidade. Eu queria ser uma cópia do que eram meus amigos e não tinha um olhar – apesar de eu sentir isso – eu não tinha um olhar sobre a questão da negritude, entendeu?

A adolescência de Eduardo foi marcada pela hetero-afirmação e auto-reconhecimento de um projeto coercitivo de existência (CIAMPA, 2003), ou seja, perante a opressão vivenciada no contexto societário, ocorre a assunção de um posicionamento de inferioridade, autenticada pelo exercício de ocultação

(CIAMPA, 1987) da própria condição racial – situação conflitiva que se expande sobre todos os aspectos de sua vida: afetivos, sociais, emocionais e intelectuais.

Ele adere aos referenciais identificatórios oferecidos pelo contexto hegemônico, num processo marcado pelo sofrimento, que engendra o questionamento da própria humanidade, pois a falta de referenciais identificatórios positivos em relação à sua condição racial o conduz a uma desvalorização de si.

Eduardo passa sua adolescência lutando contra a realidade de seu corpo e os limites impostos pela conjuntura social, num exercício de re-apresentação ritualizada do personagem (CIAMPA, 1987) “*rebelde*”: o visual e a aderência à cultura *punk* passam a significar a exteriorização da revolta contra a condição de subcidadania à qual é relegado.

Esta situação de “mesmice” (CIAMPA, 1984; 1987) torna claro o conflito vivenciado por Eduardo: não pode assumir ser ele mesmo, porque teme não ser aceito, ao mesmo tempo em que sofre por assumir uma postura incompatível com as propriedades político-ideológicas de sua condição racial, negando-se enquanto sujeito autônomo.

Todavia, as reflexões de Eduardo no auge desta mesma rebeldia levam-no a questionar “o sistema”, de modo que surge ainda de modo embrionário, uma leitura crítica de teor político sobre o contexto social.

8.2 – SAINDO DA “REBELDIA”: A ELABORAÇÃO CONSCIENTE DO IMPASSE SOBRE O RACISMO

[...] bem, esse foi o momento da adolescência até os quinze anos, mais ou menos. Quando eu estava com quatorze para quinze, eu estava saindo do ensino fundamental [...] Então veio outro momento da minha vida [...] A indagação era essa: - O que eu vou ser profissionalmente? Qual vai ser a minha trajetória?

Aos 15 anos, Eduardo inicia diversos questionamentos sobre sua trajetória de vida. Num processo de sucessivas elaborações, ele começa compreender o atravessamento do racismo e as ressonâncias em seu projeto existencial:

No ensino médio eu fui conhecendo outras pessoas e percebendo a minha postura, aí eu comecei a fazer uma análise [...] e eu comecei a identificar a questão da negritude, porque tudo que eu fazia priorizava um segmento de classe média e estava dentro de um grupo de pessoas do fenótipo branco e não tinha nenhuma ligação com a negritude. E eu comecei a contabilizar as situações de preconceito que eu passei em [cidade em que morava]: por exemplo, um amigo que a mãe proibiu de falar comigo [...] era pela condição de ser pobre e a condição de negro. [...] e eu comecei a perceber, eu comecei a fazer uma análise crítica da cidade: - Quais são as pessoas que estão controlando essa cidade? E eu percebi que todos eram de sobrenome italiano e quais eram os meus amigos negros? Só tinha um.

Sua percepção acerca da opressão racista e das barreiras de ordem objetiva vem aliada à reflexão sobre as políticas de dominação no contexto local: “*Quais são as pessoas que estão controlando essa cidade? E eu percebi que todos eram de sobrenome italiano [...]*”. Além disso, o depoente compreende que, ao conviver no “mundo dos brancos”, ele está sujeito a sofrer diversas situações discriminatórias e o esforço de ocultação dos caracteres raciais de sua identidade não lhe garante a aceitação no contexto social.

Este período de reflexões vem associado à “saída da rebeldia” e de uma maior aproximação com o ambiente familiar:

Então esse foi um período de transição e por outro lado, dentro ambiente familiar, foi um período de aproximação com a minha família. Deu para ver como os meus irmãos estavam e eu tinha uma responsabilidade muito grande, porque era o mais velho homem e tinha a responsabilidade de ser o homem da casa. [...] Então eu comecei a sentir esse peso nas costas. [...] Minha mãe tinha adquirido um bar aqui e comecei a trabalhar junto com ela, junto com as minhas irmãs e meu irmão também. E foi cada um se virando dentro daquilo que podia [...].

Do mesmo modo que Dandara, Eduardo entende, muito cedo, que precisa começar a trabalhar para ajudar no sustento da família. Ademais, a imposição sexista de que o “*filho homem mais velho*” deve fazer o papel de provedor, pesa sobre seus ombros. Mas não só o Eduardo precisa trabalhar, a situação financeira da família é tão complexa, que seus irmãos mais novos também se inserem no mercado de trabalho.

Nesta conjuntura de reflexões, nosso depoente passa a buscar seu próprio caminho e, tentando superar a condição de “mesmice” (CIAMPA, 1987), ele descobre-se poeta.

Então nas minhas crises eu fazia poesias, eu fazia poesia da minha crise. E eu tenho até um bauzinho em casa que deve ter mais ou menos umas cinquenta ou cem poesias, que datam desde os meus quatorze anos e que refletem bem o quanto eu era um sujeito em crise, entendeu?

Eduardo elabora sua “*turbulência*” emocional e passa a transformar todo momento de crise em poesia:

*O sofrer amadurece uma pessoa
O sofrer amadurece uma nação
O sofrer desencadeia o ódio
O sofrer reprime o amor
O sofrer destrói o corpo
O sofrer eleva o ser
O sofrer corre como um vento
Lento em um lamento
O sofrer corre como um rio
Sua correnteza destrói ribanceira
Sua margem úmida
Traíçoeira como serpente
Em um bote derruba gente
O sofrer é chafurdar-se
O sofrer constrói maravilhas
O sofrer no coração
Envelhece ou rejuvenesce
A face de uma ilusão
O sofrer amadurece uma pessoa
O sofrer amadurece uma nação*

A partir desse processo, nosso colaborador também vislumbra novos caminhos, novas possibilidades de existência e busca outros ambientes de socialização.

[...] uma coisa que também foi muito importante para mim nesse período, quando eu estava do segundo para o terceiro ano, eu comecei a frequentar lugares aonde os negros vão, na cidade. Era num clube [...] Só que eles faziam um baile aberto de pagode, então eu comecei a ir. E eu comecei a frequentar e encontrar os negros, coisa que eu não via até o momento [...].

Antes, alienado aos modelos normativos de conduta, Eduardo queria “ser aquilo que não era” e “ter aquilo que não tinha”, assumindo uma luta infértil contra a realidade de seu corpo e de sua história de vida, numa busca por objetificar-se e ser reconhecido (CIAMPA, 1987). A partir do momento em que ele percebe que o esforço de ocultação dos caracteres raciais de sua identidade não lhe garante a aceitação almejada, o depoente passa a buscar novos ambientes de socialização.

Ele encontra “os negros” da cidade, pessoas com as quais se identifica. Estes novos caminhos descobertos irão modificar sua postura diante dos aspectos raciais da própria identidade:

[...] e aqui na cidade teve um desfile, um concurso de casais, ou seja, a escola elegia o casal mais bonito e depois eles desfilavam no clube e cada baile era uma eliminatória do desfile até chegar aos finalistas. [...] E os meninos mais votados foram dessa sala: o A., o B. e o C, mas eles não aceitaram e pediram que eu fosse. E eu nunca tinha me deparado com aquilo, foi um choque para mim [...] eu era um negro bonito, mas não sabia que era.

[...] no final acabei ganhando [...] mas não lembro se foi em segundo ou terceiro lugar. Então isso foi um marco para mim, nesse processo de reconhecimento da beleza, compreender que eu era uma pessoa atraente e romper, superar algumas coisas que vinham do passado.

A convivência com “semelhantes” e o reconhecimento intersubjetivo da beleza, facilitam assunção de uma postura afirmativa em relação aos próprios atributos raciais, de modo que nosso depoente consegue superar a condição de inferioridade outrora introjetada. Agora, ele não precisa mais tentar ser “outro”: Eduardo, finalmente, pode ser “ele mesmo”.

E ser “ele mesmo” significa “tornar-se negro” (SOUZA, 1983), momento no qual a mesmice transmuta-se em metamorfose com sentido emancipatório (CIAMPA, 2003), pois a partir do momento em que Eduardo nega-se a permanecer na condição de “rebeldia” – buscando novos caminhos à sua trajetória – ocorre a antítese e superação (KONDER, 1990) do processo de reafirmação da própria condição de inferioridade.

Ao lado dessas mudanças, surgem também novas aspirações e ele começa a traçar os rumos profissionais de sua vida: Eduardo decide estudar para entrar na universidade.

[...] quando eu estava terminando o segundo grau, eu já estava nesse processo de rever quem eu era. E eu comecei com algumas aspirações. Era a universidade, eu queria cursar a universidade pública e eu não tinha dinheiro. [...] e nesse período eu já fazia parte de um grupo de pessoas pobres, mas que tinham vontade de cursar uma faculdade ou passar num concurso público, então de vez em quando esses grupos se encontravam na biblioteca [...] mas nosso projeto de entrar numa universidade pública fracassou, ninguém entrou numa universidade pública, sobrou para nós a [Instituição de Ensino Superior Particular], eu entrei e foi um semestre extremamente difícil.

Os limites impostos pelo contexto social incidem sobre o projeto de nosso colaborador. Ele desejava estudar em uma universidade pública, mas sua formação deficitária – fruto do histórico bloqueio do segmento aos acessos educacionais de melhor qualidade – funcionou como um entrave à realização de seu objetivo, assim como de todos os seus amigos pobres que iam eventualmente à biblioteca pública para estudar: “[...] *ninguém entrou numa universidade pública, sobrou para nós a [Instituição de Ensino Superior Particular]*”.

O projeto inicial fracassa. Mas ele consegue passar no vestibular no curso que tanto desejava, um curso da área de ciências humanas. E juntamente com a comemoração, surge um dilema:

Apesar dela [refere-se à mãe] nunca me cobrar nada nos estudos [...] ter um filho na universidade era uma coisa gigante para ela; então eu me senti orgulhoso, porém nesse primeiro semestre, eu não sabia se ficaria ou não, em função da dívida que eu tinha com a universidade.

Mesmo sem condições de pagar a universidade, Eduardo não desiste facilmente. Ele tem consciência dos benefícios que esta formação irá lhe proporcionar, além do fato da educação ser uma das poucas possibilidades de ascensão social oferecidas ao segmento negro (RIBEIRO, 2005; SANTOS, 2007). Para sua família, este momento também se reveste de importância, pois nosso depoente será o primeiro membro a conseguir completar um curso superior.

Começam então as lutas de Eduardo para manter-se na universidade. Sem nenhum apoio das políticas públicas, ele lança mão de diversas estratégias de sobrevivência financeira. E veremos que esta será apenas a primeira de muitas de suas incursões no âmbito acadêmico.

8.3 – O UNIVERSITÁRIO “ATÍPICO”

Quando eu entrei na universidade [...] eu estava saindo de uma fase de conflitos pessoais, existenciais, que tinham a ver também com a questão da negritude e indo para uma fase de autoconhecimento: - Não, eu sou negro, sou bonito, eu sou inteligente! E eu fui construindo uma rede de amigos [...] foram grupos de pessoas que me ajudaram a construir esse outro modelo e eu fui me fortalecendo

[...] E eu alugava filmes só de negros. Eu lia literatura sobre os negros. Eu ficava atento aos comerciais, o quanto a mídia influencia, o quanto não havia atores ou atrizes negras. [...] Mas por outro lado isso me fortalecia cada vez mais. De estar me posicionando num espaço como negro, sem titubear, não é? Eu acho que foi uma primeira fase. Quando você percebe que é uma sociedade construída por brancos, você fica revoltado, porque não encontra nada para o negro. Aí depois, obviamente eu fui trabalhando isso, num processo de fortalecimento. Então eu entrei na faculdade assim... E depois surgiram os percalços...

A entrada na universidade constitui para Eduardo a abertura de espaços que lhe possibilitam uma elaboração mais consistente acerca de sua condição racial, assim como os processos de aprendizagem – por via das formas comunicativas de argumentação científica (HABERMAS, 1993) – engendram uma formação crítica, clarificando suas reflexões e promovendo o fortalecimento de uma identidade positivamente afirmada.

O processo de produção da identidade racial de nosso depoente é potencializado pelas formas de comunicação e interação (HABERMAS, 1993) construídas neste âmbito, que lhe permitem tomar posse de uma consciência acerca das desigualdades e contestar o modelo de identificação vigente (SOUZA, 1983), alienado aos padrões eurocêntricos. Por conseguinte, torna-se possível a Eduardo reconhecer-se como sujeito político e reorganizar sua própria história, a partir da construção de “redes de apoio”, ou seja, redes de solidariedade (TEIXEIRA, 2003; SANTOS, 2007) e identificações, construídas no espaço universitário.

No entanto, em meio às descobertas positivas, surgem os primeiros “percalços”:

Eu entrei na universidade e tinha todas as dificuldades de um aluno que sempre estudou em escola pública: não escrevia direito, falava muito errado, era da periferia e então, eles não acreditavam em mim [...] tinha essa coisa dos professores, quando eu entrei, eles falavam: - Ah, esse cara vai, logo, logo, desistir! – [...] alguns; não eram todos, mas esses mais ortodoxos sim, porque eu era uma pessoa completamente atípica: pobre, negro e trabalhava à noite, então faltava bastante, principalmente nas aulas de sexta-feira. Não tinha aquele rendimento na escrita que os outros já tinham e o próprio entendimento dos textos era com algumas lacunas. Eu não era uma pessoa que eles achavam que ia terminar o curso.

A reprodução do discurso sobre a inferioridade intelectual dos negros fica evidente nessa passagem. Encoberta pela condição de classe, a

discriminação racial mostra sua face (TEIXEIRA, 2003), pois os professores de Eduardo, ainda nos primeiros períodos, questionam sua “competência” para frequentar o curso.

Na verdade, pelo fato de nosso colaborador ser um aluno “atípico” (ou seja, por não apresentar o perfil de um universitário prescrito pela conjuntura vigente), ele acaba sendo relegado pelos professores, que ao naturalizarem suas dificuldades, julgam-no um aluno inferior; ao mesmo tempo em que a postura de indiferença destes para com ele impede a construção de um espaço democrático de aprendizagem.

Eduardo fica então exposto à condição fragilizadora de carência (CARVALHO, 2006); pois, pelo fato de precisar trabalhar desde muito cedo, não teve condições de adquirir certas habilidades exigidas na graduação, situação que cria barreiras ao seu processo de aprendizagem ao mesmo tempo em que naturaliza a conjuntura de privilégios institucionalizada no ambiente universitário.

Neste complexo, os ditames da política de avaliação do merecimento aparecem como “figura” no discurso dos professores sob o seguinte argumento: se Eduardo conseguiu chegar ao sistema universitário, seria “natural” que ele tivesse o domínio de convenções comunicativas e de um capital simbólico e cultural – que em nosso país, só são acessíveis a sujeitos oriundos de classe média. Todavia, o pano de fundo do discurso preconceituoso dos professores carrega o peso de uma construção ideológica, pois a trajetória de Eduardo é bastante diferente da dos demais alunos, justamente pelo fato de nossa sociedade não oferecer oportunidades iguais de ascensão a todos os sujeitos, criando barreiras a certos segmentos no plano social.

Com efeito, a ideologia do mérito (CARVALHO, 2006) incide sobre o processo educacional de nosso colaborador e através do discurso meritocrático embutido na postura determinista dos professores, legitima as ações de discriminação racial, dificultando a imersão e desenvolvimento intelectual de Eduardo na graduação: pois um aluno “*pobre, negro e que estuda à noite*”, mesmo tendo cumprido todos os requisitos para entrada no curso não é visto como um estudante que possa ter as mesmas potencialidades dos demais.

O julgamento prévio e peremptório sobre a (in)capacidade do depoente impede que, neste contexto, haja o reconhecimento das suas diferenças como ferramentas à promoção de uma condição igualitária (SCOTT, 2005) perante os demais. Eduardo é condenado, de antemão, a pertencer a uma categoria inferior, desconsiderando-se as distorções sociais do sistema e suas potencialidades como aluno: “*eu não era uma pessoa que eles achavam que ia terminar o curso*”.

No segundo ano de universidade, uma situação delicada ameaça sua permanência no curso: sua mãe, tentando trabalhar como vendedora para pagar as dívidas da casa, sofre um acidente de ônibus numa viagem ao Paraguai.

Eu estava no segundo ano [de faculdade], com 20 para 21 anos. Fui para Foz do Iguaçu e comecei a procurar em alguns lugares, nos hospitais, até que achei num hospital [...] Eu entrei, era minha mãe. Ela estava toda quebrada, com o braço quebrado, com a perna quebrada, inteiramente machucada. [...] E começou uma nova fase da nossa vida, porque minha mãe estava completamente dependente em função das fraturas que ela sofreu e a gente tinha que se virar. Tinha que se virar, tinha que arcar com o aluguel, a gente tinha que fazer alguma coisa. [...] Então foi outro processo de transição pela dor.

Agora, Eduardo tem uma responsabilidade muito maior, pois dele e de seus irmãos depende totalmente o sustento da casa. Num primeiro momento, ele consegue um estágio de meio horário, que lhe rende um salário mínimo para arcar com as despesas, enquanto suas irmãs trabalham num bar para complementar a renda. Quando o estágio acaba, nosso depoente busca alternativas no mercado de trabalho que lhe permitam conciliar os horários na universidade e manter o sustento da família:

Nesses anos posteriores ao acidente com a minha mãe, eu fiquei estudando, trabalhando nesse bar, comecei a namorar, namorei sério [...] quando eu estava no 4º ano e eu não conseguia essas aulas que eu falei para você, eu ia trabalhar num bar noturno, eu ia descarregar caminhão, porque tinha um cunhado meu que às vezes pegava uns bicos. [...] E era dinheiro! Porque um real para mim fazia a diferença. E já tinha terminado esse estágio e eu estava desempregado. Então eu ficava fazendo bicos, mas eu já tinha consciência muito clara de classe e uma consciência racial. Então eu estava preparado para o mundo, entendeu? Eu não sofria mais.

A consciência sobre sua condição racial possibilita um movimento de

metamorfose (CIAMPA, 1984; 1987) que concerne à reinvenção de sua identidade, superando a postura evitativa de confrontação aos códigos de comportamento normatizados. Apontamos aqui a gênese da constituição de uma ética da convicção antirracismo (SANTOS, 2011), visto que Eduardo, ao compreender o alcance político-ideológico do conceito, assume uma luta contra as desigualdades que se estende a todos os espaços de atuação possíveis:

Isso fez com que eu me empenhasse mais ainda, porque eu estava nesse resgate da minha identidade [...] E aí eu comecei uma nova trajetória na minha vida, no sentido de me dedicar para [refere-se ao curso] e ao mesmo tempo ter uma preocupação maior na relação familiar e o reforço da negritude. Eu fui fazendo esse trabalho com a minha irmã caçula, [...] Porque ela sofria as mesmas coisas, com a diferença de que ela é mulher, outro estigma na sociedade.

Nosso depoente está “preparado para o mundo”. Além de ter aprendido a necessidade de se defender e se impor como indivíduo digno de respeito diante de um contexto no qual sua condição humana a todo o tempo é interrogada; ele transpõe sua luta existencial, tornando-se um multiplicador dos ideais anti-racistas, a começar pela própria irmã.

Quer queira ou não, eu conheci professores, pessoas que, na Universidade eram sensíveis a essa temática do negro. Que me orientaram que me mostraram outro posicionamento. Então isso é um elemento que talvez outras pessoas não tenham.

No ambiente universitário, Eduardo encontra uma rede de solidariedade (SANTOS, 2007; TEIXEIRA, 2003). Uma rede que possibilita a expansão de suas reflexões sobre a questão racial, legitimada pelas formas comunicativas de argumentação científica (HABERMAS, 1993), que criam referenciais identificatórios, através da constituição de espaços de formação intelectual.

Entretanto, durante sua permanência na universidade, ele também é submetido a várias situações que implicam na batalha pela reprodução dos privilégios:

[...] aconteceu várias vezes, em seleções com os colegas da minha sala, nas quais eu participei para estagiar em empresas; colegas meus que, sabendo da minha dificuldade, usaram de artimanhas do “quem indica” para passar na minha frente, entendeu? Eu tinha passado, mas a pessoa por intermédio do pai que era prefeito entrava na minha frente. Por intermédio do irmão que era gerente, coisas assim. Mas eu não ficava mais chocado ou chorando por isso [...] Eu tentava dar a volta por cima e buscava outras coisas, porque eu tinha

uma leitura disso. Mas isso aconteceu 3 VEZES no quarto ano, sabe? TRÊS VEZES ACONTECEU. E eu comecei a perceber que estava num mundo competitivo, porque aquelas pessoas estudaram cinco anos comigo, sabiam da minha condição, sabiam da minha trajetória, da dificuldade de estar ali cursando a universidade e usavam dessas artimanhas, ainda.

O discurso do ideal de apuração do merecimento e desempenho como forma de diferenciação na hierarquia social (BARBOSA, 1996) se mostra completamente infrutífero na prática. Nem mesmo os colegas de classe de Eduardo, que sabiam das dificuldades pelas quais ele passava para manter-se no curso, se eximiram de lançar mão de estratégias que mantivessem a estrutura institucionalizada de vantagens e privilégios: *“Eu tinha passado, mas a pessoa por intermédio do pai que era prefeito entrava na minha frente. Por intermédio do irmão que era gerente, coisas assim”*.

Estas seleções acabam ocorrendo não pelo critério de desempenho, mas a partir das *“influências”* nas relações sociais estabelecidas pelos candidatos e como resultado, por três vezes, Eduardo é preterido em relação aos demais. E ele percebe que está imerso *“num mundo competitivo”*, guiado por uma lógica neoliberal e individualista (HABERMAS, 2005), na qual os *“princípios éticos”* acabam se tornando *“artigos de luxo”*:

[...] outros colegas de sala, pareciam que respeitavam os princípios éticos, mas na hora de competir era o discurso do: - Eu quero estar na frente, o problema é seu que você... E que vença não o melhor, mas aquele que tem mais influência, enfim.

Numa seleção para atribuição de aulas, Eduardo também é preterido:

[...] quando eu estava na graduação [...] fui participar de atribuição, [...] e pelo meu número de pontos eu seria a pessoa a estar pegando aquelas aulas para lecionar, [...] só que eu cheguei em cima da hora e quando eu cheguei já estava tendo a reunião [...] Aí a diretora olhou para mim e eu tinha o cabelo comprido ainda, todo trançado, estava terminando a minha graduação. Ela olhou para mim e falou: - Não, atribuição aqui não, já foi realizada. - Como eu cheguei naquele instante, a reunião já havia começado, acreditei naquela informação, saí dali. Passaram alguns anos, encontrei uma pessoa que participou daquela reunião e ela, com sentimento de culpa, veio me contar: - Aquela atribuição não havia acontecido, aquela aula que você queria, por sinal fui eu que peguei e logo após você sair a diretora fez o seguinte comentário: - Imagina se eu vou atribuir uma aula para um negro desse, cabeludo e não-sei-o-qué!

E dessa vez, preterido por ser negro. Em acordo com Santos (2007) não é novidade que as “regras da aparência” influenciam a vida profissional de sujeitos negros. Analisemos que Eduardo foi dispensado da atribuição de aulas porque utilizava um penteado “atípico” em relação aos preceitos normativos “esperados” para um professor.

O que isto significa? Que ele não tem o direito de assumir sua identidade racial se quiser seguir carreira docente e deve procurar vestir-se e adornar-se como um “negro de alma branca”, pagando o preço pela ascensão social com o massacre de sua identidade (SOUZA, 1983)? Ou que, pelo fato de ser negro, automaticamente, receba um atestado de incompetência por parte da diretora, a então portadora do “discurso competente” (CHAUÍ, 1981) naquele contexto? Estaria então, nosso colaborador, almejando um lugar “acima do previsível” para sua condição racial (SANTOS, 2007)?

Em primeiro lugar, evidencia-se no discurso da diretora, um agir estratégico, no qual o ato de fala é utilizado unicamente para transmitir informações, independentemente das pretensões (HABERMAS, 2002) de nosso colaborador. Esta forma de interação sinaliza neste contexto sua intencionalidade discriminatória, pois ela não buscou, em nenhum momento, ouvir os argumentos do depoente para aferir suas capacidades ou talentos, valendo-se unicamente de suas próprias conclusões preconceituosas, retiradas a partir da “avaliação” da aparência física de Eduardo.

É fato que a colega de Eduardo, mesmo percebendo a instauração de uma situação discriminatória, aceitou a atribuição de aulas silenciosamente, como demandam os parâmetros racistas da sociedade brasileira; alimentados por uma tendência individualista de despolitização dos cidadãos, conforme Habermas (2005). E somente anos depois, quando já tinha conseguido tirar proveito da situação de privilégio ali estabelecida, revelou a ele o ato ocorrido.

Sim, ela foi conivente e tão preconceituosa quanto a diretora, agindo em concordância aos preceitos estabelecidos por uma cultura que enaltece a diversidade, mas na prática, institui a homogeneidade (não negra) e o espelho (FREITAS, 2007), num consenso que legitima a ocupação dos lugares mais distintivos aos sujeitos pertencentes à comunidade hegemônica.

Decerto, esta passagem nos revela como no Brasil, 20 anos depois da afirmação de Souza (1983) a raça ainda continua exercendo funções

simbólicas valorativas e estratificadoras, alimentando a produção de situações discriminatórias que sustentam o quadro alarmante de desigualdades.

Por outro lado, apesar de todas as barreiras encontradas na graduação, Eduardo não cede aos apelos hegemônicos pela constituição de um modo de vida que lhe seja potencialmente desumanizante; ao contrário, ele direciona sua revolta contra estas práticas coercitivas à produção de um trabalho de conclusão de curso que possa dar sentido às suas vivências.

No quarto ano eu estava revoltado, mas numa revolta que eu já tinha direcionado para a vida acadêmica. Foi quando eu fiz esse TCC. Esse trabalho que eu pensei: vou estudar aquilo que eu vivo. [...] Então, eu fui morar num conjunto habitacional, ou seja, eu era um estudante negro, numa universidade particular, morando num conjunto habitacional extremamente pauperizado. Era a oportunidade de eu começar a investigar [...] Eu fui investigar o conjunto no qual eu morava. [...] E foi possível fazer um bom TCC. [...] E esse TCC teve toda uma repercussão dentro da Universidade, na época [...].

O investimento nesse trabalho, ao mesmo tempo em que carrega um teor político de discussões, constrói elementos que atuam à afirmação de sua identidade pessoal, corroborando, em acordo com Habermas (1993) a persistência de uma consciência própria e integradora na universidade, que por via dos processos de aprendizagem imersos nas formas de produção científica, mantém uma estreita ligação com o mundo da vida.

Em outras palavras, Eduardo se lança na direção de sua mesmidade (CIAMPA, 1984), “cultivando flores a partir dos espinhos da própria existência”, isto é, ele utiliza-se das próprias experiências de opressão para construir um discurso acadêmico-científico que possibilite não só o reconhecimento de suas potencialidades denegadas durante todo o processo do curso; mas também reflexões sobre o contexto político-social brasileiro, que irrompem contra toda uma conjuntura de desigualdades, problematizando-a e apontando seus limites.

A produção do trabalho de conclusão de curso de Eduardo é muito mais do que uma simples tarefa acadêmica. Ela traz à tona um projeto político-emancipatório de existência (CIAMPA 2003), de resignificação de sua localização no espaço social, de reelaboração e legitimação de suas pretensões pessoais, de transposição das barreiras impostas, de subversão do *status quo*.

8.4 – O GRADUADO QUE TRABALHAVA NO “CHÃO DE FÁBRICA”

Após a formatura na universidade, Eduardo presta concurso para um cargo de ensino médio, remunerado por um salário mínimo, como forma de garantir o sustento da família. Tempos depois ele é selecionado para trabalhar em uma grande empresa do setor automobilístico:

[...] houve uma seleção na [empresa] para trabalhar como operário. E eu fui chamado. E eu não entendi porque eu fui chamado para trabalhar no chão de fábrica. Eu fui descobrir que num outro processo, [...] no final do quarto ano de faculdade, eu fui procurar um estágio na [empresa]. E eu convidei essa amiga [...] Fizemos a entrevista. Depois a chamaram e não me chamaram. [...] Só que no primeiro dia de trabalho ela descobriu quem era a outra pessoa selecionada: uma outra menina da sala que também usou de artifícios, porque o pai dela era amigo do gerente, aquelas coisas [...]. E eu fiquei de fora, mais uma vez. A S., sentindo-se na dívida comigo, [...] pegou o meu currículo e colocou no meio dos currículos para serem chamados – porque ela era do RH. E como eu estava ganhando um salário mínimo eu ia entrar lá ganhando quase três vezes o meu salário e eu já estava formado. Não tinha mais essa coisa da Universidade. Eu precisava pagar o crédito educativo a partir de 2 anos de formado. [...] Então eu fui lá enfrentar. E eu fui ser operário. Mas enfim, eu estava lá dentro da [empresa], era peão, ganhava três vezes o que eu ganharia se continuasse onde eu estava e começou uma nova trajetória: o [graduado] que trabalhava no chão de fábrica, na linha de produção.

Ao contrário do que imaginava, mesmo depois de graduado, nosso depoente não encontra melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Uma colega de faculdade, já estabelecida no departamento de recursos humanos de uma grande fábrica de automóveis, solidariza-se com a sua luta e percebendo as injustiças por ele enfrentadas, resolve ajudá-lo. Mas ela só consegue indicá-lo para um emprego de “chão de fábrica”. E diante da precariedade de sua situação financeira e da necessidade iminente de pagar o crédito educativo, Eduardo enfrenta o subemprego:

E no primeiro ano eu fui me adequando a esse novo ambiente. Primeiro no sentido de saber lidar com dinheiro, coisa que eu nunca tinha tido. Eu nunca tinha recebido tanto como eu estava recebendo. Eu tive que aprender a lidar com isso. Apesar de que eu já não era tão jovem, estava com, 25 anos, mas de uma hora para a outra você é um empregado e passa a ser classe média baixa. Esse foi o primeiro momento. Dentro desse momento eu tinha as dívidas. A dívida do crédito educativo que eu tinha que pagar e lá em casa, que eu tinha que contribuir de uma forma mais efetiva.

Somente aos 25 anos, já portador de um título de graduação, Eduardo consegue receber mais de um salário mínimo, embora exerça a função de operário, ocupando o mais baixo patamar hierárquico da empresa. E ele tenta, num primeiro momento, se adaptar a essa situação.

Em acordo com Santos (2007), diante dos diversos mecanismos de bloqueio que visam dificultar a mobilidade social de sujeitos negros, muitos deles percebem a necessidade submeter seus projetos de vida à realidade que se apresenta, desenvolvendo uma atitude de flexibilidade que funciona como estratégia de sobrevivência, ainda que almejem um posterior desvencilhamento deste mesmo contexto.

Se bem que o esforço de superação desta conjuntura de dificuldades pode ter um preço muito alto, desencadeando experiências adversas, que remetem a situações de sofrimento psíquico:

Eu fui fazer terapia, porque eu estava conquistando algumas coisas no plano econômico que eu nunca tive. E por outro lado eu estava me aviltando, aquilo era um martírio para mim. Enfrentar aquela situação de fábrica, porque eu sabia, eu tinha a leitura da linha de produção, do condicionamento, do sofrimento político [...] Eu comecei a sonhar que eu estava preso, eu sonhava que estava sendo perseguido, que era perseguido pela polícia e que a polícia estava invadindo a [empresa] e me procurando como se eu fosse escravo. E isso começou a me dar um desespero e eu comecei a ficar mal, mal.[...] E eu pensei: - Eu tenho que voltar a estudar!

O trabalho na linha de produção torna-se um dilema na vida de Eduardo, pelo teor de violência nele impingido. Tanto pela impossibilidade de participação criativa nas atividades laborais, revelada através da alienação no campo das iniciativas, quanto pela circunstância de estar ocupando um cargo muito aquém de suas capacidades, reduzindo seu papel a uma atividade subalterna e inferiorizante.

Ao descrever o seu “*martírio*” no chão de fábrica, Eduardo nos remete aos delineamentos do sofrimento ético-político, que de acordo com Sawaia (2001, p.104) “[...] revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social [...], pois os sentimentos de tristeza e dor dele derivados, traduzem as ressonâncias de ações oriundas de políticas de exploração e dominação, cuja dinâmica violenta determina a invisibilidade e desumanização de determinados sujeitos no contexto societário.

O conflito de Eduardo reitera o sentido emancipatório de seu processo

identitário, pois diante da situação de aviltamento de “escravo-do-chão-de-fábrica”, ele busca novos caminhos para não se render a esse personagem convencional. Eduardo começa a fazer terapia e abraça a oportunidade de voltar a estudar na mesma instituição na qual se graduou:

E abriu um mestrado, [...] meu professor era um dos orientandos. E ele tinha participado da monografia, da minha banca de TCC. [...] As aulas seriam no fim de semana, só seria difícil porque eu estava trabalhando à noite. [...] Então eu vi isso como uma possibilidade [...] eu estava cheio de dívidas e eu comecei a ficar com dívidas, mais a dívida do mestrado. Mas não desisti.

O depoente vislumbra nos estudos um investimento emancipatório e mesmo perante as diversas dificuldades, não desiste de se desvencilhar da “condição de escravidão”:

Quando começaram as minhas aulas, a maioria dos colegas era gerente de empresa, inclusive o gerente de RH, que estava na minha sala. Então foi uma situação extremamente constrangedora, porque UM PEÃO ESTAVA FAZENDO MESTRADO, JUNTO AO GERENTE DE RH DA [empresa].

O “peão” (negro) da empresa vai estudar lado-a-lado com o gerente (branco) de RH, cena que nos revela o quanto nossa sociedade imprime barreiras à ascensão social das minorias. Ambos os sujeitos apresentam desempenho e capacidades intelectuais apropriadas para cursarem o mestrado, entretanto, no contexto de ordenação socioeconômica, Eduardo ainda ocupa a base da pirâmide: negro, vitimado pelos efeitos históricos de um passado de inacessibilidade a campos de saber e poder (LIMA, 2001) e pelas transformações de sentido do preconceito, ele foi impedido, durante toda a sua vida de ocupar lugares sociais coerentes com os seus talentos e méritos pessoais e como resultado, ele é “*um peão*” fazendo mestrado.

Fui ver isso lá na [empresa]: os cargos de chefia eram ocupados por pessoas brancas, todas as pessoas eram brancas. Para não mentir para você eu acho que tinham dois negros, com fenótipo negro, mesmo. O resto era branco, para não falar loiros, a maioria claros. Aí eu fui percebendo que aqui era difícil. Era difícil eu vencer e eu precisava sair daqui.

Conforme Carvalho (2006) o gerenciamento das diferenças em nosso país perpetua a ação violenta dos marcadores de desigualdades; e por isso o

esforço de nosso depoente é muito maior (se comparado ao do gerente de RH) para a conclusão do curso: sente-se humilhado ao perceber que estudou suficientemente para estar ocupando este lugar e ainda não é reconhecido no plano das hierarquias sociais, fator que impede Eduardo de realizar o curso com uma estrutura mínima, sem que precise fazer maiores sacrifícios (financeiros e psíquicos).

Foi isso e eu fiz esse mestrado. E o mestrado estava tão desgastante [...] Mas eu estava lá e tinha que concluir. O que salvava era o meu orientador e o meu projeto [...] E aquilo me deu um certo ânimo, realmente. Eu tinha que ter esse foco, eu não podia sucumbir à dinâmica das pessoas que ficavam doentes na [empresa.] E para piorar em meados de 2003 a [empresa] entrou num processo de crise e publicou na mídia local [...] que haveria uma demissão em massa. E eu nesse bojo, já querendo sair, quase terminando o meu mestrado [...] Eu tinha convicção que eu ia sair. Eu comecei a não ir, dar atestado, falar que eu estava doente; eu ia ao psiquiatra falava que estava com depressão. Mas eu não estava nada, eu já tinha superado esse processo de crise. Eu estava era convicto que eu ia sair da empresa. Arrumei um atestado de 15 dias. Para eu ter fôlego e terminar o meu mestrado porque eu estava no processo de finalização.

Mais uma vez, os processos de aprendizagem (HABERMAS, 1993) oferecidos pelo universo acadêmico revelam novas alternativas ao nosso colaborador, revigorando suas pretensões no plano profissional: “o que salvava era o meu orientador e meu projeto”. Mesmo perante as dificuldades financeiras e as situações de aviltamento que desencadearam um processo de sofrimento ético-político trabalhado na terapia, Eduardo encontra alternativas para não adoecer como os demais colegas de trabalho e segue, transcendendo todos os empecilhos à consecução de seu projeto:

E foi a oportunidade que eu precisava. Eu aderi ao PDV [Plano de Demissão Voluntária], saí, peguei esse dinheiro investi em algumas coisas, paguei minha dívida no mestrado que já estava enorme, paguei o crédito educativo. Eu já tinha carro de novo, tinha algumas coisas e fiquei com uma reserva. Porque eu pensei: agora eu vou estar desempregado e essa reserva é para me manter durante um ano se eu não conseguir outro emprego. [...] Eu saí e tirei esse peso das minhas costas! Porque era um peso, era um martírio trabalhar na fábrica de carro. E me dediquei ao finalzinho do mestrado e foi tudo bem no mestrado, gostaram da minha dissertação e comecei a procurar emprego de novo.

Finalmente Eduardo “deixa de ser escravo”. Juntamente com o término

do mestrado, ele consegue sair da fábrica aderindo ao plano de demissão voluntária. E foi um alívio: *“Eu saí e tirei esse peso das minhas costas!”*. Mas agora, ele precisa repensar sua vida profissional.

Após esse período, nosso depoente passa um ano trabalhando (agora como graduado) em empregos instáveis de pouca remuneração e quando sua reserva financeira estava para acabar ele decide fazer um concurso.

[...] eu estava pensando em fazer [um concurso], mas eu tinha que dar um tiro certo, porque a reserva que eu tinha ia ser toda gasta na passagem e na estadia. E depois eu ia ficar SEM NADA. E eu voltando para cá, eu ia depender da minha mãe, eu ia depender de outras pessoas porque eu não teria de onde tirar o dinheiro, eu estava desempregado [...] Aí me inscrevi, peguei a bibliografia que eles recomendaram, estudei os tópicos, eram 10 temas amplos mesmo. [...] Cheguei lá, fiz a prova, foi uma seleção idônea e aquilo que eu já havia previsto: como não havia ainda o curso, não tinha quem indicar, não haviam favorecidos, então aprovaram os melhores mesmo. [...] Não conhecia ninguém e aquela reserva econômica eu gastei na viagem. Fiz um empréstimo com a minha namorada, porque ela tinha uma reserva. E como nós íamos morar juntos, ela me deu o dinheiro, eu aluguei uma casa, mobiliei precariamente a casa para ter uma infra. E fui embora tentar a vida lá.

A essa altura de sua trajetória, Eduardo já conhecia um pouco da política acadêmica. Ele decide estrategicamente, fazer um concurso para professor numa universidade federal do norte do país – região com carência de profissionais da área – porque seria sua última chance, tendo em vista que sua reserva financeira havia acabado.

Havia duas possibilidades de concurso, entretanto, ele só tinha dinheiro para fazer um. E ele escolhe fazer a seleção na universidade em que ainda não havia sido implantado o curso de sua área, pensando que as possibilidades de um processo idôneo seriam maiores: *“como não havia ainda o curso, não tinha quem indicar, não haviam favorecidos, então aprovaram os melhores mesmo.”*

Em acordo com Carvalho (2003), no país, os concursos para docentes não são regidos apenas pela impessoalidade, mas por uma equação complexa que envolve interesses político-acadêmicos nos quais se projetam diversas variáveis. Ao se esquivar de prestar concurso em uma universidade que já tivesse certa tradição na área de conhecimento de sua formação, Eduardo está se esquivando também das políticas acadêmicas de privilégios na admissão de professores, sejam elas em relação às redes de “afinidades” ou pressões em

favor de determinados candidatos.

E pela primeira vez nosso depoente é avaliado unicamente pelos seus talentos e competências pessoais na consecução de um trabalho compatível à sua formação teórico-acadêmica e intelectual:

E eu fui muito bem recebido. Daí começou minha nova fase: agora como professor de uma universidade federal, eu saí de uma condição de salário médio para um salário um pouco mais alto, com o status que o professor da Universidade Federal tem, principalmente numa capital, como é [capital do norte do país]. A Universidade é muito solicitada pela sociedade e eu comecei uma nova fase da minha vida.

A entrada em uma universidade federal significou para nosso depoente, a afirmação de seus talentos e competências, denegados pela conjuntura de subemprego e discriminações, experimentada durante toda sua trajetória profissional pregressa. Demarcamos nesse processo a importância do reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 1983; 2002), pois somente a partir do momento em que suas pretensões profissionais são admitidas e legitimadas pelo contexto societário, ele consegue a efetivação do seu projeto.

Eduardo vivencia a possibilidade de ascensão social, rompendo barreiras econômicas e alçando uma carreira de destaque, pela qual tanto lutou: ele agora faz parte da “elite da elite”, a elite intelectual do país.

Mas não nos esqueçamos de que ele precisou migrar de sua região para isto – região na qual a competitividade é bastante acirrada – visto que não teve acessos facilitados ao meio acadêmico; como por exemplo, o amparo de uma rede de intelectuais que pudesse recomendá-lo à assunção de um cargo, conforme nos aponta Silva (2010).

8.5 – O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: COMPREENDENDO AS VICISSITUDES DO CONTEXTO ACADÊMICO

No primeiro ano eu fiquei me adaptando ao local, porque é uma cidade quente, uma cidade com uma série de dificuldades. Mas como eu fui aberto, sem preconceitos, eu pensei: - É aqui que me receberam, então é aqui que eu vou viver e viver da melhor forma possível.

Num primeiro momento, Eduardo passa por um processo de adaptação, buscando compreender o funcionamento das políticas institucionais na academia. Logo ele se identifica e envolve-se com as lutas dos movimentos sociais e sindicais através da universidade, buscando uma potencialização das transformações do contexto social, por via das políticas identitárias (CIAMPA, 2002).

Eu comecei a lidar com outro momento da minha vida que é esse momento de você se tornar referência. E lá, como eu era um dos negros da Universidade, o movimento negro vinha atrás de mim. Depois eu entrei no sindicato e a política do sindicato era estar em parceria com o movimento social [...] e eu comecei a ser referência para uma série de coisas, mas dentro de uma perspectiva crítica. Não de crítica pela crítica, mas dentro de uma perspectiva do que era melhor para uma universidade pública. Nesse primeiro ano foi tranquilo, todo mundo era meu amigo [...].

Sua leitura crítica da realidade atesta um posicionamento que reivindica transformações na estrutura da universidade. Eduardo almeja mais do que uma modificação pessoal, ele também busca constituir novas formas de ação coletiva, estendendo sua contribuição ao âmbito acadêmico.

E ele se torna uma “referência” para os grupos minoritários e de esquerda; mas juntamente a essa popularidade, os “inimigos” também se apresentam:

No segundo ano, eu estava no sindicato e tinha uma perspectiva de luta por uma universidade de qualidade com um sistema universal e começaram a aparecer os inimigos. Eu comecei a adquirir os inimigos dentro do meu departamento, dentro da estrutura da universidade, porque eu era da oposição. [...] eu era um professor novo, corajoso para estar entrando no sindicato e tinha um bom relacionamento com os alunos, trabalhei com muito empenho na formação do curso e era um professor que produzia. E eu estava dentro do critério produtivista deles. Então, não tinha onde eles me pegarem, entendeu? Eles podiam discordar da minha posição política, mas não podiam falar nada do Eduardo.

Sabendo que está resguardado pelo critério de produtividade-quantidade, o depoente impede que os colegas utilizem-se da hierarquia organizacional (SILVA, 2002) para deslegitimar suas ações. Contudo, os portadores do discurso competente (CHAUÍ, 1981), constroem novas estratégias de dominação, políticas identitárias que buscam coibir as atividades reivindicatórias de Eduardo. Surge uma nova estrutura de assédio, alicerçada

por atos corporativistas de restrição dos espaços de atuação de nosso colaborador, no ambiente de trabalho:

Apareceram os boicotes e os boicotes vinham através dos recursos. Vai ter uma especialização, você vai receber uma gratificação a mais, então eu não dava aula, não me chamavam. E os posicionamentos políticos: porque você começa a lidar com pessoas que você considerava seus amigos, mas você via que eram extremamente mercenários [...].

Esta atitude do grupo hegemônico clarifica uma inter-relação que serve aos desígnios do sistema, conforme Habermas (2002). O “boicote de recursos” aparece como um agir estratégico, um meio de interação que se concretiza através de ameaças, ferindo qualquer possibilidade de pacto consensual. O ideal de uma formação autêntica e compromissada com a qualidade do ensino é colocado em segundo plano, tendo em vista os interesses particulares de um determinado grupo político.

São as ações de caráter instrumental que se apresentam (HABERMAS, 2002), atestando os contornos de um ambiente acadêmico fagocitado pelas formas históricas de dominação e exploração, naturalizadas pelas forças do instituído (BAREMBLITT, 1992):

Eu comecei a entender, a escolha deles é ganhar dinheiro, eles não estão preocupados com a qualidade do ensino. Então para que eu vou fingir que sou amigo deles? [...] eu era o culpado, eu era o radical e eu tinha que negociar, eu era o vilão. Não era para eles que eu era o vilão, era a pessoa ou o grupo que estava pensando no social que se tornava o vilão do processo. E eles são intolerantes, eles que não aceitam acordo, sendo que aquilo pelo qual nós estávamos lutando, era por eles. Era por melhores condições de salário, melhores condições físicas, porque a gente não tinha sala, não tinha nada, o próprio campus abandonado e corrupção dentro da universidade, enfim, tudo o que tocava o coletivo.

O imperativo do individualismo se instala em oposição ao ideal democrático ambicionado pelas forças fundadoras da universidade (HABERMAS, 1993). Os professores se omitem em relação às necessidades do coletivo para se ampararem junto a grupos políticos que possam lhes proporcionar acessos facilitados aos ambientes de poder e à consecução de maiores dividendos.

A luta por melhores condições de trabalho perde o sentido perante a inversão dos valores (HABERMAS, 1993), na medida em que as estruturas sistêmicas – representadas pelo discurso da economia e administração – se sobrepõem ao mundo da vida: *“E isso gerou um desgaste tão grande [...] a questão do negro não estava ali. Ali era uma outra disputa. Ali era uma disputa poder e do poder político, porque é um poder de controle.”*

O envolvimento de Eduardo com as atividades políticas no âmbito universitário gerou um “desgaste” em suas relações pessoais. Mais uma vez, ele se vê diante de um impasse:

E cada vez foram me dando mais atribuições dentro dessa atividade político-sindical e eu precisava sair dela. E meu relacionamento estava desgastado, porque minha esposa tinha ficado grávida, tinha acabado de ter uma criança e estava me cobrando, dizendo claramente que estava frustrada, que o relacionamento estava desgastado, que ela estava se sentindo só e eu estava ali ENTRE O MUNDO DO TRABALHO, O MUNDO FAMILIAR E O MEU PROJETO. MEU PROJETO DE VIDA. [...] E isso começou a me desanimar, sabe. Eu entrei num processo de crise existencial de novo: - Porque que eu estou lutando tanto, sendo que eu só estou criando inimigos e deixando meu projeto de lado; perdendo minha família, perdendo meu projeto pessoal? Aí eu decidi: vou estudar para o doutorado!

Os contornos do projeto de busca emancipatória de Eduardo vão sendo ameaçados pelas políticas identitárias de dominação. Ele percebe que seu forte investimento na discussão das políticas acadêmicas daquela universidade acabou fazendo com que ele perdesse o foco dos seus objetivos profissionais, alienando-o da importância da própria família.

O Eduardo, que aprendeu a ser um estrategista para conseguir sobreviver numa sociedade racista, agora irá utilizar-se destas habilidades no meio acadêmico, para obter sua “incursão” num programa de doutorado. E como nosso depoente já conhece muito bem as vicissitudes da academia, ele passa a pesquisar as instituições de interesse, procurando compreender o nível de fidedignidade das seleções nos programas de pós-graduação:

Bem, eu vim para um congresso em [cidade do sudeste do país] e eu conheci uma pessoa [...] E ficamos a tarde toda conversando e ela me disse que faria o doutorado na Universidade [Instituição Pública de Ensino Superior na qual cursa doutorado] e eu falei: - Mas será que lá não tem que ser pessoas que já estão realizando disciplinas, pessoas que de uma certa forma, têm uma relação com um possível orientador ? Ela falou que ia tentar e depois ela falava comigo. E ela

fez a seleção e depois mandou um e-mail falando comigo, que ela veio sem conhecer ninguém e passou e sugeriu que eu tentasse aqui. [...] E eu sabia que eu já tinha saído do zero. [...] eu tinha textos publicados, trabalhos da Universidade [...] Não era um currículo que tinha uma coisa ou outra, já era um currículo bem direcionado, com certa experiência. [...] Eu não fiquei, como fiz nas outras provas, duvidando; fui assim, com certeza: se eu passar na prova de idiomas é muito difícil eles me reprovarem porque é uma pessoa que vai cursar o doutorado sem nenhum problema financeiro e que já tem essa trajetória acadêmica. Qual orientador não quer? Não vai ter nenhuma preocupação com seu orientando.

Nosso depoente sabe que as seleções de pós-graduação não são regidas unicamente por critérios meritocráticos. Como bom estrategista, ele passa a pesquisar os diferentes programas de doutorado, para entender a lógica dos privilégios, além do perfil esperado de um possível orientando; perfil que já tinha adquirido durante os anos de trabalho como professor em uma universidade federal. E ele percebe, com base na experiência da colega, que naquela instituição poderia ser possível tentar, sem que necessariamente precisasse pertencer a alguma rede de filiações acadêmicas que lhe possibilitasse algum tipo de indicação. A estratégia valeu a pena:

Eu passei no doutorado e foi uma segunda vitória. Porque [...] fiz uma graduação e um mestrado numa universidade privada. E eu passei numa universidade pública! E eu tinha isso como meta. Eu sempre paguei para estudar e finalmente iria estar numa universidade pública.

Diferentemente de Dandara, Eduardo consegue realizar seu sonho como havia planejado: finalmente ele terá o “privilégio” de estudar numa instituição pública. Sim, privilégio, pois como afirma Chauí (2000), a educação deixou de ser um direito em nosso país a partir do processo de irrupções do paradigma neoliberal no contexto do ensino superior.

[Pesquisadora]: O que significou para você entrar nesta Universidade?

[Eduardo]: Significou para mim... Eu vou usar uma metáfora para explicar isso [...] é como se você estivesse correndo, correndo, correndo, como se fosse uma maratona. E você sabe que em algum momento você vai chegar, mas você não sabe quando vai chegar, em função do desgaste do seu corpo e tal. Mas sempre vislumbrando a chegada. Então esta Universidade para mim foi a chegada, foi o coroamento da minha trajetória. [...] Como se eu viesse correndo, já faz anos que eu estou correndo e agora nesse momento, eu estou chegando. Sendo que outros colegas já fizeram isso antes porque os acessos que eles tiveram foram diferenciados. E para mim, não. [...] além de eu conseguir chegar, eu cheguei ainda com uma estrutura,

seria diferente se eu chegasse e tivesse que trabalhar o dia inteiro e fizesse as disciplinas malfeitas. Não. Eu cheguei com tempo e parece que foi no momento certo.

O projeto de Eduardo é uma “*maratona*”. Uma competição travada contra um contexto social racista pela alterização de seu processo identitário. Sua metamorfose é transformar-se num profissional da academia, ser legitimado como tal. O “*desgaste do corpo*” representa os obstáculos enfrentados pelo nosso colaborador: a pobreza, os acessos dificultados, as diversas situações de racismo, além do contexto de assédio enfrentado cotidianamente por muitos aspirantes a essa condição no âmbito brasileiro, independentemente do pertencimento racial ou social.

Nosso depoente não foi o primeiro colocado nesta competição, pois como ele mesmo afirma, não teve “*acessos diferenciados*”, ou seja, foi prejudicado por não fazer parte do segmento resguardado por uma política de privilégios (ou seria política de identidade de dominação?), diferentemente de muitos dos seus “*colegas*”, pertencentes aos estratos hegemônicos.

Entretanto, ele venceu. Venceu porque teve coragem de enfrentar os diversos obstáculos, porque teve flexibilidade para sobreviver diante do subemprego, das discriminações, da denegação de sua condição humana e força para não adoecer diante de tantas pressões. Venceu por persistência e por toda uma conjuntura de fatores, que incluiu o contato com redes de solidariedade⁷⁵, o fato de muito cedo, ter-se tornado negro e desenvolvido uma atitude positiva em relação à sua identidade racial; e também por ter a perspicácia de assumir uma atitude estratégica diante das vicissitudes da academia – não simplesmente por mérito e esforço ou por ser membro de uma conjuntura político-estatal que lhe garantisse a efetividade social do direito à igualdade de condições.

Se estivéssemos num país no qual as pessoas conseguissem vencer pelo mérito e pelas competências pessoais, Eduardo não teria encontrado tantos obstáculos. E não seria um sujeito emblemático, ou nas suas próprias palavras, “*um protótipo*” para uma Tese.

Os obstáculos encontrados representam os diversos mecanismos

⁷⁵ Neste caso específico, as redes de solidariedade são representadas pela amiga que facilitou o emprego na fábrica de automóveis, os amigos negros do pagode (com os quais se identificou durante sua jornada), os professores da universidade que lhe proporcionaram reflexões sobre sua condição racial.

societários de manutenção do racismo em solo brasileiro, pois aqui, o que é de direito nem sempre se consuma como fato.

Conforme Carvalho (2006), Eduardo atravessou um rio a nado enquanto vários outros competidores estavam num barco a motor. E ninguém questionou o seu esforço em comparação aos demais, no ato da chegada.

8.6 – O PROFISSIONAL DA ACADEMIA: TRAÇOS DE UMA IDENTIDADE POLÍTICA

Eduardo é um profissional da academia e tornou-se um intelectual. Diferentemente do conceito de “intelectual negro” cunhado por Gomes (2010) e atrelado à história de Dandara, aqui nos referimos à condição que diz respeito não apenas àquele sujeito que lida com ideias, mas, sobretudo, àquele que consegue transgredir as fronteiras discursivas do trabalho acadêmico, de acordo com Hooks (2005).

Sob o mesmo ponto de vista, localizamos esta característica junto ao desenvolvimento da produção prático-discursiva de nosso colaborador, que além de ter desenvolvido habilidades acadêmicas, consegue articulá-las ao contexto vivido, de forma que suas atividades cotidianas entram em consonância ao seu discurso, desenvolvido com uma qualidade de apropriação crítica que permite a relativização de conteúdos previamente construídos, bem como a orientação por princípios escolhidos maneira autônoma (HABERMAS, 1983).

Como resultado, o depoente expressa uma identidade única, uma identidade política (CIAMPA, 2002) que perpassa: a) uma preocupação genuína com o processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário; b) uma ética da convicção antirracismo sem necessária aderência à militância, c) um entendimento ampliado sobre as políticas acadêmicas; d) uma concepção da problemática racial na academia que, ao contrário dos discursos hegemônicos, não admite o atravessamento da ideologia do mérito.

Na busca pela superação dos dilemas pessoais que exigiram a construção de novos sentidos de existência, Eduardo constituiu uma atitude que supera os modelos identificatórios oferecidos pelo sistema, produzindo

competências interativas que possibilitaram tanto a reivindicação do reconhecimento em relação aos grupos aos quais se identifica, quanto sua diferenciação individuada, numa atitude reflexiva (CIAMPA, 2002).

Vejamos algumas de suas elaborações sobre temas pertinentes às discussões implementadas neste texto.

8.6.1 – O “preço” do bom desempenho

[...] o ambiente universitário é... Solitário. Eu acho que a vida do pesquisador, ela é solitária. Mas aqui, a vida acadêmica era solitária porque terminava uma disciplina, eu pensava que as pessoas que saíram da sala naquele momento iam sentar, tomar um café juntos, se apresentar, conversar, marcar alguma coisa e recepcionar aqueles que moravam aqui. E não. E esse primeiro momento foi difícil, porque eu não conseguia estabelecer nenhum vínculo de amizade [...] Era a dinâmica dos alunos desta Universidade. Não adianta. É uma dinâmica de distanciamento, não de aproximação. Essa dinâmica aqui é muito forte. Até o próprio espaço é disperso, não proporciona, não promove aproximação das pessoas. Promove dispersão. Então, isso era uma coisa importante, daquele momento de solidão que eu te falei.

Por outro lado, academicamente foi produtivo – esse é o preço do bom desempenho acadêmico – porque eu me dediquei integralmente às disciplinas. Então, eu lia toda bibliografia, realmente eu estudava, eu tinha bastante trabalho. E foi bem produtivo porque eu estava aproveitando mesmo o doutorado. Aproveitando bem a vida acadêmica.

Eduardo sabe que a formação acadêmica requer um nível de dedicação que vai muito além do contexto intramuros (BASTOS, 2007) e está disposto a enfrentar isso. Ele percebe o quanto a característica individualista do trabalho intelectual se reflete no ambiente externo da pós-graduação: um ambiente árido, “de distanciamento”, que não suscita a constituição de atividades interativas. E conclui que “preço do bom desempenho” às vezes, pode ser a solidão.

Assim como Lélia e Hemetério, Eduardo também sofre com as vicissitudes do trabalho intelectual, buscando um tensionamento dessa condição de ambiguidade.

O trabalho de produção acadêmica requer sim um pensamento e escrita solitários, entretanto, este tipo de isolamento não corrobora a independência de uma comunidade argumentativa da ciência, representada pela leitura e produção escrita, e inevitavelmente, coloca estes sujeitos em contato com

outros indivíduos que anteriormente publicaram suas ideias (HABERMAS, 1993), possibilitando uma construção autêntica de saberes e orientada ao esclarecimento político do espaço público: este é o lado “*produtivo*” da solidão ao qual nosso colaborador se refere.

Entretanto, quando o isolamento da comunidade torna-se uma característica cristalizada no ambiente externo do doutorado, podemos assinalar a produção de processos patológicos de existência (REPA, 2008), tendo em vista que a dificuldade de produção de vínculos atesta a permeabilidade do ambiente acadêmico às forças do instituído, corroboradas pelas tendências competitivas e individualistas do atual contexto societário, conforme já teorizamos no capítulo 5.

Portanto, as diversas facetas do ambiente de isolamento suscitam sentimentos ambíguos ao profissional da academia: ao mesmo tempo em que a solidão apresenta-se como necessidade ao bom desenvolvimento da produção do trabalho, ela também pode confirmar formas de invasão sistêmica (HABERMAS, 2002), na medida em que o princípio do desempenho substitui as esferas comunicacionais que deveriam funcionar de maneira espontânea.

8.6.2 – “As sutilezas” do racismo acadêmico

No ano passado, quando eu cheguei aqui, primeiro que você encontra poucos alunos negros. E isso não é só dentro desta Universidade, é dentro de qualquer universidade. Mas aqui acho que é mais ainda. E aí quando você encontra é difícil você estabelecer um vínculo... É engraçado isto! [...] Porque a identidade negra, ela faz a mediação da relação. Então, eu sou negro e se tem cinco pessoas e uma é negra, há uma propensão de eu tentar me aproximar daquela pessoa negra, em função da empatia das questões étnico-raciais: - Ah, ela sofre a mesma coisa do que eu, então eu vou conversar com ela.[...] Mas aqui, isto não aconteceu.

Ao contrário de Hemetério e Lélia, Eduardo não passou por situações discriminatórias diretas após o ingresso como profissional da academia. Mas ele consegue perceber muito bem o nível de despolitização que se instala no ambiente universitário quando se trata da discussão do racismo, ao descrever sua dificuldade no estabelecimento de vínculos, mesmo com os poucos negros que encontrou no âmbito do doutorado.

Em relação a esta discussão, demarcamos que o mito de democracia

racial, ao criar uma ideia de universalidade impingida no imaginário coletivo, dificulta a conformação de uma unidade de identificação aos negros em território brasileiro, conforme Munanga (2004). E, aliada a esta ressonância, emerge também o reforço da ideologia do mérito, pois, segundo Carvalho (2006) a academia se apresenta como um ambiente que não se vê racializado, justamente pelo fato de defender a ideia de que os critérios de ingresso no ambiente universitário são regidos unicamente pela meritocracia.

O mito da democracia racial, aliado à ideologia do mérito explicam este complexo de alienação, pois ambos os fatores atuam no impedimento à conformação dos raros sujeitos negros como um coletivo, contribuindo para perpetuar atitudes de desconhecimento taciturno sobre o racismo na academia.

[Pesquisadora]: Ocorre discriminação racial aqui, nesta Universidade?

[Eduardo]: Há sutilezas que você vê no próprio processo, porque os negros não estão aqui dentro. Então, é uma sutileza nos processos de seleção. Não é direta, no sentido de afronta a uma pessoa, de piadas, pelo menos nessa experiência que eu tive. [...] A discriminação que eu vejo aqui é no processo. No processo de seleção. Porque exige outra língua estrangeira. Então quem está aqui é uma classe média alta. É difícil um aluno pobre conseguir entrar nesta Universidade [...]. Por quê? Porque todo o percurso dele foi diferente. Ele veio de escola pública, agora, de repente ele precisa estar fazendo um curso de línguas, ao contrário de pessoas iguais à T. [...]: porque ela, desde criança fez inglês, a mãe dela falava francês. E eu não, eu tive estudar para vir fazer a seleção.

Ao confirmar a tese de uma representatividade mínima dos negros, Eduardo também discute “as sutilezas” do racismo nos processos seletivos da pós-graduação. Neste sentido, embora o critério seja idealmente meritocrático, o sistema universitário desconsidera que não existe uma efetividade de fato deste princípio no âmbito social e que a inacessibilidade aos campos de saber é historicamente perpetuada em relação ao contingente negro, funcionando como barreira ao ingresso de muitos destes indivíduos.

Ocorre como resultado, um silenciamento sobre a situação de racismo na universidade, combinado à instituição de uma ideologia que justifica as repetidas omissões sobre a discussão dos “percursos” destes sujeitos: “É difícil um aluno pobre conseguir entrar nesta Universidade [...]. Porque todo o percurso dele foi diferente. Ele veio de escola pública, agora, de repente ele precisa estar fazendo um curso de línguas [...]”.

E se existe um hiato entre o princípio de igualdade e sua efetivação na sociedade, a universidade, na condição de instituição não está isenta de refletir este contexto discriminatório, de forma que sua atitude omissa indica a intencionalidade de sustentação desta realidade desigual e uma indisposição ao implemento de medidas que possam corrigir estas distorções sociais, reconhecendo os diferentes percursos e suas peculiaridades para promover condições isonômicas (SCOTT, 2005).

Então esse é um problema que eu vejo do professor negro: primeiro você não tem modelos, segundo, você encontra pouco os seus pares, quando você encontra isso na universidade e dentro da academia, muitos não se reconhecem como negros, [...] e aí você vai aos congressos, é difícil, muito raro, a não ser quando tem a temática do negro. Você encontra um pensador negro? Sim, existe bastante, mas eles não têm o mesmo vulto que outros, não. Não estou desqualificando ou fazendo uma análise comparativa, mas eles não têm.

Nesta parte do depoimento, nosso colaborador evidencia uma leitura do racismo que tange também o topo da pirâmide do contexto acadêmico. Como se não bastassem os atravessamentos já discutidos – que impedem a constituição de vínculos desta população, demonstrada a partir de uma dificuldade de identificação com a própria condição racial – a ausência de figuras modelares na academia também convalida o debate de que os processos seletivos para professores não são completamente justos e transparentes (CARVALHO, 2003).

A observação de que os pensadores negros não têm “o mesmo vulto” que os demais, também é discutida por Carvalho (2003; 2006) ao dissertar sobre a falta de reconhecimento no plano da hierarquia social experimentada por autores negros de reconhecida importância para o pensamento brasileiro. Esta, ratifica uma constante de políticas identitárias de dominação (ALMEIDA, 2005) no âmbito acadêmico, levando estes sujeitos a vivências constantes de isolamento social e deslegitimação velada de suas competências, realizadas por via dos ditames despóticos do silenciamento e omissão.

8.6.3 – Um profissional compromissado

[Pesquisadora]: E que tipo de professor você é?

[Eduardo]: Eu? Ah eu sou um bom [risos]! Porque que eu acho que me considero um bom professor?

Primeiro porque eu parto da lógica de que o saber não é só aquele técnico, o acadêmico. Eu parto um pouco da linha do Paulo Freire: as pessoas já trazem um saber consigo. Então, eu estou trocando saberes ali, trocando experiências com eles. [...] A segunda é que eu mantenho uma proximidade com os alunos. Já é desdobramento disso. Eu converso com eles, eles vão à minha casa, tenho outra forma de lidar com o processo educacional, não tenho distanciamento. [...] Tenho outro tipo de relacionamento. E o terceiro é o compromisso. Eu gosto muito de ser professor. Então eu tenho um compromisso com aquilo que eu estou fazendo. Aquilo ali faz parte de mim também, não é? Não é uma profissão que eu escolhi porque iria me dar algum status, alguma coisa não; eu escolhi porque eu gosto de ser, então eu tenho um compromisso. Aí eu me dedico àquilo. [...] Mas aí há também uma relação afetiva com eles. Eu tento passar isso: que a relação que eu tenho com o saber é uma relação de afeto e a relação que eu tenho com eles também é.

Na contramão das tendências individualizantes do atual contexto acadêmico, nosso colaborador nos convida a reflexões que remetem ao ideal fundador de universidade (HABERMAS, 1993). Claramente influenciado por uma utopia emancipatória (CIAMPA, 2003), Eduardo demonstra que não se rendeu aos ditames sistêmicos, apesar do contato com situações alienantes durante o episódio de seu envolvimento com as atividades político-sindicais na universidade em que trabalha.

E partindo de suas experiências práticas, ele nos demonstra como ainda é possível contribuir para a manutenção de uma força integradora e democrática (HABERMAS, 1993) na construção conjugada do conhecimento. Aqui, a academia apresenta-se como fonte de desenvolvimento intelectual, tanto para ele quanto para seus interlocutores, que são vistos não como meros receptáculos de conhecimento, mas como elementos ativos na construção do saber. Sua atitude de profissional comprometido é reiterada a partir do desenvolvimento de espaços autênticos de debates, de forma que a proximidade admitida na relação professor-aluno fomenta ligações afetivas que reforçam positivamente a formação intelectual na universidade.

Além disso, o teor das palavras de Eduardo evidenciam o forte vínculo emocional seu trabalho e a certeza da escolha da profissão, fato que se articula à ideia proposta por Freitas (2007), de que não se escolhe a academia pelo que ela paga, mas pelo trabalho que lá é realizado.

8.6.4 – Ações na esfera pública em defesa do antirracismo

[Pesquisadora]: Você acha que contribui para o antirracismo? Diante da sua vivência, você acha que você leva isso para a sua vida?

[Eduardo]: Eu acho que eu contribuo a partir do meu modo de tratar as pessoas. Essa é a maior contribuição [...]. Porque quando os meus amigos negros conversam comigo, não os amigos da vida universitária, mas os amigos da vida comum me têm como um modelo. [...] Eu sou a mesma pessoa. Obviamente que mudei, mas eu não subi em nenhum pedestal por eu ter um saber técnico, eu não me tornei nenhum esnobe. O outro exemplo é dentro da própria academia. Quando eu estou apresentando alguma coisa, quando eu estou dentro de uma sala de aula numa disciplina, quando ocorre essa discussão eu não deixo passar batido. Eu tento pontuar [...] Por mais que hajam pessoas que discordem, eu trago um fato real da minha experiência para eles conseguirem visualizar. [...] relatos da minha vida que foi tocada diretamente pelo preconceito racial. [...] E outra forma, é o que eu fiz lá na Universidade [refere-se à Universidade na qual trabalha], um fórum de discussão das ações afirmativas. Então a minha vida não se restringe à produção sobre as questões do negro [...]. Não é meu objeto de pesquisa, mas eu não deixo passar em branco. Quando eu posso, eu sempre estou falando, eu sempre estou conversando e acho que isso é uma forma de contribuição.

Apesar de não se localizar junto aos grupos militantes organizados, assim como Lélia e Milton, Eduardo desenvolveu uma ética da convicção antirracismo (SANTOS, 2011) a partir das próprias vivências e reflexões realizadas sua trajetória. Esta postura demonstra a efetividade da produção de uma identidade pós-convencional (HABERMAS, 1983), ou em outras palavras, a constituição de uma identidade política (CIAMPA, 2002), na medida em que, a partir dos processos de socialização, nosso colaborador assumiu uma identidade positiva em relação aos atributos raciais sem, no entanto, vincular-se inteiramente ao trabalho junto aos grupos militantes.

Dessa forma, fica evidenciado o movimento reflexivo perante as políticas identitárias promovidas por estes coletivos e seu processo de individuação, pois mesmo que seus trabalhos acadêmicos não se restrinjam à discussão racial, ela não é denegada. Eduardo assume um projeto único de identidade, criando mecanismos próprios de defesa ao antirracismo, a partir de uma reflexão crítica sobre os modelos normativos apresentados.

8.7 – REFLEXÕES SOBRE PERCURSOS

A história de Eduardo é uma história que inevitavelmente nos remete à discussão dos “percursos”. Assim como muitos brasileiros e a maioria de nossos depoentes, na condição de sujeito negro e pobre, sua infância foi marcada por uma conformação identitária baseada em referenciais identificatórios de exclusão, por influência dos processos socializadores hegemônicos.

A vivência da adolescência conforma-se como uma “turbulência”, pois diante do contato com as diversas situações de aviltamento e exposição às desigualdades ele se revolta contra o sistema, porque, como todo jovem, deseja ser igual aos amigos. A contradição está no fato de que, diferentemente dos seus amigos “brancos e de classe média”, Eduardo “quer ser o que não é e ter o que não tem” fato que demonstra, de antemão, a incidência do efeito dos ditames normativos que impingem a homogeneidade como ideal a ser seguido, ocultando através deste discurso, uma intencionalidade perversa de manutenção de privilégios aos segmentos hegemônicos e um projeto coercitivo de existência aos segmentos minoritários – que sustentam todo um sistema guiado por desigualdades.

A elaboração consciente do impasse sobre o racismo marca a saída da condição de mesmice no processo identitário de nosso colaborador. Descobrimo-se poeta e negro, Eduardo se arrisca na busca por novos caminhos, reflete sobre sua condição minoritária, encontra pessoas com as quais se identifica e cria mecanismos alternativos para lidar com as pressões.

Ao lado de todas essas mudanças, surge uma perspectiva: a entrada na universidade. Entretanto, ele já tem consciência de que seu percurso será diferente. Diferente, mais complexo e repleto de obstáculos. Tudo isto em comparação a um segmento que reflete o ideal de humanidade no senso comum, em detrimento à sua condição de sujeito “desprivilegiado”.

Os limites impostos pelo contexto social incidem fortemente sobre o projeto de Eduardo: ele não consegue passar em uma universidade pública, quando é admitido em uma universidade privada é submetido a julgamentos prévios sobre suas competências, além de ter que lançar mão de diversas estratégias de sobrevivência financeira durante o curso, dividindo o tempo entre o mundo do trabalho, o sustento da casa e seu projeto emancipatório/profissional.

Aliados a todos estes obstáculos a questão racial se evidencia fortemente durante diversas seleções para estágio e emprego: ora é relegado por ser negro, ora é relegado por não fazer parte de um grupo seletivo de sujeitos que se aproveitam das influências estabelecidas nas relações sociais, para manterem seus privilégios. E ele percebe que está num mundo competitivo e individualista, que legitima a ocupação dos lugares mais distintivos à comunidade hegemônica.

Entretanto, nosso depoente não cede aos apelos coercitivos, ele direciona sua revolta à produção científica, “cultivando flores a partir dos espinhos da própria existência”. Mesmo depois de graduado, diante da situação de aviltamento em trabalhar no chão de fábrica, Eduardo não desiste do seu sonho: ele se alimenta de uma utopia emancipatória, construída nos espaços universitários de formação intelectual, que revigora suas pretensões profissionais, transcendendo todos os empecilhos à consecução do seu projeto.

Nosso depoente se matricula no mestrado para deixar de ser escravo. E ele se torna um estrategista: terminando o mestrado, presta um concurso e finalmente se torna um profissional da academia, quando aprende a se esquivar das políticas identitárias de dominação.

A entrada em uma universidade federal como professor, demonstra a possibilidade de reconhecimento e ascensão social por via da educação (TEIXEIRA, 2003; SANTOS, 2007) e atesta uma estreita ligação desta instituição com a energia emancipatória do mundo da vida (HABERMAS, 1993).

Contudo, para se adaptar e sobreviver num ambiente também marcado pelas invasões sistêmicas (HABERMAS, 2002), Eduardo terá que ampliar suas habilidades estratégicas, pois, independentemente do seu pertencimento racial, ele está também diante de uma “feira de vaidades”, um ambiente de competitividade e tensões, legitimado pela apologia da competência.

Ao envolver-se com as lutas dos movimentos sociais e sindicais, seus inimigos se revelam através de uma estrutura de assédio e boicotes, que aliena o ideal democrático ambicionado pelas forças fundadoras da universidade. Mas como bom estrategista, Eduardo elabora um novo plano: sua incursão em um programa de doutorado.

E ele consegue realizar o seu sonho: finalmente, será recebido como aluno de doutoramento numa universidade pública e irá se afastar por uns tempos daquela conjuntura de inversão de valores, até que possa novamente, organizar novas estratégias e ampliar o leque de possibilidades profissionais.

Eduardo venceu e tornou-se um intelectual. Além de ter desenvolvido habilidades estratégicas e acadêmicas, ele transcendeu todos os limites impostos pela sociedade, invertendo a lógica de subalternidade que sempre lhe foi outorgada. De forma que ele assume um projeto único de identidade, criando uma ética da convicção antirracismo sem a necessária aderência à militância organizada, a qual deriva de uma reflexão crítica acerca dos modelos normativos dispostos.

Compreendemos que essa longa e peculiar trajetória é marcada por duas questões essenciais.

A primeira pode ser explicitada pela força emancipatória dos processos universitários de aprendizagem; que, ao realizarem uma ponte entre os processos de interação e comunicação, sustentam uma vinculação inequívoca dos mecanismos de funcionamento da instituição acadêmica ao mundo da vida, em consonância aos argumentos dispostos por Habermas (1993). Em todos os momentos de tensões e dilemas na história de Eduardo, o suporte proporcionado pela comunidade argumentativa da ciência (HABERMAS, 1993) revelou-se profícuo à implementação de mudanças emancipatórias significativas: quer seja quando ele se torna negro e recebe o apoio e suporte teórico-crítico de redes de solidariedade no contexto universitário; quer seja quando ele se sente “escravo-do-chão-de-fábrica” e decide voltar a estudar para superar esta realidade, ou mesmo quando, imerso nos sistemas políticos da academia, decide cursar o doutorado para mudar de vida. Portanto, apesar da academia ser um âmbito muitas vezes invadido pelas formas ideológicas e fragmentadas do sistema, ainda podemos visualizar práticas que assumem sentidos formativos e que garantem a existência de espaços genuínos de produção de alteridade (HABERMAS, 1993).

A segunda questão se refere ao debate “*dos percursos*”, corroborado pelas próprias argumentações de nosso depoente. O percurso de Eduardo é marcado por uma diversidade de obstáculos. Obstáculos que provavelmente não se apresentariam em sua vida se ele não fosse negro, pois estaria

resguardado por uma estrutura política de privilégios que impõe, a todo o momento, barreiras à efetividade social do direito à igualdade de condições para todos os cidadãos.

E como vimos, a academia não está imune aos efeitos dessas forças. São forças insistentes, que reacendem com maior vigor cada vez que um indivíduo pertencente ao segmento negro ascende mais um degrau na pirâmide sociorracial brasileira. Portanto, é impossível concordarmos com o argumento de que a meritocracia é o único critério de inclusão dos indivíduos no sistema universitário brasileiro, em especial, quando nos referimos ao topo da pirâmide acadêmica – pois caso este argumento fosse real, Eduardo não precisaria se tornar um “estrategista” para realizar tantas “incursões”, incursões que o segmento negro vem realizando desde o sistema de abolição da escravatura.

CAPÍTULO 9 – ACERCA DA IMPOSSIBILIDADE DE SE DISCUTIR A MERITOCRACIA NUM SISTEMA DESIGUAL

*Ai entramos de novo na discussão dos percursos.
Do percurso para se chegar a ser um acadêmico.
Partindo dos modelos atuais, o percurso é diferente.
Se o negro está predominantemente dentro de um estrato
e de uma minoria também econômica,
fica difícil querer que os negros, em massa,
consigam um acesso dentro da universidade
pensando na carreira de professores.
Fica difícil porque as experiências deles são diferentes.*

Eduardo (colaborador)

9.1 – DO PERCURSO AOS RESULTADOS

Os efeitos da transmissão intergeracional da pobreza aliados à discriminação racial, sustentam na atualidade, a persistência do confinamento do segmento negro aos estratos mais inferiores e a consequente alienação destes indivíduos aos acessos educacionais de qualidade no contexto brasileiro. Isto significa em termos quantitativos, que um negro tem menos da metade das possibilidades de completar o ensino superior que um não negro teria (PAIXÃO; ROSSETTO, 2010).

Mas não estamos falando somente da graduação. Apesar de não encontrarmos ainda, dados que corroborem tais estatísticas em relação ao sistema pós-graduado brasileiro (outra questão sintomática, que nos remete à importância dada ao critério racial pelos nossos próprios pesquisadores), fica evidente que o acesso ao sistema pós-graduado, visando à carreira acadêmica é ainda mais proibitivo a este segmento. Pelo fato de serem mais pobres e precisarem se inserir no mercado de trabalho mais cedo (CARVALHO, 2006), tais desvantagens só tendem a crescer, quanto mais alta for a posição almejada no sistema societário.

Ao pensarmos, portanto, nas possibilidades de inserção dos negros à categoria de profissionais acadêmicos – que representam a “elite da elite do sistema” – percebemos a necessidade realizarmos uma análise do próprio âmbito acadêmico brasileiro, que se revela através de índices quantitativos

alarmantemente racistas, (mesmo depois de dez anos da implantação do sistema de cotas raciais nas universidades) tamponados por um discurso justificatório que, atrelado ao ideal da meritocracia e à apologia da competência, obscurecem de forma ideológica as dimensões tomadas pelos efeitos da discriminação racial neste complexo.

Por estes caminhos tomados, decidimos compreender os sentidos dados à condição de “ser negro na academia”, realizando seis entrevistas com sujeitos que buscam ou já estão inseridos de alguma forma neste âmbito.

As vozes de Lélia, Eduardo, Dandara, Anastácia, Milton e Hemetério confirmam as discussões aqui elencadas: todos eles advêm de famílias pobres, reclamam a falta de referenciais identificatórios no âmbito educacional e em algum momento de suas trajetórias foram impedidos por mecanismos coercitivos de ordem discriminatória, de realizarem seus projetos. Estes sujeitos, ao se depararem com mecanismos de bloqueio socialmente construídos, se veem diante da exigência inevitável de um posicionamento em relação à própria identidade racial, a exemplo de Lélia, Milton e Hemetério.

A questão racial também pode ser atravessada pelo gênero. Os exemplos de Dandara e Anastácia nos demonstram como esta condição minoritária, quando interseccionada pelo sexismo e/ou situação de pobreza, pode ter efeitos violentos e ainda mais estratificadores a estas mulheres, que de maneira geral, têm menos chances de conseguirem ascender no mercado de trabalho, sofrendo a dupla (ou tripla) incidência do preconceito.

Em relação às formas de alienação e violência causadas pelas colonizações sistêmicas do mundo da vida (REPA, 2008), podemos perceber que muitos de nossos depoentes (Dandara, Eduardo, Hemetério, Anastácia), em algum momento de suas vidas foram capturados pelos referenciais identificatórios de exclusão oferecidos pelo contexto hegemônico; referenciais que de maneira geral, associam a condição do negro a características inferiorizantes e negativas. Talvez a situação mais evidente seja a de Anastácia, que reedita psicicamente uma imagem negativa de si, transformando-se numa “escrava do imperativo da beleza”. E esse processo de introjeção da inferioridade é tão intenso, que passa a controlar todas as suas atitudes, convertendo-se na condição de *mesmice* (CIAMPA, 1984; 1987) e se expandindo aos demais segmentos da sua vida, inclusive à atuação

profissional.

Para Hemetério, Anastácia e Dandara, o lugar de professor universitário negro não constitui uma zona de conforto e precisa ser a todo o tempo reafirmado. Nesse caso, a situação de Dandara é ainda mais complexa, porque para reconhecer-se e ser reconhecida como mestiça-negra, ela atravessa um processo inevitavelmente difuso, marcado pela ambiguidade oferecida pelo mito da democracia racial aliado à ideologia do embranquecimento, que dificulta sua identificação a quaisquer dos segmentos dos quais derivam seu patrimônio genético: ora é reconhecida como “branca-não-branca”; ora pode ser considerada uma “negra-não-negra”, conforme os apontamentos de Reis (2002).

Estas formas unilaterais e patológicas de existência, também têm ressonâncias nos processos institucionais acadêmicos, quando se tornam espaços fagocitados pela lógica individualista do dinheiro e poder (HABERMAS, 1983). Neste sentido, apontamos os depoimentos de Hemetério, Lélia, Dandara e Milton dispostos no capítulo 5, além da situação vivenciada por Eduardo ao se envolver com os movimentos sociais e sindicais na universidade federal em que trabalha. Independentemente do pertencimento racial ou social, os profissionais são submetidos a um sistema que se utiliza do discurso meritocrático como ideologia, dissimulando, sob a aparência de cientificidade, relações de dominação legitimadas pelo discurso competente, conforme Chauí (1981).

É o caso de Milton, que alega ter dificuldades em se relacionar com seus colegas de trabalho pelo fato de ter sido aluno na mesma universidade em que se tornou professor. O mesmo depoente também relata problemas ao se relacionar com seu orientador de mestrado, que o constrange a modificar seu projeto, por uma “comodidade de ofício”. A história contada por Lélia também é marcante, pois ela toma uma decisão extrema: submete-se a outro concurso público por ter sua capacidade inventiva constrangida na universidade em que trabalha.

No entanto, o espaço acadêmico também pode ser fonte de liberdade e alteridade, na medida em que ainda persiste uma consciência própria e integradora desta instituição, de acordo com Habermas (1993). Logo, o excedente utópico voltado à produção de saberes conduz à instauração de

formas argumentativas de produção científica (HABERMAS, 1993), que sustentam as forças instituintes (BAREMBLITT, 1992) neste âmbito, através dos processos de aprendizagem. Estes processos comportam uma formação crítica intelectual que torna o ofício acadêmico fonte de realizações, criam referenciais identificatórios positivos e permitem o esclarecimento político do espaço público, propiciando um pensar próprio. Assim, “não se escolhe a academia pelo salário que ela paga, mas pelo trabalho que lá é realizado”, conforme Freitas (2007, p. 188).

O exemplo de Hemetério registrado no capítulo 5 é bastante significativo a essas teorizações, pois as vivências na graduação reforçam positivamente sua escolha profissional, além do fato de que o contato com os conteúdos teóricos-críticos propiciam a ele reflexões e uma tomada de posição política acerca do racismo. Ademais, Eduardo e Hemetério se utilizam dos espaços comunicativos de argumentação científica como ferramentas de elaboração de suas dificuldades, criando estratégias de sobrevivência diante do racismo e das exigências político-acadêmicas. Neste caso, as forças instituintes (BAREMBLITT, 1992) do espaço universitário atuam como elementos propulsores da criação possibilidades emancipatórias.

Analisando os sentidos emancipatórios encontrados pelos colaboradores, compreendemos que estes caminhos, decisivamente, são atravessados pelo processo de edificação de uma identidade racial, ou seja, o sentido emancipatório tomado por estes depoentes vem acompanhado do ato de “tornar-se negro” (SOUZA, 1983). Aqui, as vivências de Dandara e Eduardo demonstram a importância da assunção de um posicionamento em relação à própria condição racial para que a metamorfose converta-se em processo emancipatório.

As histórias de superação das existências heterônomas também são importantes para a análise desse complexo. Cada ator, a seu modo, constrói personagens únicos, na busca pelo ideal da mesmidade, ou seja, do desvencilhamento de alternativas fixadas pelas expectativas sociais em direção a uma condição de autoria do próprio processo identitário, transformando-se no outro de si mesmo (CIAMPA, 1984).

Este processo ocorre perante uma atitude reflexiva diante da própria existência, que implica no o entrelaçamento de desejos, pretensões e normas

estabelecidas – que se fez evidente a partir da análise da construção identitária de Eduardo. O depoente, mesmo diante das diversas situações de aviltamento e coerção, conseguiu desenvolver estratégias de desvencilhamentos, transgredindo as fronteiras impostas pelos ditames hegemônicos. E, para além da superação dos próprios dilemas, construiu uma atitude que supera os modelos convencionais, estendendo seus atos à esfera pública, de modo a influenciar todo o entorno através das suas ações políticas.

Outros colaboradores também desenvolveram alternativas para superarem seus dilemas, seja através da orientação das políticas identitárias oferecidas pela militância, como é o caso de Dandara; ou mesmo pelo desenvolvimento de uma ética da convicção antirracismo não necessariamente atrelada ao vínculo com estes movimentos, atestando a produção de identidades políticas, como nos demonstram as trajetórias de Milton, Lélia e ainda, Eduardo.

Decerto, todos os depoentes, sem exceção, podem ser considerados sujeitos emblemáticos, pelo fato de estarem integrando uma elite no contingente acadêmico brasileiro e ocupando um espaço que historicamente lhes foi negado, realizando verdadeiras incursões. Perante tantos fatores impeditivos à efetivação de sua ascensão no sistema acadêmico/educacional, estamos sim, falando de lutas, estratégias de mobilização e resistência às interdições, que continuam obstando a cidadania plena destes indivíduos, desde a abolição da escravatura. Neste sentido, é essencial demarcarmos mais uma vez que o advento da abolição não subtraiu a função do racismo, ela apenas se transformou por via de um mecanismo mais refinado de discriminações, fruto das históricas transformações de sentido do preconceito.

E é nesta conjuntura que a história de Eduardo pode ser demarcada como elemento essencial às elaborações deste trabalho. Analisando de forma detalhada e sistemática sua trajetória, podemos perceber os diversos impedimentos que obstaram em diferentes momentos a realização de seu “projeto”. Eduardo conseguiu vencer sua “maratona”. Mas as barreiras enfrentadas e o custo emocional de sua trajetória, infelizmente não se restringem apenas às vicissitudes das invasões sistêmicas relacionadas diretamente ao ofício acadêmico: elas dizem respeito a uma experiência predominantemente marcada pelo racismo e por todas as decorrências

violentas do pertencimento a esse grupo minoritário: pois, em comparação aos seus colegas “*brancos e de classe média*”, nosso depoente teve uma trajetória muito mais complexa e difícil.

Assim como Dandara, Eduardo representa a maioria dos negros brasileiros, pois eles estão relegados ao segmento mais pauperizado da população. E sabemos que é justamente a discriminação racial que continua determinando e sustentando a persistência da pobreza a este grupo, caso contrário, as desigualdades já teriam sido equalizadas, uma geração após a abolição da escravidão (OSÓRIO, 2009).

Perante todas as evidências de que temos no país uma lógica guiada pela sustentação dos privilégios determinados grupos hegemônicos em detrimento ao segmento negro, como sustentarmos que o sistema universitário brasileiro está imune aos efeitos do racismo? Como podemos continuar coniventes à cegueira imposta pelo descomprometimento taciturno das universidades em relação a esta realidade, amparado por uma ideologia que defende que a qualificação e mérito pessoais são os únicos critérios utilizados para a seleção e distinção dos sujeitos?

As ideias de Eduardo inicialmente dispostas neste capítulo, resumem e elucidam os intentos de nosso debate: “o percurso do negro é diferente, suas experiências são diferentes”. Acrescentamos que são diferentes porque são atravessadas pela discriminação racial, a propósito das histórias contadas por todos os nossos colaboradores. Comprovamos, a partir dos dados aqui elencados, que em relação às orientações determinadas pelo princípio da igualdade, temos um hiato entre a legislação proposta e sua efetividade no contexto social brasileiro, suscitando o aparecimento de categorias minoritárias – a exemplo do contingente negro.

Temos, portanto, um país gerido por desigualdades. E num sistema guiado por tais dissonâncias, é impossível que a meritocracia atue como único critério de ordenação dos indivíduos na conjuntura social.

9.2 – POR UM SISTEMA DE COTAS NA PÓS-GRADUAÇÃO E NOS CONCURSOS DOCENTES

Vimos que os concursos para docentes e a entrada na pós-graduação *stricto sensu* não são resultados de decisões racionais e de padrões impessoais (CARVALHO, 2003; 2006), pois a equação destas seleções envolve também redes de relações, pressões políticas, trajetória, perfil e produtividade dos candidatos.

Além disto, o trabalho dos profissionais da academia, independentemente do pertencimento socioracial, é marcado por uma zona de tensão e competitividade gerada pela direção tomada pelas políticas públicas brasileiras. Diante das múltiplas exigências e do nível de dedicação requerido, este ofício sugere demandas de diferentes competências e encargos de alta complexidade, de forma que os desafios e pressões enfrentados pelos profissionais da academia podem acabar sendo fonte de sofrimento para muitos sujeitos. E, acrescidos às situações geradas pelo racismo acadêmico, este complexo com certeza pode se configurar em pressões insuportáveis para muitos.

Sob o mesmo ponto de vista, se o contexto acadêmico brasileiro mostrasse permeável aos parâmetros conformados pelo sistema societário, não podemos afirmar que ele apresenta o critério meritocrático como contorno exclusivo de orientação à seleção e ordenação dos indivíduos. Baseados nestes argumentos, defendemos a tese da impossibilidade da discussão da carência de negros no sistema docente, quando unicamente guiada pelos pressupostos do mérito e qualificação pessoais.

Ainda temos uma mentalidade nacional resistente à ocupação dos negros nos mais altos estratos do contexto acadêmico. Precisamos compreender que estas ações de omissão não implicam apenas numa indisposição da academia à existência material destes indivíduos, mas na sua legitimação como sujeitos políticos, tendo em vista que,

No estágio atual do capitalismo, a pesquisa científica e os grupos de pesquisadores constituem um grupo privilegiado de exercício do poder, quer pela ação direta na participação nos órgãos de decisão do Estado, quer pela indireta por meio da difusão do conhecimento que justificam as ações dos poderes públicos (CUNHA JUNIOR, 2003, p. 157).

Assim, a negação dos acadêmicos sobre a realidade racial da instituição, funciona como um mecanismo estratégico de sustentação da conjuntura de privilégios no país e como complemento, a ideologia do mérito acaba tamponando as desvantagens educacionais geridas no sistema.

De forma que o debate da alterização das minorias num contexto desigual não permite a discussão da meritocracia, pois funciona como uma corrida sem regras, na qual seus competidores se utilizam de diversos meios de transporte e recursos diferentes. E assim como na “*competição*” experienciada por Eduardo, não existem parâmetros para se medirem os esforços ou obstáculos enfrentados pelos diversos oponentes, apenas a contagem do tempo gasto na chegada.

Até quando iremos nos calar perante as dificuldades enfrentadas por sujeitos como Dandara, Eduardo, Lélia, Hemetério, Anastácia e Milton? O fato de alguns deles conseguirem alçar sentidos emancipatórios em suas vidas, não nos autoriza a ignorar a existência de barreiras sociais injustamente dispostas. Provavelmente, se não pertencessem a segmentos minoritários, Dandara não precisaria se tornar uma militante e Eduardo, um estrategista, pois numa sociedade ideal, gerida por princípios igualitários de fato e de direito, negros não carecem de desenvolver habilidades para realizar “*incursões*”.

É justo continuarmos sustentando a ideia de que todos no país nascem “*livres e iguais*”, responsabilizando unicamente os sujeitos pertencentes às categorias minoritárias pela sua permanência na base da pirâmide e desconsiderando as barreiras socialmente estabelecidas, bem como as deficiências estruturais do Estado?

Definitivamente, a política distributiva do país não se justifica pelo mérito individual, mas pela concessão de vantagens e privilégios a segmentos hegemônicos em detrimento aos demais. Por isso, discutir a avaliação do merecimento como único critério de ordenação dos indivíduos na sociedade brasileira contemporânea significa sustentar a omissão das desigualdades e suas ressonâncias violentas.

Decerto, se reconhecermos que vivemos num sistema estruturado de forma racista e que se reproduz por meio de mecanismos de dominação e exploração ao contingente negro em contraponto ao privilégio naturalizado aos segmentos hegemônicos, conseguiremos também compreender que sujeitos

não negros se beneficiam cotidianamente do racismo, mesmo que não tenham intentos racistas.

Isto explica o desconhecimento taciturno da academia sobre sua realidade racial, pois os segmentos hegemônicos não se comprometem a enxergar essa dissonância pelo fato de não serem diretamente atingidos pelas políticas identitárias de dominação. Todos os dias, muitas oportunidades são oferecidas a sujeitos não negros, ao mesmo tempo em que são denegadas aos negros. É a comprovação da existência deste sistema de privilégios “invisíveis” que desmantela qualquer possibilidade de acreditarmos na experiência de uma sociedade gerida exclusivamente pelo sistema meritocrático, pois a própria alternativa da defesa dos privilégios é delegada somente ao segmento privilegiado.

Sob o mesmo ponto de vista, se o racismo se apresenta como sistema estrutural no contexto societário, o único modo efetivo de desmantelarmos este complexo se faz através de ações também estruturais, por via das políticas públicas. E com base nos princípios sobre o reconhecimento da diferença elencados no capítulo 5 (SCOTT, 2005; RIOS, 2005), corroboramos a discussão implementada por Carvalho (2003), relativa à ampliação da proposta atual de ações afirmativas no sistema universitário ao topo da pirâmide.

No entanto é de essencial importância demarcarmos que pretendemos apenas que nossos argumentos sirvam de base para a introdução ao debate (não almejamos esgotar o assunto neste texto), pois acreditamos que o detalhamento estatístico para a implantação de tais políticas ainda não foi produzido e que seria inclusive objeto ao desenvolvimento de outra tese.

A proposição anteriormente citada, já presente na agenda de reivindicações da militância negra brasileira, incide diretamente sobre as políticas públicas para os concursos docentes no ensino superior e nos programas de pós-graduação, visando acolher o segmento negro em proporções justas, de forma a promover condições de isonomia de fato, “[...] tratando desigualmente aqueles que se encontram em situações de desigualdade”, conforme as alegações de Rios (2005. s/p).

Torna-se responsabilidade do Estado não se omitir em relação às distorções geridas pela conjuntura social. Neste sentido, a promoção de políticas públicas compensatórias nos mais altos estratos universitários, poderá

proporcionar um novo sentido à história racial da academia, tendo em vista que os processos decisórios neste sistema estão majoritariamente nas mãos dos professores e não dos alunos (CARVALHO, 2003).

É a inclusão de professores negros (e não sua incursão) que irá incidir diretamente sobre a cultura destas instituições, tanto em relação à produção de figuras modelares aos alunos cotistas, quanto no fomento à discussão franca (e também científica) sobre o racismo, já que para a implantação destas políticas, a academia terá que se admitir como sistema racializado e permeável aos parâmetros normativos.

A ciência e os cientistas têm cor, sim; da mesma forma que seus argumentos, teorias propostas, direcionamentos de pesquisas e práticas. Insistamos que não há nada de emancipatório na apologia do mérito e do desempenho individual, pois enaltecer a falsa ideia de isonomia num sistema segregador é criar uma convivência com as diversas situações de injustiça racial no âmbito acadêmico.

POST-SCRIPTUM

AS METAMORFOSES DA PESQUISADORA NA CONSTRUÇÃO DE UMA TESE: SOBRE A FORÇA DA FALA E AS FUNÇÕES DO SILÊNCIO

O dever de ofício da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas é fundamentalmente desenvolver a crítica. É importante a gente começar a brigar por isso; nosso papel é um papel de crítica, quer dizer, a faculdade é o lugar da crítica, inclusive da própria ciência.

Milton Santos

Escrever uma Tese em Psicologia Social é sempre um exercício de se deparar com limites desencadeados pela reificação. Reificação, conceito complexo e controverso que diz respeito justamente à inversão daquilo que nos diferencia, daquilo que nos torna quem somos: a inversão de nossa condição humana.

E quando esta Tese pressupõe um trabalho de campo, a “fragilidade” e a “força” do pesquisador decisivamente estão em jogo. Isto porque o pesquisador também é indivíduo, sujeito e humano, assim como os colaboradores da pesquisa.

Com este trabalho, aprendi que o silêncio tem muitos significados. Pensar nas chagas que o racismo ainda impinge em nossos corpos e no cotidiano da invisibilidade instituída foi o primeiro fator que me incentivou a não me calar. Na condição de pesquisadora, meus princípios éticos diante de uma realidade evidentemente desigual, me direcionaram a lutar contra “aquele silêncio reconfortante” que traduz a violência e o êxito das políticas de identidade hegemônicas.

Mas não nego que em muitos momentos, a vontade de desistir de um assunto tão “espinhoso”, que reflete também as possibilidades e limites da minha condição humana; tentou me capturar. Afinal de contas, assim como eles, sou negra e meu “projeto” é ser acadêmica.

As forças do instituído emergiram intensamente durante os anos de composição deste texto. Primeiro, quando os possíveis depoentes se negaram a romper o silêncio. Aqui, percebi que este ato traduzia tanto o sofrimento quanto a urgência da escrita da Tese.

Depois, quando fui questionada durante a qualificação: Qual o espaço será tomado pelos sujeitos da sua pesquisa? Eles serão apenas anexos? Neste momento, percebi que na escrita deste trabalho, eu mesma estava obstada, paralisada diante da “força” dos conteúdos que emergiram no romper do silêncio dos colaboradores. Porque escrever sobre o Outro, o seu semelhante, tendo como base os princípios da Psicologia é sempre um trabalho que carrega uma responsabilidade incomensurável.

Também não nego que enxergar as ressonâncias, reflexões, transferências e contratransferências por via dos primeiros leitores tenha sido algo confortável. Afinal de contas, a própria escrita deste texto traduz uma das possibilidades emancipatórias no meio acadêmico: a academia se permitindo realizar uma crítica sobre sua própria constituição e sentidos. E uma autocrítica, mesmo que esteja dentro dos ditames normativos do trabalho formal, não acontece sem incômodos.

Acredito que este ato, na mesma medida em que traduz a eficácia emancipatória das ações comunicativas possíveis por via da comunidade pública da ciência, também aponta os muitos limites da condição do trabalho acadêmico. E é diante destas fronteiras epistemológicas, sociais e raciais que teremos que aprender a subverter a condição desumanizante, a qual todos os dias, somos expostos em nossos trabalhos de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Além disso, aqui também aprendi sobre a força da fala. E nela reside o sentido emancipatório que pretendo dar a este trabalho: mostrar caminhos possíveis, revelar referenciais identificatórios e gerar debates profícuos para que outras pesquisas, também espinhosas, continuem a desvelar silêncios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, Pedro Rodolfo Jungers. Roda de capoeira angola e a força do canto dos poetas: uma abordagem sobre a noção de circularidade do tempo. *Sociedade e Cultura*, v. 5, n.1, p. 81-90, jan./jun. 2002.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ABRAMO, Laís. Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. *Ciência e cultura*, v. 58, n. 4, p. 40-41, out./dez. 2006.

ALMEIDA, Juracy Armando Mariano de. *Sobre a anamorfose: identidade e emancipação na velhice*. Tese de Doutorado em Psicologia Social. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

ANTUNES, Mariana Serafim Xavier. *A compreensão do sintagma identidade-metamorfose-emancipação por intermédio das narrativas de história de vida: uma discussão sobre o método*, 2012. p.1-17, (mimeo).

ARAÚJO, Márcia Luíza Pires de. A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937). In: VI Semana da Educação da FEUSP, São Paulo, São Paulo. *Anais da VI Semana da Educação da FEUSP*, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS (ABPN). *Relatório – perfil 2009 das (os) associadas (os) da ABPN*. ABPN, maio de 2010. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/>>. Acesso em: 05 de nov. de 2011.

_____. *Quem somos*. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/>>. Acesso em: 05 de abr. de 2011.

_____. *II Relatório de Perfil dos/as Pesquisadores/as Negros/as*. ABPN, julho de 2012a. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/>>. Acesso em: 12 de nov. de 2012.

_____. *STF decide, por unanimidade, pela constitucionalidade das cotas raciais*. 26 de abril de 2012b. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/>>. Acesso em: 09 de mai. de 2012.

_____. *Senado aprova PLC das cotas para ingresso em Universidades Federais*. 08 de agosto de 2012c. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/>>. Acesso em: 10 de ago. de 2012.

AZEVEDO, Célia Marinho. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites: século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARBOSA, Livia. Meritocracia à brasileira; o que é desempenho no Brasil? *Revista do Serviço Público*. Ano, 47, vol. 120, n. 3, set./ dez. 1996.

BARBOSA, Marialva Carlos. Escravos letrados: uma página (quase) esquecida. *E-compós*. Brasília, v. 12, n. 01, jan/abr. 2009.

BAREMBLITT, Gregório. *Compêndio de análise institucional e outras correntes*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Negrinhos que por ahi andão: crianças negras na escola no final do século XIX na cidade de São Paulo. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação: Natal, Rio Grande do Norte. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2002.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. O ofício acadêmico: singular ou plural? *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 14, n. 43, out./dez. 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. In: Simpósio Internacional do Adolescente: São Paulo, São Paulo. *Anais do I Simpósio internacional do Adolescente*, mai. 2005.

BERND, Zilá. *O que é negritude*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. A consciência dilacerada: Eduardo de Oliveira. In: _____. (Org.) *Poesia negra brasileira: antologia*. Porto Alegre: AGE/ IEL/ IGEL, 1992.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: USP, 1987.

BLACKWELL, Maylei; NABER, Nadine. Interseccionalidade em uma era de globalização - as implicações da conferência mundial contra o racismo para práticas feministas transnacionais. *Estudos Feministas*, n. 01, p. 189-198, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=26>. Acesso em 24 de maio de 2013.

_____. Lei, n. 2.040, de 28 de setembro de 1871. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM2040-1871.htm>. Acesso em: 15 de agosto de 2011.

_____. Lei, n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>>. Acesso em 24 de maio de 2013.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades mercantis - a institucionalização do mercado universitário em questão. *São Paulo em Perspectiva*, v. 1, n. 14, 2000.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, 2003.

CARONE, Iray. O papel de Silvia Lane na mudança da Psicologia Social do Brasil. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 2, p. 62-66, 2007.

_____. *Análise epistemológica da Tese de Doutorado de Antônio da Costa Ciampa*. Mimeo, s/d.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP/MEC, 2003.

_____. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CARVALHO, Rodrigo Janoni. História e historiografia: uma reflexão necessária. *Àgora*, ano 5, n. 09, dezembro de 2009, p. 10-17. Disponível em: <<http://www.agora.ceedo.com.br>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

CASA DE CULTURA DA MULHER NEGRA. *Princesa Anastácia*, s/d. Disponível em: <http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/mn_mn_t_biografia_a.htm>. Acesso em 24 de janeiro de 2013.

CASTIEL, Luis David.; SANZ-VALERO, Javier.; MEL-CYTED, Red. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro: vol. 23, n. 12, p. 3041-3050, dez. 2007,

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: O Discurso Competente e Outras Falas*. São Paulo: Editora Cortez, 1981.

_____. Cultura e Racismo. *Princípios*, n.29, 1993.

_____. Neoliberalismo e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia. (Orgs.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Intelectual engajado: figura em extinção? In: NOVAES, Adauto. (Org.) *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Sílvia T. M. *Psicologia Social: o homem em movimento*. 13ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

_____. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. *Identidade: um paradigma para a Psicologia Social?* Comunicação apresentada em Simpósio no X Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, Outubro de 1999, p. 1-5, (mimeo).

_____. MUNANGA, Kabengele. Qual é a explicação dessa ausência e desse silêncio (de nossa Psicologia Social) sobre um tema que toca a vida de mais de 60 milhões de brasileiros de ascendência africana? *Psicologia & Sociedade*. São Paulo, vol. 12, n. 1/2, p. 5-17, jan/ dez. 2000.

_____. Políticas de identidade e identidades políticas. In: Dunker, C. L. I. PASSOS, M. C. (Orgs). *Uma psicologia que se interroga: ensaios*. São Paulo: Edicon, 2002.

_____. A identidade social como metamorfose humana em busca de emancipação: articulando pensamento histórico e pensamento utópico. In: XXIX Congresso Interamericano de Psicologia, Lima, Peru. *Anais do XXIX Congresso Interamericano de Psicologia*, 2003.

_____. *Anotações sobre “fundamentos filosóficos” da linha de pesquisa, para sistematizar a abordagem teórica adotada*. (mimeo), p. 1-9, Março de 2005.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: Oliveira, I. (Org.) *Relações Raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, p. 69-96, 1999.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP/MEC, 2003.

CRISÓSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. *Avaliação*, vol. 15, n. 2, p. 93-106, jul. 2010.

CRUZ, Mariléia Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.) *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, p. 21-33, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 517-534, set/dez 2008.

_____. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, p. 963-994, set/dez. 2009.

DUNKER, Cristian Ingo Lenz. Introdução. In: Dunker, C. L. I. PASSOS, M. C. (Orgs). *Uma psicologia que se interroga: ensaios*. São Paulo: Edicon, 2002.

FARIA, Lina; COSTA, Maria da Conceição. Cooperação Científica Internacional: estilos de atuação da Fundação Rockefeller e da Fundação Ford. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, v. 49, n. 1, p. 159-191, 2006.

FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire; TERUYA, Teresa Kazuko. O negro no pensamento educacional brasileiro durante o período de

1889 a 1930. In: VII Jornada do HISTEDBR: o trabalho didático na educação, Campo Grande, Mato Grosso do Sul. *Anais da VII Jornada do HISTEDBR*, 2007.

FELIPPE, ANA Maria. *Lélia Gonzalez: Mulher Negra na História do Brasil*. Portal Geledés, 14 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/atlantico-negro/movimentos-lideres-pensadores/afrobrasileiros/lelia-gonzales/11056-lelia-gonzalez-mulher-negra-na-historia-do-brasil>>. Acesso em: 10 de abril de 2013.

FERREIRA, Mary. Do voto feminino à Lei das Cotas: a difícil inserção das mulheres nas democracias representativas. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 37, junho de 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/037/37cferreira.htm>>. Acesso em: 25 de junho de 2013.

FERREIRA, Ricardo Franklin. O Brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. *Psicologia & Sociedade*. v. 14, n.1., jan/jun. 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, P. B. G. & PINTO, R. P. (Orgs.) *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

_____. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. *Pretos pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANKFURT, Harry Gordon. *Sobre falar merda*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2005.

FREITAS, Maria Ester. A carne e os ossos do ofício acadêmico. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 14, n. 42, jul./set. 2007.

FREITAS, Sônia Maria de. *História oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Humanitas, 2002.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Editora Global, 2006.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. In: FRY, Peter. *A persistência da raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GATTAZ, André Castanheira. *Braços da Resistência – Uma história oral da imigração espanhola*. São Paulo: Xamã, 1996.

GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. *Dandara: esposa, mãe e guerreira*. Quarta-feira, 19 de outubro de 2011. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/atlantico-negro/afrobrasileiros/zumbi-dos-palmares/11486-dandara-esposa-mae-e-guerreira>>. Acesso em 25 de junho de 2013.

_____. *Homenagem ao professor Eduardo de Oliveira*. 12 de julho de 2012. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questao-racial/afrobrasileiros-e-suas-lutas/14809-homenagem-ao-professor-eduardo-de-oliveira>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2013.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo, Rio de Janeiro: Editora 34/Universidade Cândido Mendes, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Imperativos do ser mulher. *Motriz*, v. 5, n. 1, p. 40-42, jun. 1999.

GOMES, Marcela Moraes. Hemetério dos Santos: o posicionamento do intelectual negro a partir das obras “Pretidão de amor e Carta aos Maranhenses”. *Cantareira*, jul./dez. 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo como ícones de constituição da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 2002.

_____. Intelectuais negros e produção de conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez, 2010.

GROSSI, Miriam Pillar. Novas/velhas violências contra a mulher no Brasil. *Estudos Feministas*, ano 2, n. especial, 1994.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Políticas de identidade: novos enfoques e novos desafios para a psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, vol.12, n. 1/2, p. 110-124, jan/dez. 2000.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Ideologia. In: STREY, M.N. et all. (Orgs) *Psicologia Social contemporânea. Livro-texto*. Petrópolis, Vozes, p. 89-103, 1998.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Introdução. In: _____. *Preconceito e discriminação*. São Paulo: Editora 34, 2004.

HABERMAS, Jürgen. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo; brasiliense, 1983.

_____. A nova intransparência: a crise do estado de bem estar social e o esgotamento das energias utópicas. *Novos Estudos CEBRAP*, n.18, p. 103-114, 1997.

_____. A idéia de universidade: processos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993.

_____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. O cisma do século XXI. In: *Folha de São Paulo*, 24 abr. 2005. Caderno Mais.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n.5, p. 07-41, 1995.

HASEMBALG, Carlos.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p.5-12, mai. 1990.

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Texto para Discussão nº807, IPEA, jul. 2001.

HOLANDA, Maria Auxiliadora Paula Gonçalves. Tornar-se negro; trajetórias de vida de professores universitários no Ceará. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, Laranjeiras, Sergipe. *Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, 2010. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_01/E1-39.pdf>. Acesso em 25 de mar. 20012.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. *Interações*, n. 08, vol. 4, p. 67-77, jul./dez. 1999.

IOKOY, Zilda; SANTOS, Milton. Não sou militante de coisa nenhuma, exceto de idéias. *Revista Adusp*, p. 6-13, jun. 1999.

KONDER, L. O que é dialética. São Paulo: Abril Cultural, 1990.

LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. *Revista do CEDLA, Latin American Studies*, n.29, 1986. Traduzido do inglês pela Tradutec, São Paulo.

LANE, Sílvia Tatiane Maurer. A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In: _____. M.; CODO, W. (Orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984a.

_____. Consciência/alienação: a ideologia no nível individual. In: _____. M.; CODO, W. (Orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984b.

_____. Avanços da Psicologia Social na América Latina. In: _____.; SAWAIA, B. B. (Orgs.) *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

LASCH, Christopher. *Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.

LIMA, Aloísio Ferreira de. *Sofrimento de indeterminação e reconhecimento perverso: um estudo da construção da personagem doente mental a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação*. Tese de Doutorado em Psicologia Social. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

LIMA, Ari. A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação da inferioridade, confronto ou assimilação intelectual? *Afro-Ásia*, n. 25-26, p. 281-312, 2001.

LUZ, Madel Therezinha. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. *PHYSIS: Revista de saúde coletiva*. Rio de Janeiro, vol. 1, n. 15, p. 39-57, 2005.

MAGNOLI, Demétrio. *Monstros tristonhos*. O Estado de São Paulo, 14 de maio de 2009.

MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MEAD, George Herbert. *Espírito, persona e sociedad*. Barcelona: Paidós, 1973.

_____. La génesis del self y el control social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Madrid, 55, jul./set.. 1991 [Original publicado em 1925, pelo International Journal of Ethics, v. 35, p. 251-277].

MENDONÇA, Daniel de. Para além da lei: agonismo como princípio de ação dos movimentos sociais. *Civitas*, ano 2, n. 1, p.55-68, jun. 2002.

MENEZES, Jaci de. Inclusão excludente: as exclusões assumidas. In: SANTOS, J. T. (Org.) *Educação e os afro-brasileiros*. Salvador: Novos Toques, 1997.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, Sheila Ferreira. *Identidades de Afro-descendentes: resistência e preconceito como motores de um processo em produção*. Recife: ABRAPSO, 2011a.

_____. O “feito e o belo”: reflexões sobre os efeitos de uma ideologia do corpo. *Psicolatina*, v. 22, 2011b.

MORAIS, Flavia Costa. A leitura na Inglaterra vitoriana: sua função social e artística. *Falla dos Pinhaes: revista do curso de letras*. v. 1, n.1, p. 63-71. Espírito Santo de Pinhal: CREUPI, jan/dez 2004. Disponível em: <<http://www.unipinhal.edu.br/ojs/falladospinhaes/include/getdoc.php?id=19&article=5&mode=pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2007.

MOURA, Clóvis. *As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras Negras na Primeira República. In: Oliveira, Iolanda de. (Org.) *Relações Raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, p. 21-68, 1999.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e Sentidos*, São Paulo: Ática, 1986.

_____. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. *Revista de Antropologia*: São Paulo, n. 33, p. 109-117, 1990.

_____. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Org.) *Relações Raciais e educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, p. 09-21, 1999.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa de cotas. *Revista Espaço Acadêmico*, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>>. Acesso em: 12 de maio de 2006.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Cristiano Santos do. *Autonomia Universitária*. 20 de junho de 2006. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2682/Autonomia-universitaria>>. Acesso em 24 de maio de 2013.

NATIVIDADE, Daise Rosas da.; CUNHA JR., Henrique. Lugar dos negros na educação – da transição do século XIX ao XX. *Educação em Debate*, ano 25, v. 2, n. 46, 2003.

NOBRE, Marcos. *Curso livre de teoria crítica*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

OLINDA, Silvia Rita Magalhães de. A educação no Brasil no período Colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. *Sitientibus*. n. 29, jul/dez., p. 153-162, 2003.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. *A mobilidade social dos negros brasileiros*. Brasília: IPEA (Texto para discussão n. 1033), 2004.

_____. *A desigualdade racial de renda no Brasil: 1976-2006*. Tese de Doutorado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da UNB, 2009.

PAIXÃO, Marcelo. ROSSETTO, Irene. Acesso ao sistema de ensino e indicadores de proficiência. In: PAIXÃO, Marcelo. ROSSETTO, Irene. MONTOVANELE, Fabiana. CARVANO, Luiz. Marcelo. (Orgs.) *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil, 2009-2010*. Rio de Janeiro: Laboratório de Análises estatísticas, econômicas e sociais das relações raciais (LAESER) UFRJ, 2010.

PAULILO, Maria Ângela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista*. v.2, n. 1, p.135-148, jul./dez. 1999.

PEREIRA, João Baptista Borges. Racismo à Brasileira. In: Munanga, Kabengele (Org.) *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

PINTO, Giselle. Situação das mulheres negras no mercado de trabalho: uma análise dos indicadores sociais. In: XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Caxambú, Minas Gerais, Brasil. *Anais do XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, set. 2006.

_____. *Gênero, raça e pós-graduação: um estudo sobre a presença de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense*. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007.

PINTO, Regina Pahim. A educação do negro: uma revisão de Bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 62, Agosto, p. 3-34, 1987.

_____. Raça e educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2. , n. 3, p. 200-212, 1989.

_____. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

PRAXEDES, Walter. O movimento docente e a proposta de cotas para negros no ensino superior. *Revista Espaço Acadêmico*, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/025/25wlap.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

RAMOS, Claudia Monteiro da Rocha. *A escravidão, a educação da criança negra e a lei do ventre livre*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Universidade de Campinas, 2008.

RAVAGNANI, Herbert Barucci. Uma introdução à teoria crítica de Axel Honneth. *Intuitio*, v. 2, n. 3, p. 51-67, jun. 2009.

REIS, Eneida de Almeida. *Mulato: negro não-negro e/ou branco não-branco*. São Paulo: Altana, 2002.

REPA, Luiz. Jürgen Habermas e o modelo reconstrutivo de Teoria Crítica. In: NOBRE, Marcos (Org.) *Curso livre de Teoria Crítica*. Campinas: Papyrus, 2008.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. *Docentes negras e negros rompem o silêncio*. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2005.

RIBEIRO, Wagner Costa. Milton Santos: aspectos de sua vida e obra. In: El ciudadano, la globalización y la geografía. Homenaje a Milton Santos. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, v. VI, n. 124, 30 set. de 2002. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-124.htm>>. Acesso em 08 de dezembro de 2010.

RIOS, Alexandre Vieira Bahia. *Ação afirmativa: o sistema de cotas para negros em universidades públicas na Bahia e o princípio da autonomia universitária*. 26 de junho de 2005. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2109/Acao-afirmativa-o-sistema-de-cotas-para-negros-em-universidades-publicas-na-Bahia-e-o-Principio-da-Autonomia-Universitaria>>. Acesso em 24 de maio de 2013.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana e a Exclusão Social. *Interesse Público*, n. 4, p.23-48, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. IFP no Brasil: *Programa Internacional de Bolsas de Pós Graduação da Fundação Ford*. Disponível em: <http://www.programabolsa.org.br/ifp_brasil.html>. Acesso em 02 de jan. de 2013.

SÁ, Celso Pereira de. Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 2, p. 290-295, 2007.

SAAVEDRA, Giovani Agostini. A teoria crítica de Axel Honneth. In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia (Orgs.) *Teoria crítica no século XXI*. São Paulo: Annablume, 2007.

SANTOS, Ednailda. Identidades e trajetórias de docentes negra (o)s da UFAM. In: I Encontro de pós-graduação em Educação, Porto Velho, Rondônia. *Anais do I Encontro de pós-graduação em Educação, 2010*. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/viewFile/128/168>>. Acesso em 10 de mar. 2012.

SANTOS, José Antônio dos. Como nunca se viu na história deste país: histórias negras no pós-abolição brasileiro. In: X Encontro Estadual de História, Santa Maria, Rio Grande do Sul. *Anais do X Encontro Estadual de História, 2010*.

SANTOS, Sales Augusto dos. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. *Mosaico*, ed. 5, ano III. 2011. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=editorial/edi%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-5-ano-iii>>. Acesso 01 de jun. 2013.

_____. CAVALLEIRO, Eliane; BARBOSA, Maria Inês da Silva; RIBEIRO, Matilde. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do Estado. *Revista de Estudos Feministas*. v. 16, n.3, set./dez. 2008.

SANTOS, Tereza Josefa Cruz dos. Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada. In: OLIVEIRA, I. (Org.) *Cor e magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ: EDUFF, 2006.

_____. *Trajetórias de professores universitários negros: a voz e a vida dos que trilharam*. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética inclusão/exclusão. In: _____. (Org.). *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil- 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (SEPPIR). *Senado aprova PLC das cotas para ingresso em universidades federais*. SEPPIR, 8 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2012/08/senado-aprova-plc-das-cotas-para-ingresso-em-universidades-federais>. Acesso em 24 de mai. de 2013.

SCOTT, Joan Wallach. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, v. 1, n. 13, p. 11-15, jan./abr. 2005.

_____. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: 26 Reunião anual da ANPEd. *Anais da 26 Reunião anual da ANPEd*, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26inicio.htm>>. Acesso em 15 de mar. 2012.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Reinventando um passado: diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na corte, na primeira metade do século XIX, *Cadernos Penesb: História da educação do negro*, v. 8, Niterói: EDUFF. Dezembro, 2006.

SILVA, Aline Roberto da Silva; BRAZIL; Maria do Carmo; SOUZA, Antônio Carlos Santana de. Quando a multidão vai às ruas... aportes para o debate sobre democracia racial e educação no Brasil: 1888-2003. *Educação e Fronteiras*. Dourados, v. 1, n. 1, jan/jul. 2007.

SILVA, Antônio Ozaí da. Apologia da competência e a defesa da universidade pública. *Revista Espaço Acadêmico*, ano II, n. 14, jul 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/014/14pol.htm>>. Acesso em 05 de mai. 2012.

SILVA, Geraldo.; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.) *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, p. 65-74, 2005.

SILVA, José Gonçalves. Racismo institucional e trajetórias de professores (as) negros(as) na universidade; um estudo de caso. In: II Encontro da Sociedade de Sociologia da Região Norte. *Anais do II Encontro da Sociedade de Sociologia da Região Norte*, 2010. Disponível em: <<http://www.sbsnorte2010.ufpa.br/site/anais/html/qt15.html>>. Acesso em 27 de maio de 2012.

SILVA, Priscila Elisabete da. *Professor negro universitário: notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico-racial em espaços socialmente valorizados*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.

SIMON, Juliane; COLTRE, Sandra Maria. O comprometimento organizacional afetivo, instrumental e normativo: estudo de caso de uma empresa familiar. *Qualitas Revista Eletrônica*. v.13, n. 01, p. 04-23, 2012.

SOBRAL, Fernanda Antônia da Fonseca. Qualidade acadêmica e relevância social e econômica da educação superior. *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 78, p. 227-241, mai./ago. 2009.

SOUZA, Nelson Rosário de. A esquerda militante: entre o engajamento pastoral e os revides sociais. *Revista de Sociologia e Política*, n. 12, p. 131-146, jun.1999.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão Social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TEIXEIRA, Heloísa Maria. A criança no processo de transição de trabalho – Brasil, segunda metade do século XIX. In: XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Campinas, São Paulo. *Anais do XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, 2006.

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

THEODORO, Mário Lisbôa. Exclusão ou inclusão precária? O negro na sociedade brasileira. *Inclusão Social*, v. 3, n. 1, p. 79-82, out. 2007/mar. 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 502-516, set/dez. 2008.

VOIROL, Olivier. A esfera pública e as lutas por reconhecimento: de Habermas a Honneth. *Cadernos de Filosofia Alemã*, n. 11, p. 33-56, jan./jun. 2008.

WACQUANT, Loïc. O que é Gueto? Construindo um conceito sociológico. *Revista de Sociologia e Política*. n. 23, p. 155-164, nov. 2004.

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado aos colaboradores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo de consentimento tem por objetivo informar-lhe sobre o que se trata a pesquisa, bem como, a partir de seu entendimento, obter a sua autorização explícita para realizá-la. Espera-se, através deste, possibilitar-lhe uma idéia básica sobre a pesquisa e o que sua participação envolverá.

Se você desejar obter mais detalhes sobre algo mencionado, ou informações não incluídas, sinta-se à vontade para perguntar. Por favor, leia cuidadosamente esse termo e as informações aqui contidas.

Tema do Projeto de Pesquisa

Inclusão através da luta: a configuração do processo identitário de profissionais acadêmicos e pós-graduandos negros.

Pesquisador Responsável

Sheila Ferreira Miranda, Mestre em Psicologia, Discente de Doutorado do PEPG/PUCSP - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP.

Objetivo da Pesquisa

Proceder à realização do trabalho de história oral de vida, com professores universitários negros, visando descrever e analisar, de forma geral, as configurações e contradições dos sentidos do processo identitário destes sujeitos.

Recrutamento e Seleção dos Participantes

Serão convidados para a pesquisa Professores Universitários e pós-graduandos de qualquer instituição de nível superior, que se considerem negros.

Procedimento

Pretende-se realizar entrevista em história oral de vida, com cada um dos participantes. As entrevistas serão realizadas em lugar que o sujeito entender como mais confortável. O pesquisador se compromete a observar a qualidade do local da entrevista, evitando, assim, qualquer possibilidade de exposição e constrangimento ao entrevistado. As entrevistas serão gravadas para permitir um registro mais preciso das informações e posteriormente transcritas.

Aspectos éticos

Em relação aos aspectos éticos é importante ressaltar que o foco do presente estudo é a história de vida dos participantes, portanto, só serão apresentados casos cuja autorização prévia para divulgação seja obtida. Os objetivos da pesquisa serão informados aos participantes e lhes será dada liberdade de decisão sobre participação no estudo, assim como também lhes será garantido anonimato.

Risco ou Desconforto

Os nomes dos participantes serão mantidos em absoluto sigilo. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para análise científica dos dados e em caso algum os nomes dos participantes constarão nas eventuais publicações.

Consentimento

A sua assinatura neste formulário indica que você leu e entendeu as informações contidas, que você concorda em participar da pesquisa e ser entrevistado. Você é livre para se recusar a responder a itens específicos ou questões durante a entrevista. Você é livre para desistir de ser

participante do estudo em qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Sinta-se à vontade para pedir explicações ou esclarecimentos a qualquer momento durante a pesquisa. Se você tiver outras questões relacionadas a este estudo estou à disposição, para maiores esclarecimentos.

Colaborador

Data

Sheila Ferreira Miranda

Data

Pesquisadora: Sheila Ferreira Miranda
Endereço: Rua Roosevelt Roque Giarola, 1305, Portal Vila Rica- /São João Del Rei, MG
Tel: (32) 3371759
Email: sheilaze@gmail.com

Anexo 2 – Orientação para entrevista em História Oral de Vida

*Conte-me tudo o que se lembra sobre a sua história de vida.
Quais são as suas perspectivas-projetos para o futuro?*

Dados pré-entrevista

Nome completo:

Idade:

Instituição:

Trabalha na instituição há quanto tempo?

Formação:

Há quantos anos é graduado (a)?

Qual o mote de suas pesquisas?

Qual é a sua pertença “racial”?

Pontos a serem demarcados, se necessário

O que você pensa sobre a política de cotas raciais?

Como é ser negro na academia?

Você se considera um (a) militante?

Você se considera um (a) profissional da academia?