

TRAJETÓRIAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE:

RESISTÊNCIAS, HISTÓRIAS E INTELLECTUALIDADES



ORGANIZADORES: MARIVÂNIA CONCEIÇÃO ARAÚJO
LIÉGE TORRESAN MOREIRA

UNIEDUSUL
EDITORA



The page is framed by a thick, abstract blue border with wavy, organic edges. The text is centered within this frame.

TRAJETÓRIAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE:

RESISTÊNCIAS, HISTÓRIAS E INTELLECTUALIDADES

Marivânia Conceição de Araújo
Liége Torresan Moreira
(Organizadoras)

TRAJETÓRIAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE:
RESISTÊNCIAS, HISTÓRIAS E INTELECTUALIDADES

Maringá - PR
2020

2020 Uniedusul Editora

Copyright da Uniedusul Editora
Editor Chefe: Profº Me. Wellington Junior Jorge
Diagramação/capa: Alice Medeiros
Revisão textual: Os/as autores/as

Conselho Editorial

Alexandra Fante Nishiyama – Faculdade Maringá
Aline Rodrigues Alves Rocha – Pesquisadora
Ana Lúcia da Silva – UEM
André Dias Martins – Faculdade Cidade Verde
Brenda Zarelli Gatti – Pesquisadora
Carlos Antonio dos Santos – Pesquisador
Cleverson Gonçalves dos Santos – UTFPR
Constanza Pujals – Uningá
Delton Aparecido Felipe – UEM
Fabio Branches Xavier – Uningá
Fábio Oliveira Vaz – Unifatecie
Gilmar Belmiro da Silva – UNESPAR
João Paulo Baliscei – UEM
Kelly Jackelini Jorge – UNIOESTE
Larissa Ciupa – Uningá
Marcio Antonio Jorge da Silva – UEL
Márcio de Oliveira – UFAM
Pâmela Vicentini Faeti – UNIR/RM
Ricardo Bortolo Vieira – UFPR
Rodrigo Gaspar de Almeida – Pesquisador
Sâmilo Takara – UNIR/RM

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

XXXX Trajetórias Negras na Universidade [recurso eletrônico]: resistências, histórias e intelectualidades / Organizadores Marivânia Conceição de Araújo, Liége Torresan Moreira. – Maringá, PR: Uniedusul, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN XXXXXXXXXXXXX

1. xxxxx. 2. xxxxx. 3. xxxxxxx.

I. Araújo, Marivânia Conceição. II. Moreira, Liége Torresan.

CDD XXX

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.uniedusul.com.br

SUMÁRIO

PARTE 1

SER NEGRO E NEGRA NO ENSINO SUPERIOR: A CONSTRUÇÃO DE UMA POSSIBILIDADE DE EXISTÊNCIA

CAP. 1	MOVIMENTO NEGRO HISTÓRIA, IMPORTÂNCIA, REALIDADE E PERSPECTIVAS.....	11
	ALESSANDRA GUIMARÃES DOS SANTOS MEDINA E MARIVÂNIA CONCEIÇÃO DE ARAÚJO	
CAP. 2	ROMPENDO COM O PACTO DA BRANQUITUDE: RE(CONSTRUÇÕES) DE UNIVERSITÁRIOS NEGROS DE CLASSE MÉDIA DA UFMG.....	22
	RICARDO DIAS DE CASTRO	
CAP. 3	UNIVERSIDADE, RAÇA E POLÍTICA: UMA INTERSECÇÃO NECESSÁRIA.....	41
	NICOLAS DA SILVA ALVES E JOSIANE OLIVEIRA	
CAP. 4	MULHERES INVISÍVEIS? SER ESTUDANTE NEGRA COM DEFICIÊNCIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM SALVADOR.....	57
	MARIA DA CONCEIÇÃO FREITAS	
CAP. 5	VIVÊNCIAS NO EXTERIOR: RELATO DE ESTUDANTES AFRICANOS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ.....	63
	TEMITOPE JANE ARANSIOLA	
CAP. 6	LUZ E SOMBRA NA HISTÓRIA ACADÊMICA BRASILEIRA: DISCENTES NEGROS NA FACULDADE MARIA ANTONIA DA USP.....	74
	RAFAEL PETRY TRAPP	
CAP. 7	"VOCÊ É PRETO... VOCÊ VEIO DE BAIXO, ASSIM, QUERENDO OU NÃO, VOCÊ VEIO DE BAIXO": O APRENDIZADO DE INGLÊS POR UM ESTUDANTE NEGRO NO CENÁRIO UNIVERSITÁRIO.....	91
	ALINE NASCIMENTO BARBOSA	
CAP. 8	NEGRA E ACADÊMICA – A SOLIDÃO NO DIÁLOGO ENTRE PARES NOS ESPAÇOS DE PODER.....	106
	CAROLINA DOS ANJOS BORBA E FABIANE MOREIRA DA SILVA E SANCIRAY YARHA SILVA DA ROSA	
CAP. 9	(RE) PENSANDO A ESTÉTICA UNIVERSITÁRIA: O NÃO LUGAR DO NEGRO ACADÊMICO FRENTE AO RACISMO INSTITUCIONAL.....	117
	WELLINGTON BENEVIDES DOS SANTOS	
CAP. 10	LÉLIA GONZALEZ: INTELLECTUAL DA PRÁXIS AMEFRICANA.....	128
	ALINE DI GIUSEPPE E PEDRO AUGUSTO PEREIRA GONÇALVES	
CAP. 11	TRAJETÓRIAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE: INTERSECÇÕES ENTRE RAÇA E GÊNERO NO AMBIENTE ACADÊMICO.	137
	DANIARA THOMAZ E ELOÁ LAMIN DA GAMA	
CAP. 12	SOBRE SER NEGRA NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: QUANDO NÃO BASTA APENAS "ESTAR", MAS É PRECISO "(RE)EXISITIR".	151
	ANDREIA COUTINHO LOUBACK	

SUMÁRIO

PARTE 2

NEGRAS E NEGROS NA UNIVERSIDADE: RESISTÊNCIA E LUTA PARA A TRANSFORMAÇÃO DO PENSAMENTO ACADÊMICO EUROCÊNTRICO

CAP. 13	"NO BRASIL, EU VI QUE A MINHA COR É UM PROBLEMA": RAÇA, GÊNERO E CLASSE NA TRAJETÓRIA DE UMA ESTUDANTE DA GUINÉ BISSAU NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ.....	169
	LÍVIA VERENA CUNHA DO ROSÁRIO	
CAP. 14	DO INTERIOR DO RIO DE JANEIRO AO ESTADO DO ACRE: TRAJETÓRIA DE LUTA, AUTODESCOBERTA E ACEITAÇÃO.....	184
	SULAMITA ROSA DA SILVA	
CAP. 15	A UNIVERSIDADE COMO MECANISMO DE RACISMO E MISOGÍNIA.....	199
	ÉRICA PORTILHO	
CAP. 16	MULHER, NEGRA E DISCENTE: ASPECTOS DE SUA EXPERIÊNCIA NO ESPAÇO ACADÊMICO.....	212
	NATHALY CRISTINA FERNANDES E CAROLINA DOS SANTOS JESUINO DA NATIVIDADE	
CAP. 17	NEAB/FURB DESCONSTRUINDO UM CANIBALISMO QUE PERSISTE NO VALE DO ITAJAÍ (SC).....	223
	CARLOS ALBERTO SILVA DA SILVA E ROSANA SOARES	
CAP. 18	HISTÓRIAS DE ONTEM E DO AGORA: SOBRE O QUE FALA UMA MULHER NEGRA E NORDESTINA NA ACADEMIA?.....	233
	MARIA JOSÉ DA SILVA	
CAP. 19	AMEFRICANIZANDO NARRATIVAS SOBRE EXU: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS DE UMA PESQUISADORA NEGRA COMO FORASTEIRA DE DENTRO.....	244
	LAÍS AZEVEDO FIALHO	
CAP. 20	AS IMPLICAÇÕES DAS PRÁTICAS ESCOLARES NA DESNATURALIZAÇÃO DO RACISMO ESTRUTURAL.....	257
	ALESSANDRA GUIMARÃES DOS SANTOS MEDINA E WALTER LÚCIO DE ALENCAR PRAXEDES	
CAP. 21	ESTUDANTES NEGRAS TRABALHADORAS INGRESSANTES NA ESCOLA DE ENFERMEIRAS RACHEL HADDOCK LOBO (1948-1961).....	269
	NATALIA GUEDES PEREIRA E MARIA LELITA XAVIER	



Ao abriremos espaço para as narrativas das pessoas que entraram na universidade por meio das cotas raciais, temos que considerar que, em muitos casos, são as primeiras de suas famílias a ingressarem em um curso superior, algumas delas, já estão inseridas no mercado de trabalho e romperam com um histórico familiar de baixos salários, empregos em funções desvalorizadas ou cujos rendimentos adivinham do subemprego. Pessoas que compartilharam um pouco das suas lutas, esperanças e potencial para iniciar uma graduação, concluí-la e trabalhar, metas que, sem as cotas raciais, seriam extremamente difíceis de serem alcançadas. É preciso evidenciar o fato de que as dificuldades enfrentadas pela população negra para entrar em uma universidade estão relacionadas à desigualdade social e ao racismo existentes no Brasil. O que significa dizer que o ingresso em uma universidade não está relacionado exclusivamente ao mérito, ao esforço ou à inteligência do candidato ao vestibular, todavia trata-se da falta de oportunidades iguais a todos/as, da desigualdade nas condições econômicas e sociais para fazer todo o percurso escolar até chegar à universidade.

Esse livro – que compila várias narrativas de estudantes negros e negras que conseguiram ingressar em uma universidade brasileira por meio do sistema de cotas raciais – tem caráter triplo de positividade por ser, entre outras qualidades, *revolucionário, inédito e inspirador*.

Vejamos. Revolucionário por nos apresentar estudantes e profissionais cuja cor e/ou a trajetória são incomuns em nossas universidades, visto que diversos estudos comprovam que durante décadas 90% dos universitários brasileiros são brancos e nos cursos de maior prestígio esse percentual é ainda mais elevado. Este livro conta da revolução que está ocorrendo nas salas de aulas, laboratórios, auditórios, nos setores de estágio (residência média, regência escolar, clínicas, etc.), enfim em todos os ambientes universitários, pois aqueles que frequentam esses locais estão sendo obrigados a repensar suas posturas racistas e discriminatórias com a chegada de estudantes negros e negras nesses espaços com os mesmos direitos e reivindicando igualdade nas relações. Não há dúvidas de que essa revolução se dá externamente, nos locais de convivência, mas ela também ocorre internamente, dentro de cada estudante negro/a há o aumento na confiança e na auto-estima quando se percebe capaz de se inserir e permanecer na universidade.

Centenas de histórias de universitários/as branco/as já foram publicadas, todavia elas omitem a realidade da parcela majoritária de nossa população e refletem a manutenção de uma sociedade excludente. As trajetórias dos marginalizados pela estrutura social que lhes impõem obstáculos diários, sejam eles de cunho racista e/ou classista, não tem sido ouvidas e menos ainda publicadas, eis o caráter revolucionário desse livro! Ele conta histórias antes silenciadas, fala de um universo invisibilizado e revela a possibilidade de mudança que as cotas raciais levam para o interior das universidades.

O ineditismo deste livro se dá porque as trajetórias são apresentadas ao público pela primeira vez. São histórias que falam de muito estudo, dedicação e no fato de se confiar na educação como um elemento fundamental para se conquistar ascensão pessoal e familiar. Histórias como-

ventes, encantadoras e até inusitadas, porém todas elas nos remetem a importância das cotas raciais como uma política pública para compensar uma parcela da população que foi prejudicada por ações e/ou pela omissão do Estado brasileiro no passado, isto é, pessoas pretas e pardas.

Trajetórias múltiplas, marcadas pela diversidade, porém todas tem em comum o posicionamento positivo sobre as cotas raciais que desde 2012 foram sancionadas por lei federal, implementadas em muitas universidades brasileiras e são obrigatórias nas universidades e institutos federais. As cotas raciais foram aprovadas no Supremo Tribunal Federal - STF depois de décadas de reivindicações dos movimentos sociais negros, intelectuais e por estudiosos que entendiam que as cotas raciais são um tipo de ação afirmativa capaz de promover a equidade, possibilitar a ascensão social e econômica de grupos que historicamente foram marginalizados como a população negra e os povos originários, à exemplo do que já havia acontecido em países como Índia, Austrália e Estados Unidos. Elas tem apresentado resultados satisfatórios no que diz respeito a inclusão, rendimento acadêmico, permanência e posterior qualificação dos alunos negros e negras por todo o Brasil.

O caráter inspirador desse livro está relacionado ao fato dos autores/as contarem suas trajetórias na vida universitária, que foi possível com as cotas raciais, e essas histórias dão a dimensão do que pode acontecer nos próximos anos e décadas quando milhares de profissionais negros/as estarão preparados para ingressarem em todas as áreas do mercado de trabalho, inclusive para exercer as funções de maior *status*, que historicamente foram exercidas por pessoas brancas, (ajudando a perpetuar a visão racista que entende que pessoas negras não seriam aptas para atividades intelectuais e de visibilidade). Essa mudança vai aumentar a renda desse grupo, propiciar o acúmulo de capital social e econômico capaz de beneficiar as gerações seguintes, criando um círculo virtuoso que, merecidamente, incluirá indivíduos negros e negras nas camadas médias da sociedade brasileira

Estudiosos sobre o tema asseguram os benefícios das cotas raciais para estudantes de todas as regiões do Brasil e é muito provável que histórias como essas se repitam muitas vezes em outras universidades, trazendo mudanças para o espaço acadêmico e para a sociedade como um todo.

Instituições de ensino superior como a Universidade Estadual de Maringá – UEM que, em 20 de novembro de 2019, aprovou as cotas raciais com 20% das vagas dos vestibulares para candidatos negros/as. A UEM também será palco de significativas mudanças, não só com aumento de estudantes negros em todos os seus cursos de graduação (são 55 somados os ministrados em Maringá, o campus sede, e os das suas extensões: Arenito, Cianorte, Diamante do Norte, Goioere, Ivaiporã, Umuarama, todos no Paraná), dando visibilidade aos seus corpos negros em espaços socialmente entendidos como brancos, mas também às suas histórias, especificidades, discussões e reivindicações, numa palavra: sua negritude. A mudança que ocorreu em outras universidades também vai se dar na UEM, ela vai se multiplicar e frutificar em pesquisas, estudos, aulas e produtos que terão como sujeito atuante o negro/a, levando a ciência para além do conhecimento eurocêntrico e da superioridade atribuída aos brancos, para dar lugar à diversidade, a pluralidade de teóricos, paradigmas e visão de mundo que atualmente tem sido entendido como o “outro”, visto como “exótico”, que tem sido silenciado ou é ouvido apenas como objeto de estudos e não como autor da sua história, protagonista das reflexões científicas. A implantação das cotas

possibilita a ocorrência de uma série de mudanças e elas também ocorrerão na Universidade Estadual de Maringá.

Sou professora na UEM há 23 anos, lecionei em cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento e nos mestrados profissional e acadêmico em Ciências Sociais, na minha jornada ministrando aulas um fato foi recorrente: a ausência de alunos negros e negras. Mesmo nos cursos considerados de menor prestígio, esses alunos eram a minoria, minha experiência em sala de aula e como pesquisadora das relações raciais no Brasil confirma o processo de exclusão da população negra dos espaços universitários, seja relacionado aos discentes, docentes ou os teóricos/as produtores de conhecimento científico. Porém, é possível perceber que nacionalmente a mudança nesse cenário está acontecendo e isso está ocorrendo por força dos pesquisadores negros/as que à frente de núcleos de pesquisas tem reivindicado maior acesso às universidades, fóruns de pesquisas, associações de cientistas, etc.

Há 13 anos professores e alunos formaram na UEM o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros – NEIAB, que luta para incluir na pauta da universidade questões importantes para a população negra (como o engajamento na luta anti-racista, a introdução de disciplinas que abordem a história da África e a cultura afro-brasileira, a inclusão de autores/as negros nas bibliografias das disciplinas), a principal delas é a implantação das cotas raciais em seus concursos de vestibulares. Algumas das reivindicações foram alcançadas e, a partir dos exemplos contidos nas trajetórias apresentadas no presente livro, eu tenho certeza que a UEM terá seu perfil modificado para melhor, será mais democrática e inclusiva, na medida em que receberá alunos/as com distintos tons de pele oriundos de diferentes classes sociais e que lutarão para que a universidade continue sendo pública, gratuita e de qualidade.

Há outras razões para exaltar a qualidade e pertinência desse livro, porém deixo ao leitor/a espaço para descobri-las e se sentir inspirado por cada uma das trajetórias contidas aqui. Reforço a minha convicção de que se trata de um livro revolucionário, inédito e inspirador com a certeza de seus leitores/as sentirão a mesma satisfação que tive ao ler as trajetórias aqui reveladas.

Boa leitura!

Marivânia Conceição Araújo
Liége Torresan Moreira

PARTE 1

SER NEGRO E NEGRA NO ENSINO SUPERIOR:
A CONSTRUÇÃO DE UMA POSSIBILIDADE DE EXISTÊNCIA



CAPÍTULO 1: MOVIMENTO NEGRO HISTÓRIA, IMPORTÂNCIA, REALIDADE E PERSPECTIVAS.

Alessandra Guimarães dos Santos Medina (UEM)
Marivânia Conceição de Araújo (UEM)

Introdução

Ao estudarmos os movimentos sociais entendemos sua importância para efetivação dos Direitos Humanos. Espera-se salientar a relevância, sobretudo do movimento negro, na desconstrução histórica e social de um estado que se estrutura numa ideologia racista e excludente, que resulta na marginalização do povo negro. Devido a importância do entendimento e reconhecimento da realidade social para a gestão pública, na efetivação dos direitos humanos, torna-se indispensável ressaltar aspectos concernentes à população negra, organizada nos movimentos.

Entende-se que o processo histórico da Diáspora Africana, e do povo afro-brasileiro entende-se que foi e é marcado por lutas e resistências e que o Movimento Negro é preponderante para reconhecimento disso e para consecução dos Direitos Humanos a esta população.

O resgate da identidade negra é algo imprescindível em nosso atual contexto social. E, para o fortalecimento identitário, é fundamental a consciência de que quando estamos unidos e organizados somos mais fortes e, será dessa forma que conseguiremos reivindicar acesso e garantia aos direitos que porventura na individualidade não conseguiríamos.

Para além disso, ao estudarmos o movimento negro versamos sobre a relevância de nossa participação para transpormos esta estrutura desigual e desonesta que nossa realidade social nos impõe, que se mantém ao longo do tempo na perspectiva da ideologia racista.

O movimento negro é um reconhecido movimento social cujo discurso radical e contestador, destaca a luta política contra o racismo, negando a história oficial, para salientar a contribuição de uma nova interpretação da história dos negros no Brasil.

Nesse sentido, o Movimento Negro tem suma importância para que a questão do racismo seja posta em evidência, e seja possível reconhecer e enfrentar seus efeitos deletérios, pois:

Enfrentar a questão seria, então, em primeiro lugar, criar a possibilidade de reequacioná-la diante da opinião... o papel frequentemente negativo da mídia, conduzida a transformar tudo em “faits-divers”, em lugar de aprofundar as análises... E há também a displicência deliberada dos governos e partidos, no geral desinteressados do problema, tratando muito mais em termos eleitoreiros que propriamente políticos. Desse modo, o assunto é empurrado para um amanhã que nunca chega. Ser negro no Brasil é pois, com frequência, ser objeto de olhar enviesado.... Logo tanto é incomodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver “subido na vida”. (SANTOS, 2000)

Enfatiza-se, neste trabalho um movimento social que para Gomes (2011 p.133) “apresenta um projeto educativo, construído a luz de uma realidade de luta, que se choca muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica. A luta política e social do povo negro existe desde a escravidão a coletividade identitária se manifesta a priori nos quilombos.”

Numa crescente, a organização do povo negro se apresenta como movimento social

, antes mesmo da abolição como a experiência coletiva dos Quilombos, e Revolta dos Malês (1835), dentre outros. Já pós abolição Revolta da Chibata(1910) vale ressaltar que este movimento foi liderado por João Cândido Felisberto, Imprensa Negra Brasileira, Frente Negra Brasileira, que intencionava expressão nacional, Teatro Negro (TEN) caracterizado por ser um projeto pedagógico com vistas à educação e expressão cultural e política, e tantas outras facetas da história de resistência do povo negro brasileiro poderiam ainda serem citadas.

Fundamentação teórica

A história do povo negro no Brasil, é marcada indelevelmente, no período da escravidão por diversos abusos, exploração, e pós abolição por descaso e discriminação, marginalização. Porém, é possível, sobretudo, verificar por meio de várias formas de resistências estratégicas, possibilidades de superação e reversão desta condição, por meio de movimentos de mobilização no Brasil, criando inicialmente grupos, de pessoas com objetivos e metas em comum, que se materializaram e materializam nos movimentos sociais.

Segue, de maneira breve, a trajetória do Movimento Negro, antes mesmo de ser reconhecido, o que se inicia, inclusive, no período escravagista.

A **Revolta dos Malês** foi um movimento de negros mulçumanos que aconteceu na Bahia em 1835, onde hoje é a cidade de Salvador que antecede a abolição da escravatura, e por isso merece seu devido destaque. Foi um levante que ganhou visibilidade internacional. Esse movimento tinha como líderes, negros que dominavam as letras.

Teve visibilidade na mídia internacional da época que deu muita ênfase por se tratarem de mulçumanos, numa perspectiva negativa, tal qual presenciamos ainda hoje.

Destaca-se as diferentes etnias na organização desse levante, entre elas está o protagonismo de nagôs e participação de hauçás. Nas reuniões dedicavam-se a “exercícios de leitura e escrita corânicas dividiam tempo com rezas e conspirações”. Nesse contexto, ao fim do mês sagrado do Ramadã, o intento se concretiza com os negros munidos de roupas islâmicas, anéis e amuletos protetores produzidos com cópias de rezas, escritos árabes.

De acordo com a historiografia sobre o tema, a Revolta dos Malês foi fortemente reprimida. Das seis centenas de revoltosos, 73 foram mortos em enfrentamento, além de dez oponentes ao levante. Os derrotados foram condenados a penas de açoite, prisão, banimento e até morte. A partir dali, a população africana passou a ser submetida a uma vigilância e repressão abusivas. (TINOCO, 2015).

Revolta da Chibata, o movimento leva este nome porque reivindicava o fim dos castigos corporais, foi datado no ano de 1910. Nessa época, conforme Maria Trindade Barbosa(1999), o Brasil era uma potência naval mundial. Em dezoito de abril de mil novecentos e dez, o “ Minas Gerias” adentrou as águas de Guanabara, era o navio mais moderno do mundo, porém as condições de trabalho não eram condizentes com a estrutura.

Infelizmente, esse reaparelhamento material não foi acompanhado por uma necessária modernização das condições de trabalho. O recrutamento do pessoal, o regime de trabalho, as normas disciplinares e os cuidados com a alimentação continuavam ainda os mesmos das caravelas e dos tumbeiros (navios transportadores de escravos). O código disciplinar da marinha ainda era o mesmo do tempo da monarquia, assim como os processos de recrutamento. Criminosos e marginais, produtos de uma sociedade que lhes negava um

melhor destino, eram colocados lado a lado com homens simples para cumprirem serviço obrigatório durante dez e quinze anos. As desobediências ao regulamento eram punidas com chibatadas e outros castigos. (MUNANGA; GOMES, 2006, p.109).

Apesar de os castigos corporais nas forças Armadas terem sido extinguido por decreto, em 16 de novembro de 1889, um ano depois, o Marechal Deodoro da Fonseca os legaliza novamente.

Aos marujos só restava uma opção diante das reivindicações negadas, a conspiração, que tomou corpo em 1910, quando o marinheiro Marcelino Rodrigues foi castigado com duzentas e cinquenta chibatadas. Apesar da abolição o tratamento seguido pelo ranço escravagista estava presente.

Em 22 de novembro de 1910 data-se a revolta.

No combate muitos homens morreram, alguns oficiais e vários marinheiros. João Cândido Felisberto tomou o comando do “Minas Gerais”. Os encouraçados “São Paulo e “Bahia” também forma tomados pelos marujos que conforme Munanga e Gomes(2006) “manobrando os navios com maestria, apontaram seus canhões para pontos estratégicos da cidade” e exigiam um acordo baseado no fim dos castigos corpóreos, bem como aumento do soldo e educação dos marujos.

Imaginem o reboliço na cidade! “Eram 2379 armados com as mais modernas armas da época.” Interessante mencionar que a rebelião contou com apoio da oposição e alguns cariocas. E rapidamente o governo aprovou um projeto de Rui Barbosa e após cinco dias de revolta, a luta dos marujos seguiu vitoriosa, com o fim do uso da chibata.

Tristemente, como sempre, há aqueles que não concordavam com o acordo realizado e a imprensa endossou isso. Um trecho de um jornal paulista continha a seguinte publicação: “É bem doloroso para um país forte e altivo ter de se sujeitar as imposições de 700 ou 800 negros e mulatos” Munanga; Gomes (2006, p. 110). Dentre outros posicionamentos similares se multiplicavam e, ignorando o acordo e anistia, na noite de nove para dez de dezembro muitos negros e mulatos forma bombardeados por canhões pela “esquadra branca”. Nesse embate muitos foram presos, entre eles João Cândido Felisberto que era “célebre demais” e por isso não deveria ser executado pois seria uma ação divulgada pelos meios de comunicação e por isso o governo poupou sua vida.

Ele foi internado no hospital dos Alienados no Rio de Janeiro e em 1912, foi absolvido com os outros marinheiros da revolta. Morreu pobre e doente em seis de dezembro de um mil novecentos e sessenta e nove, aos oitenta e nove anos de idade.

Imprensa Negra Brasileira: considera-se importante esse movimento pois nos situa contrariamente ao que se reverbera por aí que somos “iletrados, analfabetos e desorganizados”.

A imprensa negra feita com poucos recursos, pois era idealizada por homens negros de poucas posses, como o auxiliar de farmácia José Corrêa Leite e Jayme Aguiar um pequeno funcionário. O jornal não tinha anunciantes, como já se era de supor. No entanto, foi importante pois tratava e dava visibilidade à população negra e muitos faziam questão de ler os jornais, cuja principal bandeira era a denúncia do racismo e a luta pela cidadania do negro no Brasil.

Sua principal característica é manifestada pela reivindicação de inclusão na sociedade brasileira. O jornal Menelik, foi um dos primeiros criado em São Paulo pelo poeta negro Deocleciano Nascimento.

Frente Negra Brasileira: sua data de fundação foi 16 de setembro de 1931, em São Paulo. Tinha uma estrutura bem organizada, integrada por vinte membros. Dentre os seus idealizadores

e fundadores estava Abdias Nascimento, dramaturgo, ator e ex-senador da república.

Em consequência ela é composta, inclusive, uma organização paramilitar a fretenegrina, fundada por Francisco Lucrécio. “Os seus componentes usam camisas brancas e recebiam rígido treinamento militar.” Munanga e Gomes (2006). Dessa forma essa organização foi ganhando espaço e confiança da população e também das autoridades, chegando ao seu ápice de institucionalizar-se como partido político, o que ultrapassou os limites de São Paulo, tendo expressão no Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul.

O ideário da fretenegrina foi sobretudo educacional, pois acreditava-se que se o negro conseguisse expandir seu campo de atuação para as ciências, a arte e a literatura, seria possível ascensão social e libertação da condição de inferioridade e marginalidade.

Porém com o Golpe do Estado Novo, em 10 de novembro de 1937 a Frente Negra enquanto como partido político foi extinta junto com outras organizações democráticas, dando lugar a ditadura de Vargas.

Como é de imaginar houve uma tentativa resistente em dar continuidade à Frente, mas com o nome União Negra Brasileira, que ainda assim, sobreviveu apenas até o seguinte.

A Frente Negra foi muito importante para o povo negro na década de 1930, pois dimensionava o que o Estado negava, “ofereceu escola, assistência na área de saúde e social e teve uma atuação política muito marcante” (MUNANGA; GOMES, 2004, p.120).

O Teatro Experimental do Negro (TEN) o TEN foi fundado no Rio de Janeiro em 1944 por Abdias Nascimento, seu principal objetivo era propagar a valorização do povo negro através da educação, da cultura e da arte.

Os primeiros participantes eram operários, empregadas domésticas, alguns sem profissão definida, pessoas muito simples que em sua maioria estavam alijadas do processo de participação sócio política, inclusive da educação. No TEN havia uma preocupação não apenas em alfabetizar, mas também “oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional” Gomes (2011)

Era uma organização de pessoas que não queriam apenas representar, estava para além disso, foi um espaço propício à emancipação de muitos, já que seu maior objetivo era libertação cultural do povo negro, na luta antirracista numa proposta de educar o olhar do próprio negro à herança africana, à cultura produzida pelo negro no Brasil, proporcionando assim, um rompimento com visão eurocêntrica de inferiorizar a pessoa negra.

Somado à Abdias Nascimento nessa empreitada temos um grande expoente, que não podemos deixar ao menos de citar que foi Solano Trindade, maior poeta negro que já se conheceu, idealizador do I Congresso Afro-brasileiro. Todo seu trabalho quer no teatro, na dança, na música era voltado para o resgate da arte negra e luta em favor da independência cultural do povo negro.

Avançando nesse percurso histórico, chegamos ao golpe de 1964 que nos conduziu à ditadura militar. Foram anos de chumbo, violência e mortes legitimadas pelo estado que torturava seus oponentes. Precisa escrever o que sofreram as pessoas negras? “A população negra sofria, enquanto como povo brasileiro, todas as formas de atrocidades da ditadura e, nesse período, os grupos negros de protesto contra o racismo também foram reprimidos” Munanga e Gomes (2004).

Nesse momento específico de luta,, as questões de raça e classe começam a se justapor, e as pessoas negras passam também a denunciar a exploração econômica imposta a essa parcela da população.

E neste cenário, todas estas expressões do povo negro, citadas acima, deram luz ao Movimento Negro Unificado na década de 70, num ato em São Paulo, precisamente no ano de 1978, quando Robson Silveira da Luz, um trabalhador, foi torturado até a morte e contra a discriminação de três jovens negros atletas expulsos do Clube de regatas do Tietê.

Durante o ato público que acompanhou a manifestação, ocorreu a unificação de várias organizações negras, nascendo assim o Movimento Negro Unificado, mais conhecido como MNU. O MNU tomou-se uma das principais entidades negras da atualidade, possui um caráter nacional, com sedes em Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e em outros estados. “A luta contra a discriminação racial, as propostas para a superação do racismo na educação. escolar, a discussão da questão racial dentro dos partidos da esquerda brasileira, a formação de lideranças políticas negras para atuar nas esferas políticas são algumas das muitas ações do MNU desde a sua fundação.” (MUNANGA; GOMES 2004, p. 128).

E a contribuição do Movimento Negro segue na história fazendo a diferença na luta pela efetivação e garantia dos direitos humanos.

Esta resistência e luta por alcançar, efetivar direitos e recontar nossa história se deve à organização do povo negro que, por exemplo, em 20/11/1995, na Marcha Zumbi dos Palmares, na qual foi entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso um Programa de Superação do Racismo e da desigualdade Racial com algumas diretrizes:

- Implementação da Convenção sobre Eliminação da discriminação Racial no Ensino;
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União;
- Desenvolvimento de programas de treinamento de professores e educadores que os habilite adequadamente com a diversidade racial;
- Identificação da práticas discriminatórias presentes nos estabelecimentos escolares e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. (PARANÁ, 2006 p. 18).

Desde então essas reivindicações foram sendo cobradas, até que em 2003 foi aprovada uma importante Lei para a população negra, no contexto educacional, a Lei 10639/03, que se refere conteúdos que tratem do Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira, como princípio de valorização da população negra no Brasil e reconhecimento de uma dívida histórica.

E na sequência a previsão do dia 20 de novembro no calendário escolar.

E numa constante resistência e luta pela garantia, implementação e efetivação dos direitos, o movimento negro se mantém até hoje em suas mais variadas formas de organização popular e institucional.

Adiante, um pouco da história do Movimento Negro na cidade de Maringá, que se estrutura, sobretudo na oralidade dos primeiros participantes deste movimento organizado, datado na década de 1980.

Movimento negro em Maringá

Esta seção do trabalho será dedicada a estudar o Movimento Negro na cidade de Maringá, que está situada ao norte do Estado do Paraná, a 440 quilômetros da capital, Curitiba e a 720 quilômetros da cidade de São Paulo. A população negra é quantificada em aproximadamente 26%.

O movimento negro tem seu início há cerca de 30 anos, com suas primeiras reuniões há

cerca de 30 anos e hoje, percebemos o Movimento Negro em três importantes instituições: Associação União e Consciência Negra em Maringá; Instituto Enedina Alves Marques, que reúne mulheres negras; e o Centro Cultural Jhamayka. Os membros são os munícipes, em sua maioria negros, entre eles, alguns professores, cientistas sociais, pedagogos e historiadores que ajudam a melhorar as condições de vida do povo negro de Maringá.

Este movimento se manifesta, principalmente, em ações culturais e educacionais, visando disseminar a luta antirracista, para efetivação dos direitos das pessoas negras, sobretudo considerando que nesta região são minoria, não só em direitos, mas numericamente falando tanto em direitos quanto em quantidade.

Metodologia

O presente trabalho será estruturado pautando-se na numa faremos pesquisa bibliográfica, documental, para situar o movimento Negro e sua fundamental importância, enquanto como movimento social para a população negra brasileira.

Além disso, pretende-se ainda, realizar uma pesquisa qualitativa, estruturada em entrevista semi-estruturada, de modo a permitir que os entrevistados contem relatem o máximo que lembrarem, sobre a história do Movimento em Maringá.

A abordagem qualitativa nos permitirá, levantar dados e fundamentar um texto condizente ao percurso histórico do Movimento Negro na cidade de Maringá, tendo como base a oralidade dos pioneiros.

Resultados e discussão

O maior problema da população negra no Brasil reside na propagação e manifestação da ideologia racista, que está presente em nosso cotidiano, o que desmobiliza o valor identitário e resulta na desigualdade social e econômica.

E para muitos o racismo é uma categoria difícil de ser entendida e, portanto reconhecido, porque um grande número de pessoas negras e não negras negam a estrutura racista brasileira, sob a ótica da harmonia racial. A esse triste ideário Caio de Menezes em 1914, conforme afirma:

Como coeficiente étnico de primeira grandeza, por que nenhum povo mais necessita da influência de povos adiantados na formação de um tipo de raça do que o brasileiro, principalmente no momento histórico em que a percentagem da raça africana começa a diminuir e precisa desaparecer dissolvida pelo turbilhão da raça branca(...). A preponderância étnica do estrangeiro só trará resultados maravilhosos para formação da nossa raça. (PARANÁ, 2006).

Entende-se que o racismo deve ser tema de conversas, para que haja esclarecimento e reconhecimento desse projeto de nação, entre pessoas negras, mas entre as não negras também. E é nesse sentido que na década de 1980, um grupo pequeno, mas não tímido, de pessoas se organizaram e realizaram suas primeiras reuniões intuindo estudar sobre as possibilidades de enfrentamento ao racismo, sobretudo à condição de inferioridade imposta aos negros, particularmente na cidade Maringá.

Contam os entrevistados que a primeira reunião, organizada pela Prof. Aracy teve sua sede no Colégio Unidade do Polo, do já citado município. E outras ocorreram neste espaço, dando origem a primeira expressão do Movimento Negro Maringaense, batizado de União Consciência Negra Maringá.

Porém, como esse grupo era uma organização formalizada nacional e para tanto os demais deveriam adotar o mesmo estatuto, mas como os participantes maringaenses discordavam de alguns itens desse estatuto, o nome foi então alterado para Associação União Consciência Negra de Maringá, porque principalmente o lema dessas pessoas era liberdade.

Conforme estatuto próprio no Art. 1º - A Associação União e Consciência Negra de Maringá, fundada no dia 20 de novembro de 1985 é uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro jurídico na Comarca e Município de Maringá, localizada, provisoriamente, à Av. Brasil, 3746, sala 218 - Centro, com prazo indeterminado de duração.

Na sequência, segue em Art. 2º a descrição das finalidades: Art. 2º - A Associação União e Consciência Negra de Maringá tem por finalidades:

- a) - Lutar contra o preconceito de cor e a discriminação racial em todos os níveis da sociedade brasileira;
- b) - Elaborar projetos e efetivar ações que possibilitem o estudo, a valorização e o resgate da cultura e da história afro-brasileira;
- c) - Manter intercâmbio e apoiar outros segmentos sociais vitimados pela discriminação racial;
- d) - Participar da estrutura organizacional do Movimento Negro estadual e federal;
- e) - Firmar convênios com os órgãos da Administração Pública, autarquias e/ou da iniciativa privada com o objetivo de possibilitar a viabilização dos objetivos da Associação;
- f) - Comemorar o Dia Nacional da Consciência Negra;
- g) - Manter intercâmbio e convênios com outras entidades voltadas à cultura afro-brasileira.

Feito esse trâmite burocrático, mas não menos importante, segue-se a memória dos pioneiros do Movimento Negro maringaense.

O divisor de águas da organização, entendem os entrevistados, foi a vinda dos negros para a participação, tomada de consciência da negritude, identidade coletiva e reivindicação dos direitos.

Outro importante feito desses pioneiros foi a produção de materiais que dessem visibilidade às discussões sobre a situação do negro brasileiro, a História da África, e tornassem viável a participação na formulação de políticas públicas, pois havia uma carência de pesquisas científicas sobre o assunto.

Todos os entrevistados foram enfáticos em dizer que é de extrema importância o reconhecimento identitário da pessoa negra, em oposição a ideologia de inferiorização e marginalização. Nesse sentido Rocha (2014) afirma que o "papel do Movimento Negro brasileiro é, no âmbito da política, desconstruir a ideia de que o país vive uma "democracia racial" e, para além disso, o movimento busca a efetivação de políticas efetivas contra o racismo e por garantia de direitos da população negra." E como se verá a seguir o Movimento Negro em Maringá sempre teve esse objetivo.

Os encontros que lá na década de 1980, em Maringá sustentavam a causa negra, conforme os entrevistados, eram, apesar da marginalização imputada à população negra, eram "entendidas"

pelos maringenses pois já havia uma certa consciência que o negro era marginalizado e merecia se manifestar. Sinalizamos aqui, que havia nesse momento histórico um apelo à democracia e a participação de todos, ou melhor, da maioria das pessoas negras e não negras, pois todos sonhavam, com a queda da ditadura e o estabelecimento da democracia.

A Associação União Consciência Negra de Maringá foi, nesse contexto, um importante instrumento de quebra do jugo, pois, muitas pessoas que sofriam, por exemplo, abuso de autoridade por parte de policiais procuravam para que fossem assistidos juridicamente e tivessem seus direitos humanos garantidos.

Foi citado por todos os entrevistados a notória contribuição do militante e advogado Alaor Gregório de Oliveira, que se dispunha a dar atenção aos casos que necessitavam desse suporte.

Atualmente, conforme Ata registrada em 22 de agosto do ano de 2017, a Associação é composta pelos seguintes membros: Presidente: Jairo de Carvalho; Vice-Presidente: Solange Maria Leonario; Primeira-Secretária: Sirlene Ferreira da Silva; Segunda-Secretária: Eliana Santos de Oliveira de Sousa; Primeira-Tesoureira: Rosiany Maria da Silva; Segunda-Tesoureira: Maria da Conceição Franco; Conselho Fiscal: Evelyn Carla Coelho; Eva Coelho; Maria do Carmo Couto Costa; Valdécio de Souza Barbosa.

Ressalta-se a Associação devido ao seu caráter pioneiro e decorrente dela evidenciamos outras duas expressões de organização que intuía dar visibilidade e protagonismo ao povo negro.

Uma delas é o Centro Cultural Jhamayka, que, como já citado acima, tem seu lócus de atuação no Bairro João de Barro, que conforme entrevistado, é um espaço predominantemente constituído por muitas pessoas negras. Tem como um dos objetivos a independência e liberdade do negro e fortalecimento da identidade. As pessoas que residiam aqui eram bastante marginalizadas. Por isso, uma das mais importantes ações foi a revitalização da Praça Zumbi dos Palmares, um ambiente criado em 1996 que era estigmatizado porque simplesmente era caracterizado pelo agrupamento das pessoas de tez escura. Pessoas que se reuniam, mas não tinham opções de lazer e cultura e, obviamente, eram alvo de repressões e exclusões, que os conduziam à margem da sociedade.

Contudo, a iniciativa do Centro Cultural Jhamayka de revitalizar a Praça, foi preponderante ao Bairro e sobretudo à identidade do povo negro que ali reside. Lembra o entrevistado de todos os entraves burocráticos e ideológicos, pois foi necessário parcerias com órgãos públicos, que sabemos, na maioria das vezes, não tem interesse de fato em contribuir para transposição da estrutura racista, mas na frente dos holofotes se comprometem, prometem e iludem as pessoas e dão tapinhas nas costas. Mas, adiante o que fazem é esquecer-se e continuar alijando o povo do acesso aos direitos.

Porém, apesar de toda a dificuldade, o projeto seguiu na busca de incentivos e condições para que esse espaço fosse revitalizado e, em 2011, foi apresentado o projeto e elaborada a maquete com a colaboração da Profª de urbanismo Beatriz Fleury e Silva que com ajuda de alunos tornou o sonho real. Contando com as parcerias do Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Prefeitura de Maringá, por meio da Assessoria de Promoção da Igualdade Racial.

O Centro Cultural projetava então quadras esportivas cobertas, oficinas de música, minibibliotecas,

teatro, camarim, capoeira e vestiários para disputas esportivas. Conta o entrevistado que o camarim não foi feito na praça, mas as demais projeções foram realizadas.

E até hoje a Praça é palco de muitas apresentações e a população negra tem orgulho deste espaço que deixou de ser palco de marginalização para ser palco de grandes apresentações e cenário das manifestações artística e culturais. Paulo Sergio, um dos idealizadores da revitalização, só reclama ainda, a falta do buço de Zumbi dos Palmares na querida Praça que leva seu nome.

O Centro Cultural Jhamayka entidade que fortalece a cultura negra, afro descendente e a comunidade dos Conjuntos João de Barro I e Santa Felicidade é uma referência em Maringá nos projetos “Fazendo Cultura e Construindo Cidadania”, inclusive com registro televisivo.

Dentre as variadas expressões do Movimento Negro em Maringá salienta-se o Instituto de Mulheres Negras Enedina Alves Marques, um espaço de escuta e empoderamento e estudos que colocam a mulher negra alinhada à luta e resistência, com a consciência de sua força e ancestralidade e identidade. Tem como lema: “Que o meu grito soe tão alto que ultrapasse a barreira do preconceito e da discriminação racial”.

Enedina Alves Marques foi a primeira mulher negra engenheira no Paraná.

Além de incentivar o olhar de valorização do estudo e irmandade numa concepção de que “você sobe e puxa a outra”, considera-se neste espaço a sabedoria de nossa ancestralidade de que não se pode desviar o olhar dos seus iguais, indispensável à formação de guetos, já que uma das principais características da ideóloga racista foi desmobilizar o povo negro, principalmente a mulher negra.

Uma importante ação do Instituto, foi a reivindicação que fossem comparadas bonecas negras e distribuídas às Instituições de Educação Infantil da cidade.

Além disso, todo dia 20 de agosto é realizado Seminário da Mulher Negra, data alusiva ao dia de morte de Enedina. Momento imprescindível para pautar, por exemplo, de que não aceitaremos mais a nossa carne em promoção, e que devemos iluminar para as autoridades que corpos negros não são apenas números a serem lembrados no momento das eleições, destacando a fala da entrevistada.

Sobre a participação das mulheres, considera-se difícil, principalmente de forma sistêmica, mas, no entanto, a luta é maior e as pessoas seguem engajadas nesse movimento de luta e resistência e em todas as reuniões há público.

A reunião das pessoas negras se faz indispensável visando sua mobilidade social, econômica e sobretudo o fortalecimento identitário é indispensável para sobrevivência de um povo idealizado para deixar de existir.

Nesse cenário, reitera-se que:

Quando combativos e de resistência, os movimentos sociais se demonstram como organizações da sociedade civil na luta por melhores condições de vida, expressando a dinâmica e ações de determinados segmentos, fazendo com que as contradições sociais sejam visíveis através de ações concretas. Possuem papel de extrema importância em meio da luta de classes, pois é através deles que as reivindicações acontecem, ocasionando mudanças. (ROCHA, 2014).

Considerações finais

À guisa de conclusão é notório a importância do Movimento Negro para o enfrentamento do racismo e à valorização do povo negro/afro-brasileiro, estritamente porque é terreno de tomada de

consciência e feita propositura de ações, na busca de realmente implementar e garantir os direitos humanos, tão negados ao longo do tempo.

Ter um espaço, ainda que seja embaixo de uma árvore ou na praça, para reunião de pessoas negras que intuem discutir e trazer à luz a história tão mal contada do negro no Brasil, sobretudo no que concerne ao autoconhecimento e a desmobilização que serve ao racismo estrutural, que nos enfraqueceu e dispersou, enquanto povo. A luta segue por agregar, cada vez mais pessoas que tenham a resistência e união como fundamentos.

Por isso, o Movimento Negro em suas mais variadas expressões nos possibilita desacreditar no que contaram para nós, num viés de branquitude, rompimento com a ideologia racista. A mulher negra, por exemplo, não está tomando decisões, segue limpando a mesa das decisões. E o aspecto educacional do Movimento Negro, nos aproxima do conhecimento, e conhecimento liberta e empodera.

Romper com o ciclo do racismo é difícil, mas muito já avançamos e avançaremos seguindo nos movimentos organizados que nos impulsionam a buscar nossa história, reconhecer nossa identidade e lutar para que os direitos sejam acessados, garantidos e efetivados.

Além disso os saberes produzidos pelos Movimentos Negros nos permitem romper com a hipocrisia manifestada na negação do racismo, que difundiu a negritude como sinônimo de violência e inferioridade. E tem sido algo de muita relevância pois com seu caráter político, organizado levantou reivindicações que inspiram tomadas de decisões no governo brasileiro, nas esferas nacional, estadual e municipal.

Portanto, pode-se salientar, como conquista conseguida pelo Movimento Negro a instituição do feriado de Consciência Negra, que em Maringá, se materializa com o Festival Afro-brasileiro em Maringá, que já chegou chegando a sua décima edição tantas outras conquistas, como a Lei 10639/03 e o acompanhamento de sua implementação e efetivação, não apenas por parte do Movimento, mas em decorrência dele, também pelo Ministério Público.

Por meio desses saberes, acessando a universidade, o mercado de trabalho e se constituindo como cidadão é possível romper alguns bloqueios, como a pobreza e transpor linha de segregação. Já que o racismo institucional, aquele que percebemos, por exemplo, na escola, observando que na sala dos professores temos dois ou três colegas negros, mas quando observamos e em outros espaços da escola como cozinha, limpeza, vamos encontrando nossos colegas negros em funções que ao longo do tempo fomos aprendendo, através de uma naturalização didática que negros possuem um lugar para ocupar na sociedade.

Temos que estar em todos os lugares.

Enfim, evidenciou-se o quanto já avançamos no que constitui a história do povo negro brasileiro, o quanto as demandas foram ouvidas e atendidas, mediante pressão popular organizada nos Movimentos Negros. Sabemos, porém, o quanto ainda temos que avançar.

E mormente, nesse período em que estamos vivendo, pós eleições em que tememos o retrocesso que se alinha enfaticamente aos movimentos sociais, ter convicção de que, assim com um rio que encontra um obstáculo, muda seu caminho, mas continua seguindo seu curso, nós também continuaremos, apesar dos obstáculos, seguindo nosso curso de resistência, luta, avanços, retrocessos e permanente buscas na garantia, respeito e efetividade dos direitos humanos para a população negra. Nunca foi fácil e nunca será, seguimos resistindo de forma organizada e irmanada!

As entrevistas realizadas me oportunizaram, além de um resgate histórico, uma apelo ancestral de que precisamos, sobretudo em tempos que o retrocesso se anuncia a nós, termos muita clareza da verdadeira história do meu povo, que até então segue contada em visões eurocêntricas que servem apenas para destituir e manter o povo negro humilhado e inferiorizado. Mas nós estamos aqui para escrever a verdadeira história, assim como nos ensinaram os griôs.

O griô se baseia na tradição oral para a transmissão de vivências e saberes culturais de uma comunidade. O mestre griô é reconhecido por, coletivamente, transmitir ensinamentos de geração em geração, com uma identidade própria de um povo, e inclusive com uma potência expressiva pedagógica em tais ensinamentos. Quando dizem que você é um griô, significa que você se comprometeu a guardar as histórias, a guardar uma genealogia, e viver como um registro vivo, com instrumentos, elementos e rituais de iniciação. (NUNES, 2018)

Aos meus griôs, Aracy, Jairo, Cleusa, Paulo e Valdeir, que tornaram possível este trabalho, meu ancestral muito obrigada!

Referências

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Política & Sociedade, vol 10, nº18, abril 2011

MUNANGA Kabengele e **GOMES** Nilma Lino (orgs) **O negro no Brasil de hoje**. - São Paulo: Global, 2006. - Coleção entender

NUNES, Ronayre. **Entenda o movimento griô e a importância da ancestralidade na cultura**. Correio Braziliense . Diversão e Arte. 12/12/2018

PARANÁ, SEED. Cadernos Temáticos: **História e cultura afrobrasileira e africana: Educando para as Relações Étnico-Raciais**-. Curitiba: SEED-PR, 2006.

SANTOS, Milton. **Ser negro no Brasil hoje** . Folha de São Paulo, Caderno Mais. 07 de maio de 2000.

SILVA, Maria da Silva. **O negro no Brasil: Um problema de raça ou de classe**. Revista **Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p.99-123, jul. 2000.

ROCHA, Andréa Pires; . Tópicos Especiais em Direitos Humanos e Cidadania- **Movimentos Sociais**. Curso de especialização em Gestão Pública Direitos Humanos e Cidadania, Ponta Grossa, 2014

TINOCO, Dandara. **Revolta dos Malês é revista em textos de escravos e de jornais da época**. Revista *Geledés*, São Paulo, jan. 2015 disponível em <https://www.geledes.org.br/revolta-dos-males-e-revista-m-textos-de-escravos-e-de-jornais-da-epoca> acesso em 24/01/2019



CAPÍTULO 2: ROMPENDO COM O PACTO DA BRANQUITUDE: RE(CONSTRUÇÕES) DE UNIVERSITÁRIOS NEGROS DE CLASSE MÉDIA DA UFMG

Ricardo Dias de Castro (UFSJ)

“O “tornar-se negra” anuncia um processo social de construção de identidades, de resistência política, pois reside na recusa de se deixar definir pelo olhar do outro e no rompimento com o embranquecimento; significa a autodefinição, a valorização e a recuperação da história e do legado cultural negro, traduzindo um posicionamento político de estar no mundo para exercer o papel de protagonista de um devir histórico comprometido com o enfrentamento do racismo” (CARDOSO, 2014, p. 973).

Apresentação

Esse capítulo é discutido a partir de produções narrativas (auto)biográficas construídas no âmbito de uma pesquisa de mestrado, em Psicologia Social, acerca das trajetórias de universitários negros de classe média da Universidade Federal de Minas Gerais. Em uma tentativa de investigar quais seriam as tensões dessas trajetórias universitárias ambíguas - economicamente privilegiadas; mas, racialmente, subalternizadas - nossas preocupações estiveram às voltas com os processos psicossociais envolvidos em torno da trajetória desses sujeitos no âmbito da universidade pública. A partir, então, dos relatos de oito universitários, autodeclarados pretos e da classe média, foi possível lançarmos luz a algumas dinâmicas psicossociais imbricadas no racismo à brasileira, aos modos de enfrentamento a ele e, também, à especificidade das relações raciais em contextos de negros com trajetórias no ensino superior público e, economicamente, médios.

Para que possamos apresentar, portanto, a discussão que esse capítulo pretende, recorreremos a alguns eixos de análise que nos aponte o que parecem ser os principais elementos a serem considerados, quando se toma como um problema científico-político, a trajetória negra discente, na universidade pública, a partir das vivências de sujeitos da classe média.

Sendo assim, em primeiro lugar, apresentaremos, ainda que brevemente, o campo de estudos da classe média negra. Depois, faremos a conexão necessária, para esse capítulo, entre a branquitude e a universidade pública. Por último, apresentaremos os caminhos metodológicos da pesquisa de dissertação que possibilitou a construção dos relatos dos universitários negros de classe média. De modo, então, que sustentemos, através dessas narrativas (auto)biográficas, o que temos identificado como um *novo* cenário sócio racial de negros no ambiente universitário e, também, no Brasil.

Classe Média Negra: Alguns Estudos E Perspectivas

É sabido que o processo de ascensão econômica de negros brasileiros não foi tarefa fácil, uma vez que as primeiras elites, pós-abolição, eram essencialmente um desdobramento da elite metropolitana, e tinham por função fundamental assegurar o privilégio nas mãos dos colonizadores brancos. Como apontam alguns estudos historiográficos, uma das maneiras mais eficazes de negros ex-escravos terem acesso à liberdade no Brasil, deu-se pelo ingresso nas forças armadas, como o ocorrido durante o recrutamento de voluntários para a Guerra do Paraguai, em que a Bahia contribuiu com o maior número de soldados. Essa estratégia significava, para muitos deles, o direito à liberdade e o acesso aos direitos concedidos aos homens livres, no retorno da guerra. Por sua vez, a elite negra – certamente formada por sujeitos mais distantes da escravidão -

foi, inicialmente, constituída de mestiços, filhos de uniões extraconjugais ou da violência sexual praticada contra as mulheres nativas; sendo que alguns desses mestiços tiveram acesso à educação que, por sua vez, continua sendo um mecanismo importante para a mobilidade social de negros (FIGUEIREDO & FURTADO, 2014).

Até meados da década de 50, o segmento economicamente mais importante ainda era a exportação, dominada pelos portugueses junto a um segmento comercial, como bares, tavernas e lojas de tecidos, majoritariamente, representada pelos brancos. Os pretos e os africanos permaneciam em trabalhos braçais que, historicamente, ocupavam no sistema escravista e, por fim, os pardos exerciam atividades que requeriam alguma especialização e escolarização, bem como cargos do serviço público e militares. Nesse cenário, pertencer ao serviço público, mesmo nas posições subalternas, caracterizava-se como prestígio, uma vez dada as boas relações com os donos do poder político, na medida em que a inserção, no emprego público, dava-se pelo clientelismo e apadrinhamento (FIGUEIREDO & FURTADO, 2014).

Em contrapartida, nas últimas três décadas é possível identificar a presença de um grupo de negros adultos, homens e mulheres, que passaram a fazer parte de uma classe média negra, principalmente, por meio do concurso público nos moldes como ele acontece no Brasil atual. A escolha pelo emprego público tem o potencial de assegurar uma maior autonomia e não subordinação ao grupo branco, funcionando como um canal de mobilidade. Se por um lado, no passado, pertencer ao setor público era indicativo das boas relações que pretos e pardos mantinham com os brancos, revelando o clientelismo existente na contratação e nas relações de trabalho; por outro, atualmente, o critério de preenchimento de vagas no setor público, por meio de concursos, elimina ou ameniza os efeitos perversos do preconceito e da discriminação racial. É possível constatar, nessa direção, que as estratégias de ascensão utilizadas pelos negros, em resistência a subordinação aos brancos, têm sido a escolaridade elevada e a associação entre emprego público e privado, bem como a importância do investimento e do apoio familiar nas suas trajetórias ascensionais, sobretudo, educacionais (FIGUEIREDO, 2002; FIGUEIREDO, 2012; FIGUEIREDO & FURTADO, 2014).

Ainda assim, a ausência de maiores e mais amplos estudos sobre a classe média negra contemporânea, no Brasil, tem dificultado o estabelecimento de parâmetros comparativos e de critérios objetivos para sua definição, ficando a cargo dos pesquisadores da temática a elaboração de suas próprias chaves analíticas ao pensar esse campo de estudo. Figueiredo (2002, 2012), a partir de inúmeros dados quantitativos¹ acerca da mobilidade social e econômica de negros e brancos no Brasil, sustenta a ideia de classe média como sendo um analisador amplo e que leve em consideração alguns aspectos como renda, estilos de vida, escolaridade, ocupação, lógicas de consumo, projetos comuns de vida, entre outros (CHAUI, 2004; SOUZA, 2006). Somado a isso, há toda uma discussão sobre uma *nova classe média* brasileira que tem provocado importantes reflexões sobre como construímos nossos referenciais descritivos e analíticos que hierarquizam as classes econômicas no Brasil (OLIVEIRA, OLIVEIRA REZENDE, SOUZA REIS, INÁCIO & SCHUCMAN, 2015; SOUZA, 2006).

Tendo esse cenário em vista, diferentemente de outros grupos étnicos, no Brasil, como armênios, sírios, libaneses, italianos e alemães – e, também, para negros norte-americanos²

1 Dados da PNAD de 1988, 1996 e 1999.

2 A ascensão desses grupos imigrantes, no Brasil, foi facilitada pela ajuda mútua e pela identidade étnica

; ao negro brasileiro, embebido pelos discursos de neutralidade racial e econômica, restou comprar os valores da sociedade branca como um importante elemento para conseguir uma melhoria na sua posição socioeconômica. E, sendo assim, justamente por conviver em uma sociedade em que o racismo acontece e é veemente negado, o negro brasileiro teve que disputar com os profissionais brancos espaços de poder e de representação; assumindo o ônus da estrutura racista brasileira que limita – individualizando e despolitizando - suas possibilidades de transmutar a sua classe de origem (SOARES, 2004). Algumas famílias negras, por exemplo, atendendo ao projeto coletivo do sonho da classe média, complementam a renda mensal familiar executando serviços, no próprio lar, ou dobrando horas de trabalho; de modo que todo o apoio possível à educação dos filhos pudesse ser uma realidade. Os filhos com melhores rendimentos seriam aqueles a receber mais investimento, valendo-se da escola, da educação e do ensino como um espaço de luta pela apropriação do capital cultural da sociedade hegemônica (SANTANA, 2014).

No entanto, os negros têm, contra a sua ascensão, o racismo institucional que os põe, constantemente, em situações de ter que provar a sua capacidade profissional (SANTANA, 2014). Ou seja, não há bom salário, mérito, qualificação e nem status profissional que garanta a integração do negro na socialização de brancos. Isso porque não há um caminho linear entre ganhar dinheiro e ser branco, o que torna os negros ascendidos “fora de lugar” (FIGUEIREDO, 2004). Ou seja, embora haja reais mudanças nos padrões individuais de comportamento e consumo, isso parece não ser suficiente para repaginar práticas e referenciais simbólicos que marcam a condição anterior de origem negra e popular. Os negros de classe média, nesse sentido, têm dificuldade em compartilhar a mesma visão de mundo daqueles que já, historicamente, ocupam essa classe e constroem uma posição grupal compartilhada pelos seus membros brancos. Eles se reconhecem como um estrato social específico reduzido que, individualmente, conseguiu mobilidade social. Eles também percebem certa instabilidade nessa ascensão individual, construída sobre alicerces não tão fortes o suficiente para fazer face às dificuldades que existem para a manutenção na posição em que se encontram (SANTANA, 2014).

Fato é que, ainda com todo esse projeto racista e classista que limita a ascensão econômica de negros, hoje, é possível falarmos em negros ascendidos (da classe média, negros da elite e negros ricos). A partir de mudanças que foram efeito da distribuição de renda, da diminuição de pobreza e do crescimento do emprego e da formalidade no mercado de trabalho, a última década trouxe melhorias significativas para uma grande parte da população brasileira, o que tem sido capaz de elevar os rendimentos e o poder de consumo de muitas famílias negras (SALATA, 2015). Nesse sentido, há negros que, nos últimos anos, têm ocupado as classes de estratificações médias e superiores. Circulando em espaços de poder e privilégio onde há uma maior presença de sujeitos brancos e a restrição de negros era limitada, ou até mesmo, negada. Reconhecemos, também, paralelamente, uma maior utilização e comercialização de símbolos e produtos da denominada cultura afro-brasileira, assim como o surgimento de uma ampliação da pertença negra, nas últimas décadas; o que tem atingindo negros de classe média, e criam, provavelmente, algumas condições para que esses sujeitos produzam posições entre ser negro e ocupar posições mais valorizadas na hierarquia social e econômica (FIGUEIREDO, 2002; SANSONE, 2000).

associada ao exercício de determinadas atividades profissionais que resultaram em guetificações de mercado. Paralelamente, a classe média negra norte-americana, cujo advento é marcado pela recusa dos comerciantes brancos em atender os consumidores negros desponta um grupo de profissionais afro-americanos liberais para servirem às demandas dos negros.

Em síntese, na literatura em parte aqui levantada, são apontados alguns mecanismos de ascensão que têm sido utilizados pelos negros ao longo da história republicana brasileira: o apadrinhamento de indivíduos negros por famílias brancas; a educação formal e o emprego público e, por fim, há o embranquecimento, referindo-se à adoção de valores e comportamentos ou relacionamentos identificados como brancos. O que se percebe é que esses negros terminam gerando uma forma singular de pertença, construída na individualidade e sem um suporte comunitário. Prescindiram da comunidade étnica ao seu redor e construíram um coletivo simbólico que não gera unidade entre si, uma vez que a mobilidade individual e a dispersa localização no âmbito de diversas instituições dificultam a aproximação e a mobilização entre esses negros. Há que se pensar que esses sujeitos ascenderam há muito pouco tempo, não se podendo esperar deles articulações parecidas àquelas manifestadas em grupos sociais mais estabilizados. Nesse sentido, investigar esses grupos sem prescrever como esses sujeitos se relacionam, interagem, consomem e dialogam com uma negritude de classe média é primordial para que possamos ajudar em uma investigação das relações raciais compromissada com a emancipação da população negra brasileira como um todo (SANTANA, 2014).

E, sendo assim, se é que o branqueamento é um importante analisador desse campo de estudos; precisamos, ao menos, sermos cautelosos para não o entendermos como a única e total resposta possível de agência de negros que ascendem. Principalmente, se levarmos em consideração que a literatura da classe média negra disponível, no Brasil, versa, sobretudo, sobre a trajetória de adultos negros que fizeram a sua ascensão econômica nos anos 70, 80, 90 e 2000. O que dizer, por exemplo, sobre a nova juventude negra pós anos 2000: um período em que a interpelação do mito da democracia racial e do “racismo cordial” (Sales Jr, 2006) encontravam-se mais, fortemente, compartilhados nos espaços públicos? E o que dizer dos negros jovens e universitários que habitam o âmbito do ensino superior público pós federalização das cotas e das ações afirmativas? (LERNER, 2014)

Os jovens negros universitários da classe média da UFMG, por exemplo, apontam para o fato de serem, em sua grande maioria, a segunda geração de negros da classe média em suas famílias. O que, por conseguinte, tem lhes possibilitado o acesso a uma educação de base que garanta a entrada no ensino superior público e uma série de privilégios que tem lhes permitido o acúmulo de bens econômicos, culturais, políticos e militantes que, inclusive, flertam com uma posição que combata as políticas de embranquecimento da sociedade brasileira (CASTRO, 2017).

Branquitude e Universidade Pública

Atualmente, a branquitude e o branqueamento têm sido ferramentas analíticas e teóricas importantes para a compreensão dos paradoxos e da dimensão estrutural do racismo brasileiro; desvelando a suposta neutralidade da identidade racial branca que faz com que grande parcela da população tenha privilégios e não os perceba ou os negue enquanto tais. Com efeito, a branquitude se apresenta aos brancos como algo *normal*, automático, muitas vezes transparente, mas não se apresenta do mesmo modo para quem não é branco. Portanto, isso implica ter a clareza de que a definição de branquitude muda de acordo com quem a percebe e com quem a estuda, seja um branco, seja um negro, seja um índio. Diante dessa dinâmica - em que convivem sentimentos contrastantes – querer identificar-se como branco, mesmo sabendo que não se corresponde ao lugar do branco europeu –, faz com que os brancos e os

negros reajam recordando de modo demasiado ao campo simbólico/material europeu, diante dos quais sua branquitude é confirmada. Nessa direção, podemos afirmar que a branquitude e o branqueamento são posição, ação e postura que acompanham o medo e a ameaça de suas desconstruções. Sendo assim, os brancos sabem que nenhuma situação de privilégios dura para sempre, e que para mantê-la, é preciso atuar diariamente a partir da suposta superioridade branca (COROSSACZ, 2014; SCHUCMAN, 2012).

Quanto a isso, Figueiredo (2002) faz uma afirmação contundente: quase todos os cidadãos – brancos e não brancos - nascem embranquecidos, visto que há uma predominância dos aspectos da “cultura branca” na sociedade. Nessa direção, a autora diz que só enegrecem ou se tornam negros, ao longo dos anos, os que optam por incluir, em suas vidas, os aspectos identificados com a cultura negra e se tornam interessados em conhecer o seu passado; ascendendo-se, então, a noção de negritude em suas identidades e trajetórias.

O paradoxo está, justamente, em haver um sistema de poder que se organiza em torno do privilégio da branquitude; excluindo e subalternizando aquilo que seria considerado como dos negros ou da cultura negra; na mesma medida em que sujeitos e grupos produzem respostas de contestação a esses referenciais brancocentrados. Por vezes, a categoria da branquitude e do branqueamento são colocadas como projetos tão bem sucedidos que não deixariam brechas possíveis para o seu enfretamento. E, nesse sentido, há leituras que enfatizam que a manipulação e o sincretismo, bem como quase toda tentativa de negociar um bom lugar para a expressão negra são branqueadas, o que resultariam na alienação e na fabricação de uma experiência negra artificial para corresponder às expectativas e aos desejos dos brancos. No entanto, é importante que não suponhamos que as culturas negras sejam mais “naturais” e resistentes à mudança que as “culturas brancas”; ainda que, de fato, tenhamos que estar atentos às apropriações culturais que têm, historicamente, acontecido de formas hierárquicas entre essas duas esferas culturais (CARVALHO, 2012, SANSONE, 2000).

Tendo em vista essa atmosfera do poder do brancoentramento, a universidade pública, assim como qualquer outra instituição republicana brasileira, foi, de fato, construída na subalternização e no alijamento dos saberes, das cosmologias e das propostas epistemológicas dos africanos e dos afro-brasileiros. O que ocorreu através de uma postura genocida/epistemicida que têm fomentado a emergência das estruturas de conhecimento modernas/coloniais, como a epistemologia fundante das universidades ocidentalizadas que tomam o ponto europeu/branco como modelo único de produção de conhecimento (FONSECA; BARROS, 2016; GROSGOUEL, 2016). Em um movimento contrário, no entanto, a história dos movimentos negros e da intelectualidade antirracista nos mostra como sujeitos e coletivos construíram condições de se posicionar críticos e contrários a toda uma matriz de ensino, educação, sociedade e universidade que negou, ativamente, as potencialidades de um saber e de uma experiência que fosse afro-brasileira, multirracial e pluriétnica (SANTOS, 2002; LIRA; TRINDADE, 2016). E, sendo assim, atualmente, temos vivido a publicização de uma gama de pensamentos e práticas intelectuais e militantes contra hegemônicos. O que têm nos apontado para a importância de se construir epistemologias de resistência que interpelem o paradigma epistemológico da ciência moderna/branca/europeia como ponto epistêmico zero.

O jogo da disputa no campo da ciência representa e manifesta as relações desiguais entre os brancos e os negros no contexto brasileiro. Bem como, explicitam que as condições

de realização das atividades propriamente científicas – a própria definição de ciência, a legitimação de seus paradigmas, métodos e teorias que podem ser considerados científicos – vão ao encontro dos interesses específicos dos grupos brancos e ricos que detêm, em maioria, o poder no campo acadêmico (CASTRO & MAYORGA, 2018b, p. 187).

Em tempos de federalização das ações afirmativas e das cotas universitárias - em um movimento contrário à branquitude epistemológica - temos acompanhado, no Brasil, um movimento coletivo e político que têm se esforçado no sentido de aumentar o número de alunos e professores negros no ensino superior público. E, é possível reconhecer que esse movimento tem enegrecido a reconstrução e legitimação de um debate que tem levado em consideração um conjunto de experiências, vivências, saberes e epistemologias a partir do lugar de grupos, historicamente, violentados. E, sendo assim, essa ampliação dos saberes-fazer acadêmicos, em forte diálogo com a militância antirracista, tem desconstruído e inventado várias formas de pensar a relação da universidade com a sociedade (GOMES, 2017).

Reconhecer, diante desse cenário, as críticas da universidade pública e da sociedade civil organizada à branquitude do ensino superior brasileiro, é sustentar um movimento que denuncie uma dimensão de elitização econômica, monolatria epistêmica - que toma o homem europeu e a sua experiência - como lócus da enunciação total e, à priori, legítima na produção do conhecimento. Todo esse emaranhado de problemas e lutas torna a pergunta sobre os negros universitários da classe média importante para o debate atual das relações raciais: diante da ambiguidade do racismo brasileiro; de mediações raciais simbólicas e materiais muito distintas para negros e brancos, do pertencimento socioeconômico de prestígio de onde, historicamente, os negros são sub-representados; do acesso garantido ao ensino superior público e da construção de mais caminhos possíveis para ascensão social de negros; precisamos de *novas* perguntas para o campo de estudo dos negros e da classe média negra. Afinal, com todos esses avanços e conquistas, a experiência do racismo, da discriminação e, conseqüentemente, do sentir-se fora do lugar, ainda caracteriza a experiência da maioria dos negros de classe média (FIGUEIREDO, 2012). Sendo assim, quais são os dilemas de uma trajetória negra universitária da classe média? Como é possível se tornar, pertencer e ser negro a partir do lugar de uma instituição onde o pacto da branquitude foi, historicamente, menos interpelado?

Diante dessas perguntas, é importante que deixemos, em evidência, que compactuamos com uma leitura psicossocial, na qual a trajetória racial afirmativa, no Brasil, não se restringe a uma descrição fenotípica qualquer de si mesmo. Muito pelo contrário, o auto reconhecimento racial engendra-se a uma história e um contexto racial que organiza o modo com o qual as pessoas enxergam a própria cor da pele e as valorações (hierarquizações) daí advindas. Com isso queremos dizer que a configuração racista brasileira parece construir impedimentos aos reconhecimentos raciais de brancos e não brancos; já que os critérios raça/cor estão imbuídos de discursos de poder que deixam espaços restritos para que, muitas vezes, os negros se vejam ou se orgulhem como tal. Em contrapartida, a história da militância dos movimentos negros e da intelectualidade comprometida com a luta antirracista, mostra-nos como os negros têm construído condições de se posicionar positivamente diante de seus fenótipos. O que nos revela, em alguma medida, os limites da branquitude enquanto um projeto hegemônico racista. Nessa perspectiva, há, também, como oferecer resistência, aderir parcial ou totalmente aos posicionamentos impostos/propostos pela cultura hegemônica e se orgulhar da negritude (CASTRO, 2017).

O que se percebe, até aqui, é que o pertencimento racial junto ao de classe são fundamentais para pensarmos a classe média negra. Isso porque esses são sujeitos embebidos por *habitus* de classes populares e de classes médias, o que termina os diferenciando tanto da “massa negra” quanto da classe média branca (FIGUEIREDO, 2002; SOUZA, 2006). Sendo assim, a existência dos negros de classe média perpassa diversos marcadores sociais, sendo a pertença da negritude e a pertença econômica média dois importantes analisadores nesse problema. Para “chegar lá”, muitos negros – os primeiros das famílias a ascenderem – utilizam estratégias individuais, destacando-se a super dedicação às atividades laborais, aliada à superespecialização dos currículos, a escolha pelo emprego público e o investimento em relações sociais menos conflituosas, inclusive, distanciando-se de movimentos contestatórios e outras instâncias de reivindicação coletiva (FIGUEIREDO, 2002; SANTANA, 2014).

No entanto, alguns estudos conseguiram expor o fato de que há uma série de universitários negros, nos últimos dez anos, que têm se movimentado no sentido de tomarem suas experiências negras como pontos de partida para a democratização da universidade pública e da sociedade como um todo (CASTRO, 2017; CASTRO & MAYORGA, 2018B; LERNER, 2014). E, dessa forma, não haveria, aqui, qualquer tentativa de despolitização e negação das pautas coletivas e comunitárias em torno do antirracismo. Ainda quando tomamos como ponto de análise a trajetórias de negros universitários de classe média.

Re(Inventando) A Metodologia De Pesquisa: Trajetórias De Universitários Negros De Classe Média Da UFMG

O problema da classe média negra universitária nos coloca diante de vieses teóricos e políticos haja vista a forma como o racismo brasileiro opera em toda a sua complexidade, invisibilidade, ambiguidade e militância. Os sujeitos de pesquisa, aqui, encontram-se em constante construção pela sua socialização nas famílias, nas instituições e nos amplos discursos colocados em torno de suas experiências. Separar esses elementos, certamente, despolitizaria essas trajetórias. E, por isso mesmo, os debates e as proposições do campo narrativo (auto)biográfico foi escolhido como o aporte metodológico dessa pesquisa (CASTRO & MAYORGA, 2018a).

Na escolha pelos relatos narrativos, portanto, deixamos de coletar produções de fatos individuais e estamos interessados na interpenetração entre sujeito e sociedade, bem como entre os acontecimentos, as leituras e as interpretações que os sujeitos fazem de si mesmos a partir das esferas cotidianas, políticas e institucionais a sua volta (CONNELLY & CLANDININ, 2011). A análise das narrativas (auto) biográficas é, sobretudo, então, possível dentro de uma situação comunicativa e, nesse sentido, o sujeito narra sua história de vida; descrevendo situações e argumentando sobre problemas significativos e recorrentes em sua vida e como ele se relaciona com isso. O pesquisador, nessa direção, ao operar com esse material comunicativo, torna-se, imediatamente, ele mesmo um interlocutor, integrando o circuito dialógico da produção desse conhecimento narrativo (CARVALHO, 2003; FONTE, 2006).

A Psicologia Social pode atuar, nessa direção, como um campo de preocupações cunhada nesse dilema e impasse, e pode nos ajudar a buscar significações - e não verdades - em suas análises dos sujeitos e dos problemas sociais. De modo que não tenhamos medo do quinhão humano que atravessa o problema da relação sujeito e sociedade diante dessa inesgotável relação em que o sujeito e a sociedade se (in)determinam. E, sendo assim, os sujeitos em sociedade

transgridem, escampam, renomeiam, ressignificam e remodelam o que está colocado; colocando em xeque a dimensão da existência de uma superestrutura ou de uma autogestão dos sujeitos que seja alheia aos jogos e as dinâmicas societárias (AFONSO, 2011; CASTRO & MAYORGA, 2018a).

Desse modo, na investigação de sujeitos em sociedade, não é mais possível dissociar teoria e método e, tampouco, negligenciar os aspectos epistemológicos, ideológicos e éticos envolvidos na escolha de um problema de pesquisa, uma vez que esse processo tem importantes implicações práticas na condução da investigação. E ainda que isso seja um tabu em alguns campos científicos, é importante assumir como essas escolhas de pesquisa são um ato político. Entendendo que a atividade humana, na medida em que está implicada em si mesma e em relação aos outros, é política; é preciso que explicitemos nossos pressupostos teórico-epistemológicos e que, ao fazê-lo, assumamos os aspectos político-ideológicos inerentes às nossas práticas de investigação (NARVAZ, & KOLLER, 2006).

Tendo isso em vista, todos os sujeitos dessa pesquisa – encontrados através do método bola de neve - autodeclararam-se pretos. Em relação à categoria classe, por sua vez, sustentamos a nossa visão entendendo a classe média e o surgimento dessa *nova* a partir de uma abordagem psicossocial que fosse capaz de romper com uma visão economicista dessa categoria. Consideramos, portanto, em nossas análises, os sujeitos em suas relações cotidianas de forma ampla e heterogênea: o lugar onde se mora, acesso a saúde, cultura e lazer, perfil laboral da família, hábitos de consumo, trajetórias estudantis (privadas e públicas) e, também, as suas rendas individuais, familiares e prioridades de gastos como constituintes do campo de pertencimento à classe (SARAIVA, REZENDE, REIS, INÁCIO & SCHUCMAN, 2015). Todos os sujeitos de pesquisa, a partir de distintos analisadores, autodeclararam-se pertencentes à classe média.

Tabela 1- Os sujeitos de pesquisa³

Nome	Situação Acadêmica	Curso da Graduação	Ensino Médio	Idade
Abdias	Graduação	Química	Instituto Técnico Federal	X
Antônio	Graduação	Química	Estadual	25
Benedita	Graduação	Antropologia	Particular	22
Dandara	Graduação	Ciências Sociais	Particular	23
Gilberto	Graduação	Ciências Socioambientais	Particular	22
Maria	Pós-Graduação (Doutorado)	Medicina Veterinária	Particular	27
Milton	Professor e Analista de Políticas Públicas	Ciências Sociais	Instituto Técnico Federal	29
Nilma	Graduação	Ciências Socioambientais	Estadual	28

Rompendo Com O Pacto Da Branquitude: Algumas Contribuições Narrativas (Auto) Biográficas

Em geral, no Brasil, os negros tomam consciência da desigualdade racial em momentos de conflitos, nos quais o adversário procura humilhá-lo, lembrando-lhe os problemas da sua aparência racial. Nesse sentido, um negro, dentro de uma comunidade negra, enegrecida ou com menos tensões raciais, pode, por exemplo, passar longos períodos sem se envolver em qualquer situação humilhante relacionada à pertença afirmativa racial (NOGUEIRA, 2007) Nesse sentido, o reconhecimento afirmativo de “ser negro”, certamente, é uma construção complexa que está sempre em movimento. As diferentes trajetórias dos universitários negros de classe média reverberam em distintas formas de afirmação da negritude. Ainda que em algumas falas nós tendamos a interpretar que o reconhecimento racial tenha a ver com o autoreconhecimento de um fenótipo negro ou de uma heterodesignação (*Gilberto: Eu sempre me vi negro (...) E também tipo assim, além de eu me ver negro, as pessoas a minha volta me veem como negro*); os sujeitos, aqui, posicionam-se a partir de uma (re)construção de si e do outro que aponta para uma afirmatividade negra que leva em consideração outros fatores.

Nesse sentido, o empreendimento de um auto e coletiva resistência às hegemonias brancocentradas e às prescrições normativas é o que sustenta um pertencimento afirmativo desses sujeitos mesmo que eles sejam, cotidianamente, atravessados pelas relações de poder brancocentradas da universidade pública e demais espaços da classe média. Quando os sujeitos são questionados mais diretamente acerca de suas pertenças negras, temos acesso a uma variedade de posições. Em linhas gerais, ao analisarmos a construção das redes de apoio que antecede a entrada na UFMG - algumas bem mais frágeis que outras -, percebemos uma estratégia comumente adotada pelos estudantes negros de serem bons alunos e/ou se aproximarem de seus professores. Ao que parece, esses sujeitos constroem reconhecimentos ao investirem nos estudos e na boa relação com eles. Quando esses alunos são exemplos de bons estudantes, eles, em contrapartida, tinham como efeito um apoio e um incentivo muito grandes dos professores e familiares, o que garantia maior segurança no percurso escolar e apoio na tentativa do vestibular, por exemplo (SANTANA, 2014). Afinal, resistir ao brancocentrismo em nada tem a ver com abrir mão da excelência acadêmica e intelectual das populações negras (CARTER, 2005).

Abdias: (...) os hábitos que eu tinha quando criança (...) eu era uma pessoa mais retraída assim (...), mas depois eu comecei a me interessar por futebol e ler. (...) Sempre tive uma carga horária muito alta de leitura, diversos assuntos e tal.(...) eu adorava ler assim, assuntos relacionadas à geopolítica, livros de romance (...) eu tinha contato muito com livro do Graciliano Ramos, Machado de Assis, e aí assim, eu comecei a ter um outro espectro de leitura, até porque eu sempre gostei de ciências, também de interessar muito pela vida daqueles grandes cientistas, Einsten, Galileu (...) Ler bastante assim, também coisas científicas, tudo que eu achava interessante eu lia a fundo e me interessava bastante (...) : (...) com os professores era uma relação boa, até mesmo por eu gostar de ler tinha aquela questão da vaidade, demonstrar que sabe pro professor, vai lá e conversa após a aula e tal

Nilma: Pra mim não tinha opção de abandonar né (os estudos), eu gostava de estudar, eu sempre gostei muito de aprender coisa nova, diferente, então pra mim não era uma opção nem abandonar (...) e eu acho que é isso assim, na escola eu era, sempre fui, esforçada pra algumas coisa, em outras coisas eu tinha mais dificuldade, tanto que eu era mais esforçada pra matemática, porque eu não achava tão fácil, então eu ficava estudando muito pra matemática e as outras eu era mais tranquila.

Maria: E... e sempre gostei muito de estudar, sempre me dediquei muito assim desde o prezinho e durante a escola sempre foi... foram coisas que eu me dei bem. Eu gosto de estudar. Eu sempre gostei muito. E os meus pais sempre falavam comigo “Filha, você não precisa tirar a melhor nota. Não tem

necessidade disso. Você pode tirar 60%. Se você tirar 60% você já está ótima. Você tem que ser uma aluna média. Você tem que tirar média.” E eu, apesar deles falarem isso eu corria atrás de estudar e queria ser uma aluna mais que média” (...)“Você quer passar em veterinária. Você quer passar na UFMG. Você vai estudar” (falando pra si mesma). E foi assim que eu fiz até o final. E estudei muito. Corri muito atrás de ter mérito no estudo e foi onde eu consegui me destacar... E foi assim que eu me senti bem no colégio” (...) A maioria realmente levava de qualquer jeito a escola. E todo dia eu acordava, todo dia eu tinha a certeza de que eu tinha que estar lá para estudar. Eu não pensava, eu colocava na minha cabeça tipo assim “Não, você não está indo para fazer amizade. Você não está indo para querer ser amigo dessas pessoas. Você está indo porque você tem que estudar” (...) Os professores gostavam muito de mim, os professores me incentivavam muito. Eu tinha professores que eram muito queridos assim (...). Eu lembro que tinha um... tinha alguma coisa diferente assim, eles sempre falavam “Não Maria, olha aqui, você quer estudar isso toma isso para ler”. Porque eu acho que eles viam o meu interesse a mais que os outros alunos.

Antônio: eu sempre fui uma pessoa bastante comunicativa, simpático e participativo, então eu tinha um contato muito grande com os professores, entendeu? (...) E a relação com os professores era bastante próxima assim. Eu conversava bastante com os professores acerca de curso a se fazer, a respeito de qual universidade fazer mesmo assim. Eu ia... Eles aconselhavam bastante, a respeito das próprias experiências acadêmicas deles, entendeu?

Gilberto: E eu tinha um bom desempenho. Sabe assim, dos professores me chamarem para dar monitoria (...) É... por causa tipo assim do meu desempenho escolar mesmo. (...) Que para escola particular inclusive era muito bom assim saca (...) tipo assim, é... eu sempre fui muito elogiado pelo... por alguns professores (...)

Dandara faz uma leitura que, em alguma medida, ajuda-nos a sintetizar a insegurança da criança negra que reverbera, na escola, em qualidade de estudo.

Dandara: então assim, a gente enquanto criança, eu não sei se eu tive consciência que era tão discriminada por ser negra, mas se deu muito cedo, deu bem cedo, que era por ser uma menina negra, e quanto que isso dificulta a sociabilidade e tal, e tanto que você acaba se dedicando, tirando nota boa por isso.

No entanto, ainda se sentindo reconhecidos pelas suas trajetórias intelectuais antes, durante e após a entrada na UFMG; alguns desses estudantes tecem críticas ao que identificam como sendo uma armadilha desse sucesso acadêmico escolar e universitário como uma conquista individual.

Maria: Então assim eu já tive que lidar com essas coisas. Ou “Ahh, mas tem o preto que é rico. Olha o presidente dos Estados Unidos, ele é preto”. Eu já fui usada como exemplo dentro do grupo da sala para falar que não é necessário cota. (...) Eu vejo que eu estou ganhando espaço. Eu vejo que... é engraçado, eu vejo como um grupo assim. Eu faço parte de um grupo e esse grupo está crescendo. Mesmo que eu não tenha entrado por cota, mesmo que eu ainda não tenha utilizado cota. Eu vejo os trabalhos de ações afirmativas, eu me sinto mais forte.

Milton: eu sou o tipo do cara que os movimentos conservadores adoram e debruçam em cima com muita força, o que eles consideram como bode expiatório, que eu sou um cara que talvez não precise de nenhuma política afirmativa.

Em um movimento contrário a uma despolitização e individualização de trajetórias de sucesso que, em suas narrativas (auto)biográficas, apontam para o fato de terem sido construídas no âmbito coletivo; esses jovens parecem criar algumas estratégias que não os permitam naturalizar seus privilégios econômicos e intelectuais. Uma dessas estratégias, que nos foi possível identificar, foi uma aproximação com negros populares, em um movimento de ressignificação da experiência da negritude e de interpelação das posições de privilégios econômicos.

Dandara: por isso que é muito importante pra uma pessoa negra ter amigos negros, é muito importante, não dá, não dá, não é porque você não vai ter noção né de pertencimento racial por ter só amigos brancos, mas tem coisa que seu amigo negro ele vai ter empatia melhor, ele vai te falar algo que vai te confortar melhor, você vai sentir mais à vontade de falar.

Milton: Meus pais, ao mesmo tempo que eles são pessoas assim, que viveram e trabalham no centro sul de BH né, mas eles também são muito simples né, então eles sempre quiseram que a gente tivesse muito contato com territórios simples, pessoas simples, de uma condição financeira mais humilde, então, por exemplo, meu catecismo eu fiz numa igreja do lado de uma favela, isso foi bem interessante pra gente (...) era o espaço que eu mais via negros na minha vida inteira assim até então (...)

Benedita: Então, eu estou tentando ter um diálogo maior com elas assim (meninas negras pobres e periféricas). Não diálogo maior. Estou parecendo uma acadêmica, de novo... um diálogo (ironia)...Mas assim de conhecer a vivência delas, de somar, de ajudar de alguma forma, sabe?

Gilberto: (...) Tipo assim a maior parte das pessoas que eu convivia eram brancas de classe média ou mais alta. É... depois disso eu fui ter uma relação mais próxima com amigos majoritariamente negros, em quantidade mesmo. Depois de frequentar o Rap assim. (...) o Hip Hop que talvez seja por isso de tamanha identificação, saca?

Nessa direção, para muito desses universitários, atividades cotidianas deixam de ser, apenas, atividades despretensiosas para se tornarem uma escolha política de participação no espaço público da cidade e na construção de movimentos artísticos-culturais-intelectuais enegrecidos. Benedita conta sobre a integração ao Baobá de dança africana como um dispositivo político que sintetiza seu investimento em si e em uma transformação coletiva protagonizada por outras mulheres negras:

Benedita: (...) De me ver, ver que sou capaz, ver que sou bonita também sabe, que eu posso conquistar as coisas que eu quero. Então foi um espaço que uniu duas coisas, a dança que eu sou apaixonada e a... esse empoderamento. As meninas me empoderaram, assim. Me ajudaram a empoderar e a gente, uma empodera a outra, uma ajuda a outra.

Nilma diz preferir atividades festivas que caibam em seu orçamento:

Nilma: (...) essas coisas que acontecem às vezes mais bacaninhas, esses eventos públicos (...) Ou então ocupação mesmo (...) essas coisas assim, ou coisas que não paga, ou lugares que são viáveis assim economicamente.

Ajovem, também, vincula-se a um grupo de mulheres negras universitárias, majoritariamente, formado por jovens negras pobres:

Nilma: (...) porque você tá ali com o outro, aí você escuta mais o outro, aí tem um momento que você conversa, fora de lá, você vai fazer alguma coisa, aí no caminho são várias histórias, aí cada um contando um momento assim, então muito aprendizado, aí eu acho que nesse momento sim, eu começo a ter uma percepção maior e um pertencimento maior.

Isto é, ainda que distintas maneiras, os jovens negros universitários de classe média se esforçam na busca por relações com negros de origens econômicas mais modestas e atrações estético-culturais enegrecidas como modo de repensarem os seus lugares econômicos. Em vez de irem a bares e baladas da Zona Sul belo horizontina, esses jovens optam por circularem em espaços menos elitistas; o que parece ser uma escolha fundamentada na solidariedade racial. Nesse sentido, as posições e as construções coletivas corroboram na construção de uma pertença, mais fortemente, negra. É interessante notar, nesse caso, que existe uma diversidade muito grande na forma como esses sujeitos têm se inserido nos espaços de participação e politização de suas experiências: desde a participação em movimentos sociais, culturais e artísticos até a escolha por cargos de representações estudantis:

Maria: (...) assim por política mesmo eu tenho um pouco de... eu tenho interesse, interesse eu tenho muito. Adoro ler, converso muito dentro de casa sobre, com os amigos que eu consigo ter a liberdade a gente conversa muito. Mas eu não... eu não tenho perfil para trabalhar com política. Então assim, por muito tempo eu fugi disso. Quando eu entrei na pós-graduação que eu vi necessidade, por exemplo, de desenvolver política para estudante, eu comecei a fazer parte da representação discente dentro da câmara

departamental (...) Eu acho que pela conjuntura do país não teve como ficar fora ne, dessas questões⁴. Então assim eu tenho ido em encontros é... de grupos políticos ne, que acontecem na Praça da Estação. (...) Por um tempo eu pensava assim "Ah gente não vai adiantar nada. O que eu vou fazer lá? Vou só para aumentar". Não, eu fui para encontrar iguais. Fui para encontrar solidariedade da causa. Fui para entender de que lado eu estou. Como são essas pessoas. Qual é... quais são os projetos. E me identificar com aquilo ali. (...)

Os sujeitos marcam, reiteradamente, a importância da construção de uma posição que questione a branquitude como uma natureza. Isso se dá a partir de conversas e debates amplos nas redes virtuais; nos diálogos com amigos e parentes racialmente posicionados; nas mais variadas formas de participação política e na militância.

Antônio: (...) E tem outro amigo meu também que ele é militante então ele sempre está, por exemplo, compartilhando algum artigo, algum texto, alguma crônica do Facebook. Ou então ele vai e me fala alguma coisa, ou a respeito dos movimentos que estão acontecendo, e mesmo a respeito de... eu comecei a me... a me...é... a me pontuar, me policiar a respeito das relações que estão ocorrendo no mundo (...)Então, você começa a ler mais algumas notícias em veículos diferentes. Então, você começa ali a ter mais ou menos uma ideia do que está acontecendo, do porquê que aquilo está acontecendo e como aquilo está sendo debatido. Então, na universidade, mesmo quando eles mandam algum e-mail promovendo algum debate e a questão sobre alguma coisa assim, eu sempre tento saber, por exemplo, quem são aquelas pessoas que estarão ali discutindo ou falando sobre aquilo, entendeu?

Os relatos narrativos desses universitários apontam para como há setores internos à própria universidade que têm se esforçado na construção de debates antirracistas e afirmativos que reverberam em re(posicionamentos) raciais e na interpelação da branquitude nos espaços acadêmicos (MAYORGA & SOUZA, 2012). E, nesse sentido, a solidão racial dos negros de classe média universitária é, combatida, por exemplo, com a entrada em projetos, programas e estágios que pautem as questões raciais, no Brasil, a partir de uma referencial antirracista.

Milton: eu só fui me encontrar na vida acadêmica na FAE⁵ (...) eu percebi quando eu entrei, por exemplo, no Observatório da Juventude, que aí foi muito legal e foi um divisor de águas pra mim, que aí eu tive contato diretamente com juventude e juventude, levando em consideração à questões éticos raciais, estudei muito sobre isso, fiz parte de projetos sobre isso, Fórum das Juventudes, então tudo isso foi me motivando muito né, e aí fiz um intercâmbio no meio de tudo isso que também foi muito legal, que aí eu pude trabalhar sobre isso, desenvolver um projeto legal em Portugal sobre o dia da consciência negra no Brasil (...)foi totalmente diferente de toda a realidade que eu pensava de uma realidade acadêmica, eu tinha tanta birra da questão acadêmica que aí a primeira vez que eu pude fazer uma produção científica foi pela FAE, no Observatório da Juventude, e no último ano que eu apresentei, eu ganhei um prêmio na UFMG, de trabalho em destaque na área de educação, no Observatório da Juventude.

Percebemos a importância que um campo epistemo-teórico-metodológico enegrecido pode corroborar na construção de novas posições na vida civil e política. O conhecimento produzido em torno do racismo e da luta antirracista serve à intensificação e qualificação de um debate que se volta para um projeto, racialmente, democrático de si mesmo, da universidade e da sociedade como um todo.

Benedita: E também até para formar minha auto identidade para... O processo de formação (no Conexões⁶) foi muito importante. Eu lembro de coisas assim que eu passei no processo formativo assim até hoje, sabe? Textos que eu li, discussões que a gente teve, coisas que a gente assistiu, aqueles seminários. E não foi tão importante só para o meu processo de formação, não. Foi muito bom para mim. Minha

4 À essa época estava para ser votado, pelo Senado Federal, o processo de afastamento/golpe da presidenta Dilma Roussef em 2016.

5 Faculdade de Educação da UFMG

6 Processo de formação acadêmica-política realizado no âmbito do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes/FAFICH/UFMG.

autoestima mudou tanto. É... até as conversas mesmo com minhas amigas, porque a grande parte das minhas amigas continuam sendo brancas, que são as amigas da época de colégio e eu percebi uma mudança assim, do mesmo jeito que percebo a mudança do meu namorado eu percebi uma mudança nelas, sabe? Porque falavam umas coisas “Não, porque o que você está falando é racismo. Você é racista, você está errada. Lê isso daqui oh para você entender o que é”.

Gilberto: A própria questão do racismo assim. Embora eu já tivesse... depois que eu comecei a conversar mais com a minha mãe sobre isso tipo assim, É... na faculdade também foi um grande catalisador para sintetizar tudo isso assim, né? Tipo assim, para você juntar todas aquelas percepções assim e poder analisar mesmo tipo assim “Pô, é isso que está pegando fraga?” É muito foda. Foi muito importante para eu poder organizar as minhas ideias

Nilma: Lá em casa não tinha isso, de questão de racismo, a palavra racismo, não tinha, e depois que e comecei a estudar, eu comecei a ver mais isso, aí eu comecei a perceber.

Ao narrar a sua entrada na pós-graduação, Maria aponta para como há “uma inteligência maior por trás das coisas” nesses espaços. Ela conta sobre uma mulher negra que todos acham um exemplo de beleza feminina no espaço acadêmico no qual as duas circulam.

Maria: Tem uma pessoa que trabalha, não diretamente comigo, mas ela trabalha no laboratório do lado, ela tem black, ela é negra e ela... assim todo mundo fica apaixonada forma que ela chega na universidade. Gente, como é que pode ser tão elegante, ser tão bonita? Então, ela já é o perfil de beleza, né? Aquela pessoa politizada. Então muda muito assim, na pós-graduação, eu já, definitivamente, não sinto que eu não sou o padrão de beleza, já sinto encaixada. (...) Eu já me sinto dentro de um padrão de beleza. E o pessoal do meu laboratório gosta muito de falar que eu sou a Michelle Obama⁷.

O racismo, no mundo capitalista liberal, afirma que as pessoas negras sejam caracterizadas como mais ligadas a valores terceiro-mundistas, com aptidões naturais ligadas ao esporte ou à arte (espetáculo). Em contrapartida, as pessoas de cor branca são percebidas como possuidoras de aptidões para atividades intelectuais (qualificadas) ou atividades ligadas ao poder (CAMINO, SILVA, MACHADO & PEREIRA, 2001). No entanto, aqui, os amigos e colegas de trabalho enaltecem a beleza negra de Maria, chamando-a de Michelle Obama. É interessante notar que a escolha pelo nome de uma referência internacional negra de inteligência, beleza, charme e poder; é um mecanismo que coloca Maria em uma posição distinta da qual a maior parte das mulheres negras são colocadas (GONZALEZ, 1984). A referência de uma mulher negra poderosa e rica pode, em tempos atuais, servir para identificar uma doutoranda, por exemplo, auxiliando-a na construção de uma pertença negra positiva; ampliando os sentidos que ser negra significa: bela e inteligente (CASTRO, GONZAGA, LINO & MAYORGA, 2017).

A ideia de que assumir o cabelo black reverbera como uma referência coletiva para outros negros é trazida à cena, também, nos espaços acadêmicos e da classe média em que esses jovens circulam. O cabelo crespo, encaracolado e os dreads - outrora motivo de vergonha e discriminação - ganham a conotação de força e resistência a uma sociedade racista. Isso ocorre embebido a um processo de luta contra a hegemonia estética branca (Gomes, 2017).

Dandara: por isso que a gente tem que ser coerente com o que a gente fala mesmo, (...) sua máxima expressão, alguns vão incomodar, mas outros vão identificar e esse te dá um sentimento tão bom, de “nossa, que legal que outra pessoa te ver de outra forma”, e essa menina ela me viu como se eu fosse uma pop star. (...) Eu era a Angela Davis⁸.

Milton: (...) o cabelo com certeza é o ponto máximo da minha identidade negra, o ponto máximo assim, no momento que eu assumo ele e percebo que a minha sina é ser black, eu consigo admitir pra mim

7 É uma advogada e escritora afro-americana e, também, a esposa do 44.º presidente dos Estados Unidos, Barack Obama; sendo a primeira mulher negra a ocupar o posto de primeira dama.

8 Feminista negra, intelectual, professora, filósofa, pesquisadora e militante estadunidense que, na década de 1970, atuou como integrante do Partido Comunista dos Estados Unidos e dos Panteras Negras.

mesmo que eu sou negro, independentemente de qualquer mazela social e de como as pessoas tentam visualizar isso e esperam de um negro (...)

Gilberto: Ai esse negócio do cabelo também, tipo assim. Tipo assim, é muito perceptivo. Eu deixei o cabelo crescer, meses depois outro camarada que sei lá, não achava que fosse fazer isso, deixava também, começava a trocar essa ideia, começava a puxar esse assunto. É... Pessoas do meu convívio me viam como algum tipo de referência, saca? Tanto na questão de estudo quanto na questão de identidade mesmo assim. Às vezes ligado a Hip Hop, às vezes ligado à estética.

Benedita: Eu estou falando muito do cabelo porque o cabelo ele é uma identidade tão força para a mulher... tão forte para a mulher assim sabe. É... não sei primeiro que é por onde você sente que o racismo entra assim (...) também a importância que a sociedade dá ao cabelo também influencia muito nisso.(...) É uma coisa muito forte, muito tensa. E aí... a minha identidade foi é... foi sendo formada... moldada pelas pessoas ao meu redor, só que a partir de um momento eu mesmo fui criando essa auto identidade. (...) E me orgulho disso. E passando isso, depois que eu comecei a usar meu cabelo crespo, eu fico vendo na minha família, a minha tia também começou a usar agora.

Desse modo, observamos que, ainda embebidos em uma sociedade e uma universidade que reproduz racismos e elitismos, há outros discursos afirmativos que convocam os universitários negros de classe média a potencializarem buscas mais enegrecidas em suas trajetórias. Tal fato implica a desnaturalização da branquitude como um projeto único de sociedade (GOMES, 2017; SCHUCMAN, 2012).

Abdias: eu gosto muito de escutar música. Majoritariamente é rock, mas eu gosto de alguns MPB, tipo Lenine, sou apaixonado com as músicas dele, Djavan, Elis Regina, gosto bastante, jazz, eu gosto muito da música negra americana, tipo o soul, algumas músicas clássicas, eu escuto bastante, tipo Beethoven, Mozart, Wagner, principalmente (...) Led Zeppelin (...) aí eu começava a escutar, aí lia algumas entrevistas dele quais que eram as influências musicais dele, aí ele recebeu muita influência, embora seja do inglês, ele recebeu muita influência da música negra americana, o soul, o blues, eles falam que até o rock é filho do blues, né? Aí eu começava a ler, via vários outros cantores, Clapton a mesma coisa, escutou muita música negra americana, e assim, essas músicas, você pega o blues, o soul, o rock, eu comecei a ver, que tá tudo presente no rock, foram músicas que surgiram praticamente na mesma época assim, o período histórico assim, e foram pessoas de classe baixa lá nos Estados Unidos, negro lá. Na verdade, o blues surgiu até mais antes né, os negros assim, escravos, no sul dos Estados unidos, assim, e peguei e comecei a gostar, pesquisando assim, mas anteriormente gostava só de rock.

Milton: esse contato inicial que eu tive com o samba de terreiro em 2003, reforçou muito a minha identidade negra, então você tá vendo que sempre tem algum aspecto do ritmo, ou é a questão estrangeira, que eu tive antes, pra posteriormente a questão de manifestação negra brasileira, e um outro momento desse, que foi muito forte, foi quando eu percebi que meu pai gostava muito de Gilberto Gil e Milton Nascimento, que são hoje dois dos meus cantores preferidos, que são cantores negros, de uma pegada super negra, com super temáticas negras, então vê meu pai escutando isso e percebendo de artistas negros que falam sobre questões negras, isso também foi me ajudando no meu processo de identidade como negro né (...)

Guimarães (2016) ajuda-nos, nesse sentido, ao discorrer sobre a formação racial como sendo um processo psicossocial fundamental na luta antirracista e anticolonial. A formação racial seria essa potência para a liberação de mentes e corpos encurralados pela branquitude. É interessante notar, nessa direção, que a reivindicação da raça negra como um pertencimento contra hegemônico, hoje, faz-se presente em escolas e universidades, locais onde tal jogo de ressignificação racial pode ser vivenciado como experiência positiva através das cotas, militância na academia e estudos afro-brasileiros. Sendo assim, reconhecemos uma busca por dimensões de pertencimento cultural e étnico e de uma ancestralidade afroreferenciada como uma estratégia de uma permanência coletiva e política enegrecida. De modo que os jovens universitários negros de classe média, ainda que não cotistas ou bonistas, sintam-se representados pela política afirmativa ao localizarem-na numa conquista coletiva que independe de que sejam eles próprios os beneficiários (CASTRO & MAYORGA, 2018B)

Nilma: então eu acho que é isso, que além da Universidade tem que mudar esse regime de ensino que a gente tem porque se não vai ser eficaz, e mesmo quem tá aqui, mas também se de alguma forma não tentar frisar, levar, ter esse retorno pra sociedade, que a gente tá estudando em uma Universidade pública, e o governo que banca, e a sociedade que banca, de alguma forma a gente tem que ter esse retorno de ir lá e falar (com os negros) “você tem esse direito” e tentar mexer de alguma forma, pra manter isso.

Abdias: (...) eu tenho uma leve sensação que ela (a universidade) também te aliena. A gente corre um sério risco de achar que o mundo se restringe ao muro da UFMG né, aí eu vejo que, assim, acho que, não sei se é, acho que a gente fica meio vaidoso assim, tanto eu que sou aluno, os acadêmicos, os professores, pesquisador, fica muito envaidecido e fica muito fechado ao nosso mundo aqui dentro da universidade. Eu acho que ela devia ser aberta assim mais pra sociedade (...) acho que a ciência que é gerada aqui, poderia ser mais compartilhada com a sociedade, principalmente com as próprias escola de ensino básico...

Isto é, na direção de um projeto de pertencimento afirmativo, os negros de classe média parecem investir em significações produzidas numa rede de emaranhados de categorias que denotam maneiras de pensar e negociar escolhas, na busca por outros caminhos e novos espaços e lógicas sociais. Renegociações que se materializam no trabalho, na família, na política, na comunidade popular, no bairro, na universidade, nas atividades artísticos-culturais, na relação da escola pública e da universidade e, também, na militância. O rompimento com a branquitude é diverso e plural, não havendo qualquer certeza ou caminho único para o descortinamento das políticas de branqueamento. Isso tem como efeito a produção de novas redes de relações sociais redefinidas, interpeladoras e autocríticas. Esses sujeitos lutam contra a opressão do racismo, politizando os seus corpos e suas pertencas por meio de novos contextos racialmente corporificados e, simbolicamente, racializados (PACHECO, 2013).

“De um lado, pela ação de sua organização política, os negros rejeitam frontalmente o embranquecimento e tentam impor uma noção histórica, política ou étnica de raça. Quando se remetem à história, a noção de raça reúne pessoas que vivenciaram uma experiência comum de opressão; quando se remetem à política, o sentido de raça cria uma associação em torno de reivindicações; quando se remetem à etnia, o uso da raça quer criar um sentimento de comunidade a partir da cultura. (Guimarães, 2016, p.168).

Considerações Finais

A construção do campo-tema (SPINK, 2003) que nos permitiu investigar as trajetórias de universitários negros de classe média da UFMG aponta para a existência de um projeto afetivo-estético-epistêmico-político (auto)crítico de retomada e reconstrução de uma história que evite essencialismos e que dialogue com a pluralidade e heterogeneidade das vidas negras no Brasil contemporâneo. É interessante notar, nessa direção, que existe uma diversidade muito grande na forma como esses sujeitos têm se inserido nos espaços de participação e politização de suas experiências em direção ao rompimento do pacto da branquitude.

Eles denunciam, também, como a universidade tem sido um espaço, cotidianamente, ressignificado pela presença de negros e pelo debate antirracista a partir da ação de movimentos políticos e culturais que reverberam dentro e fora dos muros no ensino superior público. O que se percebe, fundamentalmente, é que, ainda com a existência de práticas de preconceito e discriminação nos espaços em que estão, esses jovens têm se esforçado na tentativa de ressignificar os valores da classe média brasileira, tornando-a mais ampla e democrática a partir de referenciais negros e populares.

Sendo assim, topar as regras do jogo da intelectualidade – o *academiquês* – parece ser, sem dúvida alguma, uma posição de enfrentamento aos estereótipos discursivos que alocam a

população preta como carentes de aspectos cognitivos-intelectuais. E que, por sua vez, autorizam esses jovens a debaterem e a enfrentarem o racismo com as próprias armas que, outrora, serviram para a sua desumanização: o conhecimento científico. É importante salientar, no entanto, que essa posição estudiosa e compromissada com o saber, apresenta-se, nas trajetórias dos sujeitos de pesquisa, antes mesmo da universidade pública; quando, em suas experiências escolares do ensino fundamental e médio, eles já se construíam a partir da referência do discente excelente e reconhecido pelos seus pares.

Foi, também, possível compreender como que a reorganização dos sentidos de ser negro, agenciada por esses jovens, foi capaz de desorganizar a ideia da fealdade dos corpos negros. Isto é, Angela Davis e Michelle Obama são referências que servem para uma ressignificação que combata a branquitude na política, na intelectualidade e no campo estético. E, ainda que ambas sejam duas referências muito distintas, temporal e politicamente, ambas refutam a ideia de que mulheres negras se reduzem a uma sexualidade animalizada e incapaz de exercer a intelectualidade. Nessa direção, tanto os homens, quanto as mulheres dessa pesquisa apontam para um padrão de beleza no qual eles podem se sentir reconhecidos e que seja capaz de contemplar as suas potencialidades: políticas, científicas, acadêmicas e afetivas (CASTRO ET AL, 2017). O que aponta para a solidificação - em terrenos economicamente médios e, academicamente, elitizados - dos saberes produzidos e sistematizados pelo Movimento Negro que dizem da construção de saberes identitários, políticos e estético-corpóreos que reeducam toda a população brasileira a partir do antirracismo (GOMES, 2017).

Isto é, para além da perspectiva da desumanização imposta pela branquitude, por meio das desigualdades de poder que elas impõe às instituições republicanas tais quais a universidade pública; existem outras práticas sociais, outros processos educativos e outras formas de desenvolver a subjetividade racial que estão em curso no Brasil (GOMES, 2017; NOGUEIRA, 2014).

O que percebemos é que esses sujeitos se implicam em um empreendimento subjetivo e coletivo de resistência às hegemonias brancocentradas e elitistas; recorrendo, por fim, a uma diversidade de discursos e práticas enegrecidas e, epistemologicamente, afroreferenciadas. Desde a participação em grupos e coletivos acadêmicos, redes virtuais, movimentos sociais, culturais, musicais e artísticos; esses jovens se empenham em uma reconstrução histórico-ideológica de si e do mundo na direção de um projeto universitário e societário antirracista. (Castro, 2017)

Por fim, reiteramos que esse processo antirracista na universidade acontece, sobretudo, por uma re(tomada) de posição dos próprios sujeitos negros que compreendem os signos, as linguagens e as brechas hegemônicas como forma de se qualificarem e se tornarem *interessantes* para além de marcadores sociais que os subalternizam socialmente por esses mesmos dispositivos. A universidade é, portanto, lugar estratégico de ocupação para o rompimento do pacto da branquitude. E sendo assim, definitivamente, concordamos com Guimarães (2016) que a politização racial afirmativa, no Brasil, parece ter saído do terreno das periferias, das margens e das comunidades segregadas, para disputar os espaços e locais de reprodução de ideologias dominantes e médias.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Maria Lucia Miranda. Notas sobre sujeito e autonomia na intervenção

psicossocial. **Psicologia em revista**, v. 17, n. 3, p. 445-464, 2011.

CAMINO, Leoncio et al. A face oculta do racismo no Brasil: Uma análise psicossociológica. **Revista de psicologia política**, v. 1, n. 1, p. 13-36, 2001.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 965-986, 2014.

CARTER, Prudence L. *Keepin'it real: School success beyond Black and White*. Oxford University Press, 2005.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes antropológicos**, v. 9, n. 19, p. 283-302, 2003.

CARVALHO, José Jorge. 'Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares na América Latina. **Revista Antropológicas**, v. 21, n. 1, 2012.

CASTRO, Ricardo Dias. Nós queremos reitores negros, saca?: trajetórias de universitários negros de classe média na UFMG. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CASTRO, Ricardo Dias et al. Raça, gênero e classe: notas a partir de experiências de mulheres negras de classe média na UFMG. **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, v. 6, n. 2, p. 99-110, 2017.

CASTRO, Ricardo Dias; MAYORGA, Claudia. "A construção de um campo de pesquisa antirracista ou sobre quando sujeito e objeto (se) pesquisam". Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 10, n. 24, p. 339-365, 2018a.

CASTRO, Ricardo Dias; MAYORGA, Claudia. Classe Média Negra Universitária: por um projeto de sociedade afirmativa. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 12, n. 3, p. 175-203, 2018b.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. Brasiliense, 2017.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia, Brasil, 2011.

COROSSACZ, Valeria Ribeiro. Relatos de branquitude entre um grupo de homens brancos do Rio de Janeiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 105, p. 43-64, 2014.

FIGUEIREDO, Angela. Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. **Cadernos pagu**, n. 23, p. 199-228, 2004.

FIGUEIREDO, Angela. **Classe média negra: trajetórias e perfis**. Edufba, 2012.

FIGUEIREDO, Angela. **Novas elites de cor: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador**. Annablume, 2002.

FIGUEIREDO, Angela; FURTADO, Cláudio Alves. elites negras. **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**, v. 131, 2014.

FONSECA, Marcus Vinícius. BARROS, Aaronovich Pombo. (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

FONTE, Carla A. A narrativa no contexto da ciência psicológica sob o aspecto do processo de construção de significados. **Psicologia: teoria e prática**, v. 8, n. 2, p. 123-131, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GROSGOUEL, Ramón. “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI”. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

LERNER, Samara Mancebo. A política de cotas raciais no Brasil segundo a percepção de negros de camadas médias do Rio de Janeiro. **Sociedade e Cultura**, v. 17, n. 2, 2014.

LIRA, David Pessoa. de; TRINDADE, Celio Juliano Barroso. “Elementos epistemológicos e filosóficos etnocêntricos: inversão de paradigmas afro em diáspora”. *Estudos Teológicos*, v. 55, n. 1, p. 34-46, 2016.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria. Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. **Revista psicologia política**, v. 12, n. 24, p. 263-281, 2012.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em estudo**, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

NOGUEIRA, Simone Gibran. *Processos educativos da Capoeira Angola e construção do pertencimento étnico-racial*. São Carlos: UFSCar, 2007.

OLIVEIRA SARAIVA, Luís Fernando et al. A “nova classe média”: repercussões psicossociais em famílias brasileiras. **Psicologia USP**, v. 26, n. 1, p. 52-61, 2015.

PACHECO, Ana Claudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão**. EDUFBA, 2013.

SALES JR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo social**, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006.

SANSONE, Livio. Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil. **Mana**, v. 6, n. 1, p. 87-119, 2000.

SANSONE, Livio. Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil. **Mana**, v. 6, n. 1, p. 87-119, 2000.

SANTANA, Ivo. Negros em colarinhos brancos: estilos de vida, identidades e ascensão social no serviço público. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 29, n. 1, p. 21-56, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e**

poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOARES, Reinaldo da Silva. **Negros de classe média em São Paulo: estilo de vida e identidade negra.** 2004. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOUZA, José. **A gramática social da desigualdade brasileira.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2006.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 18-42, 2003.



Nicolas da Silva Alves (UEM)

Josiane Oliveira (UEM)

Introdução

Historicamente foram relegados à população negra brasileira, dentro da estrutura social que organiza e ordena a vida no país, os piores lugares e espaços. Essa configuração do ambiente, que leva o elemento racial em consideração quando da determinação dos acessos concedidos aos sujeitos, é um reflexo do desenvolvimento econômico-histórico brasileiro que foi pautado, principalmente, na exploração compulsória de pessoas negras como mão-de-obra escrava. Essa sombra histórica que derrama suas demarcações sobre a espacialidade social brasileira acaba por fabricar, como produto inacabado de seu movimento, uma prática social de segregação sócio-espacial dos sujeitos que compõem esse grupo étnico-racial brasileiro. Como resultado desse processo, manufaturado ele por determinismo sócio-histórico que influencia a distribuição e a ocupação espacial dos sujeitos dentro do ambiente social brasileiro, encontramos hoje, fincadas no solo sísmico e dinâmico da “Academia Nacional”, pegadas étnicas que não refletem e demonstram a pluralidade de cores que compõem o espectro da epiderme nacional. Esse prisma viciado de cores que representa a produção científica nacional, como todos os outros vícios cromáticos encontrados dentro do ambiente social brasileiro, são reflexos desse determinismo sócio-histórico, que no seu movimento de reprodução, modula as possibilidades dos sujeitos antes mesmo de mesmos nascerem.

A partir dessa realidade de segregação sócio espacial de sujeitos negros dentro do ambiente social brasileiro, e tendo como objeto de análise a Universidade Estadual de Maringá, propõe-se como objetivo da presente pesquisa a compreensão, dentro do ambiente da Universidade, dos espaços e lugares ocupados pelos indivíduos negros, identificando-os, e, posteriormente, analisando como os mesmos se configuram e relacionam entre si. Pretendemos com esse artigo, para além da análise da configuração espacial do ambiente da Universidade Estadual de Maringá e de sua transversalidade com o elemento negro, potencializar essa discussão no campo teórico da administração, visto que a mesma, em certo grau, foi historicamente invisibilizada e apagada do escopo de temas de pesquisa dentro desse campo.

Para apreciação dos seguintes objetivos de pesquisa serão utilizados como instrumentos metodológicos – entendida a metodologia aqui, de forma sintética, como sendo o caminho e a forma como se constitui a prática de pesquisa – a pesquisa qualitativa, dada a natureza pouco quantificável dos objetos dessa pesquisa, que será realizada através das ferramentas da entrevista semiestruturada, a ser aplicada com indivíduos negros que participam da dinâmica e/ou compõem o ambiente social da Universidade Estadual de Maringá e que terá como objetivo o levantamento de informações a respeito desses sujeitos, e a ferramenta da análise interpretativa, que será utilizada para produzir significado aos dados e informações coletadas, interpretando-os e analisando-os segundo o farol teórico dessa pesquisa.

Na primeira parte do artigo faremos uma retomada bibliográfica que servirá de plano de fundo e embasará a análise das informações e dos dados a serem obtidos a partir dos instrumentos metodológicos de natureza qualitativa que serão utilizados no transcorrer dessa pesquisa. Do

solo calcarizado e enriquecido pelos conceitos teóricos e pelos esquemas de análise a serem interpretados na presente pesquisa, erguer-se-ão as discussões que permearão a construção do presente trabalho. Na segunda e última parte do artigo, a partir das informações levantadas nas entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com os sujeitos negros que compõe e participam da dinâmica da Universidade Estadual de Maringá, serão realizadas análises interpretativas desses discursos com o objetivo de identificar esses lugares e espaços ocupados por esses sujeitos dentro desse ambiente institucional bem como a forma como os mesmos se relacionam e configuram entre si.

A importância do estudo dessa temática dentro do campo teórico da Administração reside no fato de o mesmo, ao longo do tempo, ter sido invisibilizado dentro das discussões científicas em relação ao tema racial. Essa invisibilidade, colocada no contexto dos estudos em Administração de forma consciente ou não, reflete a realidade de segregação social desse grupo racial das discussões científicas e políticas dentro do contexto do ensino superior público brasileiro. A opção por não se abordar ou discutir essa temática dentro do ambiente das organizações, mesmo quando escolhida de forma inconsciente, não perde sua natureza ideológica. Escolher não discutir também se configura como uma opção política em relação ao tema, o que só poderá ser superado se for dada a devida atenção ao mesmo.

Além disso, e corroborando com as justificativas já apresentadas anteriormente, hoje o Brasil, país mais negro fora do continente africano, possui uma população de cerca de 54% de afrodescendentes (negros e pardos), segundo o Censo do IBGE realizado em 2010. Essa maioria populacional converte-se, quando vencidos os portões invisíveis dos espaços da universidade, em minoria. Essa sub-representação desse grupo dentro de determinados espaços sociais é um reflexo da histórica segregação espacial a qual estão sujeitos esses indivíduos no contexto social brasileiro. Um dado que reflete isso é o de que dentro do ambiente das universidades os negros representavam, segundo o IBGE, cerca de 12,8% dos estudantes universitários no ano de 2015. Esse número baixo atesta a dificuldade do acesso desses indivíduos aos espaços universitários e as barreiras existentes para a construção de conhecimentos mais diversificados e plurais.

Dentro da realidade da Universidade Estadual de Maringá essa representação mostra-se ainda menor. Segundo pesquisa realizada em 2011, desenvolvida a partir dos dados coletados dos cadastros socioeconômicos dos estudantes da UEM, apenas 1,8% da população acadêmica da universidade, cerca de 205 alunos, se autodeclaravam preta. Essa quase não presença desses sujeitos dentro do ambiente da Universidade só reflete e reforça ainda mais a importância da discussão dessa temática dentro do campo de estudos da Administração.

Panorâma teórico, análise e discussão dos dados

Categoria 1 – Reconhecimento como negro

Retomada Conceitual

Em relação ao termo ou conceito de raça, processo produzido no e durante o século XX que culminou com a decadência e o banimento do discurso ideológico-científico da existência de raças humanas diferentes e, por esse motivo, superiores e/ou inferiores entre si (racismo científico), compreende d'Adesky (2001) ser esse conceito relacionado ao estabelecimento de uma continuidade de descendências ou numa hereditariedade das características fisiológicas,

psicológicas e sociais de um determinado grupo de sujeitos. Com a ideia biológica da existência de diferentes raças vencida consolidou-se então no campo das ciências sociais a concepção da existência de raças simbólicas, percebidas e interpretadas socialmente pelos sujeitos na prática do ambiente social e no estabelecimento de suas relações no contexto de sua atuação. Esse simbolismo racial transmuta-se para o imaginário social produzindo uma imagem racializada dos sujeitos a partir da qual os mesmos serão posteriormente, no contato e nas trocas sociais estabelecidas uns com os outros, lidos por esses sujeitos outros que compõe também seu território de prática. A ideia da existência de uma raça simbólica caracteriza-se então por se configurar como uma construção social, e como tal transforma-se em uma categoria de análise importante para os estudos sociais (d'Adesky, 2001).

Hall, em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade* (2005), afirma em determinado trecho que a raça, como uma construção social, seria uma:

“categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é uma categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas e corporais – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro” (2005, p.63).

Nesse sentido, a cor - como aspecto fenotípico produto de uma construção discursiva e social que produz e reproduz, a partir de seus termos e de forma abstrata e simbólica, um conjunto subjetivo de imagens e/ou retratos das/dos sujeitos sociais - caracteriza-se por ser uma produção, encharcada ela ideologicamente do óleo denso e viscoso que lubrifica a máquina capitalista, que fabrica no bojo de sua esteira de operações pinturas em movimento com o objetivo de forjar o molde de suas representações. Ao esculpir arquétipos, a partir de sua posição superiormente hierarquizada de privilégios e poder, as categorias sociais detentoras do poder, manifesto ele nas suas mais diversas e possíveis expressões, manufaturam as “ideias de sujeito” imaginadas socialmente, empurrando-as, com a força imagética de sua mão fibrosa e titânica, por de dentro de nossas frágeis gargantas goela abaixo (HALL, 2003).

Excerto

Como e quando você se reconheceu como negro?

Entrevista 1

Como e quando? Eu acho que se for falar temporalmente foi no meu primeiro ano da universidade. Que agora eu “tô” no terceiro então 2017, 2016, 2015, porque antes de entrar na universidade, é... como na minha certidão tá como eu “sô” pardo então a minha vida toda eu cresci como eu sou pardo, eu sou mulato, eu sou moreno e ninguém nunca me questionou, eu nunca me questionei sobre isso, ninguém... e quando alguém falava não ele é negro, alguém, outro alguém que não era eu falava não, não é, porque a pele dele é mais clara, enfim... então eu nunca tive essa identificação anteriormente, e aí eu lembro que no primeiro ano teve um professor, agora eu não vou lembrar em que data assim mas foi no primeiro ano, que ele “tava” problematizando a questão de cotas e de, do racismo né, do fato de não existir cotas raciais na universidade (*professor do quê?*), de “psicologi”, “proces”, meu Deus “péra” primeiro ano gente não lembro, é... psicologia geral, isso, “cê” quer que fala o nome dele ou não precisa? (*Não, não precisa.*), enfim ele “tava” problematizando isso e... e aí ele começou perguntando quantos na sala vinham de colégios públicos e quantos vinham de colégios particulares e a maioria era de colégio particular, tipo 98%. E aí ele foi falando, foi falando, foi falando, aí ele perguntou quantos na sala se identificavam enquanto negros e aí tinha eu e tinha mais duas meninas na sala também e... nenhum dos três levantou e foi... na verdade não foi engraçada mas me incomodou muito porque ele ficou olhando esperando que a gente levantasse a mão e

aquilo foi o primeiro momento que alguém esperou que eu me identificasse enquanto negro, até, até então ninguém nunca tinha esperado e aí eu fiquei “putz” e aí eu saí incomodado pra caramba e desde então eu comecei a pensar né em todas as implicações que tem você se identificar enquanto negro e tudo que você assume pra você né e... aí foi indo um processo e aí eu lembro que no segundo ano eu tava nesse processo ainda mais já “tava” numa alta afirmação um pouco maior mais estabelecida e tal já “tava” mais tranquilo com relação a isso e aí veio um menino, dois meninos na verdade, de engenharia química... eles “tavam” fazendo um projeto do PET que, que era o tema era livre né, cada um, cada grupo escolhia o... tema, e aí e eles escolheram falar sobre, eu não lembro se foi raça ou cotas raciais mas foi algo nesse sentido, e aí eles “tavam” entrevistando alunos negros da... de vários cursos, e aí eles vieram no bloco e pediram, perguntaram se podiam me entrevistar daí eu falei “eita”, já tô meio assim mas “vamo”, e aí conversei com eles e... enfim foi, foi bacana porque foi, foi consolidando esse processo sabe? E aí agora no terceiro ano, parece que cada ano vai acontecendo uma coisinha assim pra ajudar, e aí agora esse ano eu, eu ajudei numa mesa que eu “partic”, eu faço parte de um grupo de estudos né?!, e aí a gente tá fazendo um evento e aí que a gente tá exibindo filmes e aí cada exibição a gente faz uma mesa redonda depois e aí no primeiro, na primeira exibição a gente exibiu “Moonlight” e aí a discussão era sobre raça, gênero e violência, e aí eu “tava” nessa mesa né, eu e o Lucas do, do mestrado, então foi outro, outra, outro evento que me ajudou a consolidar ainda mais essa questão da minha auto-afirmação enquanto negro, é... mas que eu acho que eu me lembre assim de fatos que aconteceram foi isso (*a partir dos 18 anos.*), isso.

Análise

A partir dos conceitos apresentados e do fragmento das entrevistas subscritas acima, pôde-se analisar que o processo de reconhecimento identitário, nos casos apresentados, aconteceu e se apresentou para os sujeitos participantes da pesquisa em momentos e espaços diferentes na vida de cada um dos mesmos. É perceptível a existência de uma não linearidade na construção e na ostentação dessas identidades. Ter uma cor, uma raça, se deu e aconteceu em contextos distintos para cada um dos sujeitos. Essa assunção de uma etnicidade ocorre para cada um dos sujeitos num período temporalmente distinto. Portanto, essa disparidade no que diz respeito ao momento biológico onde ocorre esse reconhecimento, é um aspecto importante de análise para se entender esse fenômeno social.

Outro ponto importante que pode ser percebido é que assim como acontece em relação ao momento da “descoberta identitária” o lugar-contexto onde essa descoberta acontece também é diferente para cada um dos sujeitos. O espaço onde ela acontece ou se desenvolve é diverso de uma subjetividade para outra, constituindo-se assim em aspecto que impacta e influencia na forma como esse indivíduo irá conduzir e reagir a esse movimento, tenha sido ele iniciado pelo mesmo ou não.

As diferenças de momento e contexto aos quais essas descobertas estão submetidas são características perceptíveis desse processo de identificação. No desenrolar do seu movimento dinâmico fica impossível então determinar um “lugar comum” onde essas assunções acontecem. Mas apesar disso, alguns contextos-causa ficam de certa forma bem explícitos e evidentes. A maioria deles ou quase todos aconteceram no contexto do ambiente escolar, seja ele o do fundamental e médio ou universitário. O espaço da escola é então, nos casos aqui analisados, o ambiente onde iniciou-se o processo dessas descobertas raciais e onde as mesmas se consolidaram como elementos constitutivos da identidade desses sujeitos.

O contexto escolar para os indivíduos entrevistados serviu então como disparador dessas reflexões internas. Foi nele e a partir das relações e trocas sociais estabelecidas dentro de seus limites que a subjetividade dos mesmos foi modificada, assumindo elas cores e elementos identitários não ostentadas pelas mesmas anteriormente. O contato com a dinâmica escolar e com sua estrutura ideológica, de ordenamento e transmissão do conhecimento, foi um elemento comum para quase todos os indivíduos entrevistados. Foi na sala de aula e nos corredores

dos ambientes escolares que o espelho social refletiu pela primeira vez a identidade simbólica desses indivíduos. Foi nesse espaço então onde reconheceram-se eles como sujeitos negros, possuidores de uma identidade compartilhada coletivamente por um determinado grupo social, como indivíduos pertencentes a esse grupo, como parte dele.

Esse reconhecimento, acontecido a partir do contato desses sujeitos com o ambiente escolar nas suas mais diversas expressões e dinâmicas, ocorreu para cada um deles a partir e dentro de um movimento processual composto por estágios evolutivos. Demonstra-se então que, para além das características de momento e espaço onde acontecem essas descobertas, fica evidente então que esse movimento de se descobrir negro é também caracterizado como sendo um processo a ser percorrido e vivido de formas diferentes por cada um desses sujeitos.

Esse processo de descobrimento ocorrido dentro das fronteiras escolares, acontece de forma gradual e a partir das ferramentas das quais dispõe o indivíduo no momento da sua vida em que é confrontado com essa reflexão. Além disso, as condições psicológicas e até mesmo materiais das quais dispõem cada um desses sujeitos no momento de confrontarem e de serem confrontados por essa sombra social projetada sobre eles, são elementos importantíssimos para a forma como os mesmos irão lidar com essa descoberta. Na maioria dos casos analisados esse momento de assunção identitária aconteceu já na fase jovem adulta, a partir de uma consolidação psicológica determinada e dispondo eles de ferramentas fisiológicas e sociais que lhes proporcionaram um lidar com o fenômeno diferente. Essa capacidade acumulada produziu uma experiência de descoberta distinta para esses sujeitos, mesmo que carregada de uma história de mal resolução interna dessas questões.

Cada experiência de descoberta, apesar de distinta, tem esse elemento em comum: o processo. Não aconteceram elas de forma estamental ou definitiva. Em ambos os casos foram desenvolvidas elas a partir de um *continuum* de experiências acontecidas principalmente dentro do ambiente escolar, num confronto entre a subjetividade construída e constituída até então e o reflexo social projetado sobre esses indivíduos quando do consumo dos mesmos desse espaço. Outro ponto que salta aos olhos quando da análise das entrevistas é que em alguns dos casos o *start* do processo de descoberta identitária aconteceu a partir do olhar de um outro sobre a cor desses sujeitos. Esse olhar externo sobre esses sujeitos foi, em alguns casos, o ponto pé inicial de todo o processo de descoberta desencadeado depois. Em alguns casos como expressões de violências, em outros como provocações, questionamentos e incômodos, mas em todos eles como uma externalidade que lhes causou um desconforto psicológico e social, culminando ele na aceitação da identidade negra e na descoberta dessa nova subjetividade.

Esse olhar externo sobre os indivíduos, acontecendo ele na maioria dos contextos e espaços sociais e que aqui especificamente se manifestou dentro dos limites do ambiente escolar, produziu nesses sujeitos um questionamento subjetivo. Essa questão a qual os mesmos ainda não tinham obtido resposta foi respondida no desenrolar desse processo de descoberta, geralmente dentro desses mesmos limites espaciais, com maior ou menor grau de violência.

A violência é aqui também outro elemento presente no movimento desse processo. Ocorrida ela em maior ou menor intensidade, de forma simbólica, psicológica, verbal ou mesmo física, é ela elemento constante de quase todas as histórias aqui analisadas, impactando de formas distintas e em níveis também distintos cada um dos sujeitos atores dessas descobertas identitárias.

Retomada Conceitual

Para Certeau (2002, p. 92), as táticas “não obedecem à lei do lugar” e “não se definem por este”, e desse modo são também similares as estratégias, que segundo ele, visam “criar lugares segundo modelos abstratos”. Diz ele ainda que o que diferencia essas duas expressões da técnica e da filosofia são os “tipos de operações” que as mesmas são capazes de preludir (CERTEAU, 2002, p.92).

As estratégias são produtoras e determinam os espaços onde operam seu sistema de premissas, já as táticas, dentro de uma determinada hierarquia, possuem o “poder” de apenas o utilizar, moldar e/ou alterar (CERTEAU, 2002). Esses “tipos de operações”, destacadas por Certeau (2002), são fatores que diferenciam táticas de estratégias, e se expressam a partir de “esquemas de operações”, que, assim como a música ou a escrita, podem assumir diferentes “estilos” e/ou “maneiras” de se fazer algo. Afirma Certeau (2002, p. 92) que “esses estilos de ação intervêm num campo que os regula”, mas que num segundo momento se aproveitam dele, o usam. O espaço, num primeiro nível, regula o jeito/estilo/modo de se fazer algo. Posteriormente a esse primeiro estágio é esse próprio “modo de fazer” quem se utiliza do espaço para daí “tirar partido dele”, mesmo que sendo por ele, num “antes”, regulado (CERTEAU, 2002, p. 92).

Estratificam-se os “funcionamentos diferentes e interferentes” criados pelas “maneiras de fazer”, classificando-os no e a partir do “sistema que lhe é imposto” (CERTEAU, 2002, p.92). Esse “sistema”, a partir de sua força e potência, tenciona o tecido frágil e híbrido dos “modos de fazer” os (re) produzindo. Essa flexão das formas, que assumem os “modos de fazer” a partir de seu contato sísmico com a energia dinâmica do sistema, as configura ou as reconfigura produzindo nesses “modos de fazer” efeitos diversos (CERTEAU, 2002).

Conceitua Certeau (2002, p.100) ainda que as táticas seriam uma “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”. Para ele a tática “não tem por lugar senão o outro” (2002, p.100). Não tem ela “condição de autonomia”, mas reconfigura o espaço do outro. Afirma ele ainda ser a tática o “movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado” (2002, p.100). Resume-a como sendo “a arte do fraco”, se infiltrando de “surpresa numa ordem”. Afirma ele que a tática “sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz” é “comandada pelos acasos do tempo” e é “determinada pela *ausência de poder* assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (2002, p.101).

Afirma ainda que as estratégias são “ações que” a partir de um “lugar de poder” conseguem elaborar “lugares teóricos” (2002, p.102), que em sua teorização são “capazes de articular um conjunto de lugares físicos, onde as forças se distribuem” (2002, p.102). Segundo ele essas ações procuram “reduzir” as relações dentro desse ambiente a relações sumariamente “espaciais”, atribuindo a elas “um lugar próprio a cada elemento particular” e organizando os movimentos particulares e específicos desse ambiente em “unidades ou a conjuntos de unidades” (2002, p.102). Finaliza ele dizendo que “as estratégias apontam para a resistência que o *estabelecimento de um lugar* oferece ao gasto do tempo; já as táticas “apontam para uma hábil *utilização do tempo*, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder” (2002, p.102). As táticas engendram no seio da sociedade do valor movimentos distópicos a sua configuração original, ensejando nesses movimentos, novos modos fazer e de habitar nesse ambiente.

O ambiente caracteriza-se por ser um espaço dinâmico. Essa dinamicidade é produzida pelo movimento constante de reconfiguração do espaço. Esse ir e vir infinito das forças dentro do ambiente remodela as práticas sociais e o próprio interior dessas relações. Certeau afirma que os consumidores, no e durante o ato de consumir, produzem “trajetórias indeterminadas, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam” (CERTEAU, 2002, p.97). Essa circulação difusa dentro do espaço ordenado pelo sistema vigente acaba por fabricar outras práticas, diferentes em conteúdo e forma das elaboradas no interior das camadas mais abastadas e hierarquicamente mais poderosas da pirâmide social, e que transformam esses ambientes, mesmo que de forma temporária. No texto corrido onde são registradas as aventuras produzidas pelo movimento imperioso do tempo e dos homens - ou de alguns deles pelo menos - novas palavras em seu contexto são (re) escritas, palavras estas que, organizadas ou não, acabam por formar “frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras do sistema” (CERTEAU, 2002, p.97).

Essa reinterpretação do ambiente por aqueles que dele consomem acaba por criar “trilhas” que “continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e desejos diferentes” (CERTEAU, 2002, p.97). O contraponto é produzido no processo de consumo, e acaba por gerar, no mar denso e forte que condiciona (aprisiona) a materialidade da vida contemporânea, pequenos abalos e ondas sísmicas nessa “água regulada em princípio pelas redes institucionais” do sistema. Pequenas fissuras são abertas na estrutura titânica da ordem e do sistema. Por elas são infiltrados em seu pântano novos “modos de fazer”, novas formas de também o habitar. Segundo Certeau esse contra movimento não representa uma espécie de “líquido, circulando nos dispositivos sólidos” do sistema, mas sim “movimentos diferentes, utilizando os elementos do terreno” (2002, p.98) para o (re) construir. Esse reutilizar dos elementos presentes no espaço por aqueles que dele consomem (re) produz o espaço, lhe outorga nova significância, novo sentido. Do arranjo produtivo que estrutura e organiza a vida material são extraídas e retiradas partes/fragmentos/lascas/pedaços que, posteriormente e dando sequência a esse processo, são reintroduzidos no ambiente, tendo antes seus significados reconfigurados (CERTEAU, 2002).

Para categorizar o movimento dessas práticas Certeau evocou ainda o conceito de “trajetória”, que de forma mais metafórica significa para o autor “um movimento temporal no espaço” e também a “unidade de uma sucessão diacrônica de pontos percorridos, e não a figura que esses pontos formam num lugar supostamente sincrônico ou acrônico” (2002, p.98). Essa “articulação temporal dos lugares em uma sequência espacial de pontos” é a ideia organizativa através da qual Certeau se utiliza para agrupar o movimento dinâmicos das práticas dentro do ambiente (CERTEAU, 2002).

Nesse sentido, e a partir da discussão proposta por Hall e d’Adesky acerca do conceito de *raça*, podemos estabelecer, portanto, um embricamento tanto conceitual quanto material das categorias analíticas *raça* e *espaço* no contexto da universidade pública brasileira. Esse diálogo entre as estratégias que constituem o espaço e as táticas para modificá-lo e subvertê-lo encontram-se intimamente interligadas. As representações sociais dos sujeitos, dado seu poder e energia social, materializam seu simbolismo discursivo na espacialidade do ambiente, estratificando-o cromaticamente. A construção do espaço social se estrutura e fundamenta na “ideia imaginada” por essas “práticas discursivas e sociais”, selecionando desse espaço quais dos indivíduos ou

grupos poderão ter acesso a determinadas estratificações do mesmo. O espaço é fragmentado ideologicamente, baseada essa categorização a partir da construção discursiva e social da cor, segregando-o espacialmente a determinados grupos sociais de indivíduos. A imagem pré-determina o lugar. A ideia imaginada de sujeito produz o lugar a ser ocupado pelo mesmo no espaço. As representações sociais ignoram a subjetividade desses indivíduos alegorizando sua individualidade. Dos indivíduos é roubada toda a singularidade, substituída a mesma por uma sombra fosca desse sujeito-homem. Os sujeitos são moldados antes mesmo de nascerem. Tem sua forma pré-definida antes do ato da vida, cabendo aos mesmos duas únicas opções: encaixarem-se no quadrado simbólico que lhes pertence, ignorando durante esse processo o etéreo de suas singularidades, ou então a de romperem os grilhões dessa moderna forma de escravidão, assumindo consigo as contradições e os riscos desse ato (HALL, 2003).

A cor, portanto, é elemento presente na construção do espaço social, determinando a seus possuidores os lugares e espaços que lhes compete o acesso. A elaboração discursiva e social dessa característica étnica dos sujeitos, a partir de práticas materializadas no ambiente social, “afeta a permissão simbólica” de determinados sujeitos frequentarem ou acessarem determinados espaços. O elemento racial então, como já discutido anteriormente, é um fator que pré-determina a posição e a distribuição dos sujeitos dentro do espaço social. Como categoria discursiva a cor, na conjugação dinâmica dos elementos sociais que constroem o meio ambiente social, organiza e ordena a vida no interior desse espaço a partir de relações de poder e dentro de uma determinada hierarquia de classificação dos sujeitos.

Como categoria discursiva a cor ultrapassaria a barreira biológico-fenotípica e ganharia no ambiente contornos semânticos e de significação. Essa nova roupagem do fator racial, que teve incrustado em seu corpo social novos cristais de significado e sentido, reconfigurou o “esquema de operação” no qual operava esse elemento dentro do campo social. A partir dessa reconfiguração e investido de seu novo papel no ambiente social, atua agora o fator racial como uma espécie de juiz sentenciador, pré-determinando o lugar onde será cumprida a pena dos condenados-sujeitos (HALL, 2003).

Dentro desse processo, ou melhor, sistema de estratificação social dos sujeitos a partir da cor de sua pele, os “usos” da cor feitos pelos sujeitos detentores ou não dessas, acontecem e se desenvolvem a partir de “esquemas de operação” distintos e específicos. A “lógica interna” que orienta e organiza esse sistema de classificação racial no país funciona a partir de um *modus operandi* próprio, com “linguagem e discurso específico” (SANSONE, 1996, p.173). O mesmo se operacionaliza, também, a partir de chamados “subsistemas na classificação da cor”, que criam com essa nova divisão étnico-cultural do ambiente social “usos” específicos e diferentes para a cor a partir e de acordo com o contexto e o espaço-lugar de atuação dos sujeitos (SANSONE, 1996). Segundo Sansone para “cada âmbito ou circunstância da vida privada” estão ou parecem estar associados “alguns termos de cor” e, também, uma certa “preocupação com a norma somática” existente na família, nos grupos sociais onde os sujeitos estão inseridos ou se relacionando, no campo afetivo, na religião, etc (SANSONE, 1996, p.174).

Essa preocupação com uma replicação da ordem cromática e do modo como ela se relaciona com o ambiente de atuação do sujeito, indica para Sansone a importância dada ao “lugar onde se fala” ou, também, para o “lugar onde” se atua. Para ele existem ainda “espaços liminares” onde a utilização, por exemplo, de um “código “branco”” por esses sujeitos não se mostra necessário,

e que essa liminaridade, para ele, “é construída em oposição ao mundo de fora”, aos “contatos com a burocracia”, a “procura de trabalho”, principalmente nas empresas de natureza privada, e, também, nos “contatos com a polícia” (SANSONE, 1996, p.174).

Portanto, o emprego das diferentes terminologias com base na raça (socialmente construída) dos sujeitos depende e varia de acordo com as características daquele que fala e de seus interlocutores, do espaço-lugar onde se estabelecem essas relações e do momento, no *continuum* do tempo, que ocorrem as mesmas. O poder e a sua propriedade pré-determinam, no contexto social brasileiro, a forma ou o “esquema de operação”, como afirma Certeau, que organizará o modo como se darão os “usos” diversos da cor pelos indivíduos e sujeitos, “possuidores” delas ou não, e a forma como essas relações acontecerão no ambiente social, a partir de seus contextos específicos (CERTEAU, 2002). O “uso” conferido a negritude, dentro do contexto social brasileiro, pode ser lido e entendido como sendo um sinal diacrítico a essas relações, modificando em seu movimento a fonética e a semântica dos discursos, o arquétipo das relações, as nuances das práticas, e a tonalidade dos relacionamentos sociais nos ambientes e contextos específicos onde os mesmos acontecem ou tem permissão para acontecer. Essa manipulação de códigos acontece e se dá, dentro do ambiente social, de forma dialógica e são operadas nas práticas dos sujeitos envolvidos no contexto da relação.

Para Sansone, a “auto-declaração de cor define grupos de indivíduos” que possuem “características sociais e culturais similares” (1996, p.179). Essa outra definição, segundo ele, indica também “uma particular posição social e postura cultural” dos sujeitos e serve, principalmente, para “classificar os outros” (1996, p.179). Diz ele ainda que “em lugar de oposições polares, os brasileiros tendem a preferir sistemas triangulares de classificação” (1996, 181). Esse relativismo, ou dependência do contexto-situação para a utilização/prática de determinado “uso” da cor, é uma característica, segundo Sansone, da forma como se operacionalizam os “sistemas de classificação racial” dentro do contexto social brasileiro, e de como o mesmo influencia na estruturação desse sistema (SANSONE, 1996).

Sansone ainda afirma que “a cor é vista como importante na orientação das relações de poder e sociais, em algumas áreas e momentos, enquanto é considerada irrelevante em outros” (1996, p.183). Pontua ele a existência de “áreas “duras” das relações de cor” e também de “áreas “moles” das relações raciais”, onde a operação e o “uso” da cor se dá e acontece de modos e intensidades diferentes. As “áreas duras” compreendem para Sansone o “trabalho e em particular a procura do trabalho”, o “mercado matrimonial e da paquera”, e os “contatos com a polícia”. Já em relação as “áreas moles”, afirma ele serem compostas por “aqueles espaços no qual ser negro não dificulta e pode às vezes até dar prestígio” (SANSONE, 1996, p.183).

Na cealema desse processo o “mito da democracia racial” é, segundo Sansone, “aceito por uma grande parte do povo, que o reproduz no próprio cotidiano, articulando-o numa série de discursos populares” (1996, p.184). De rabeira nesse fuzuê social, produzido historicamente no bojo do desenvolvimento do sistema de produção capitalista versão tupiniquim, essa ideia da existência de uma democracia racial no país acabou por se cristalizar na cultura e no imaginário social brasileiro, tornando-se, como afirma Sansone, em “um valor”, próprio da cultura e moral brasileiras (SANSONE, 1996).

Afirma Sansone existir no contexto social brasileiro um “sistema geral de relações raciais baseado numa complexa divisão cultural-racial do mercado de trabalho e dos espaços públicos

urbanos, no qual há tipos de trabalho e de lugar que pertencem a diferentes tipos raciais e a diferentes tipos de negros” (1996, p.185). Segundo ele ainda esse “sistema de relações raciais” produz em seu seio uma “hierarquização tendo por base a cor e a classe”, o que acaba por aumentar e potencializar ainda mais a exclusão e a segregação sócio-espacial dos sujeitos negros brasileiros (SANSONE, 1996, p.185). A história das relações raciais no país é a história das relações de poder travadas no interior do ambiente social brasileiro. Essa história de disputas produziu, no bojo desse sistema, um “conjunto de regras nas relações raciais” (SANSONE, 1996, p.168) que organiza até hoje a vida social brasileira, seja de modo consciente ou não.

Essa inversão de campo, do biológico para o semântico, construída no bojo da disputa social pelas diversas expressões do poder existentes no ambiente, transformou o conteúdo das relações sócio-raciais, ganhando elas, dentro desse sistema de classificação, também uma dimensão político-ideológica. Essa incorporação semântica e político-ideológica do elemento cor, a partir de uma competição pelo poder social, acabou por produzir uma hierarquia entre os sujeitos e grupos sociais dentro do ambiente. Essa estratificação da sociedade em categorias e/ou camadas é elemento pré-determinante do processo de segregação sócio-espacial ao qual os indivíduos negros, explorados desde os primórdios do continente americano, estão sujeitos dentro do ambiente social brasileiro, relegando a esse grupo espaços e lugares de menor expressão social e de poder. As possibilidades de acesso e de desenvolvimento desses sujeitos não são construídas ou definidas por eles, mas sim, por uma estrutura social que os precede, logo, pré-determina. A segregação sócio-espacial de indivíduos negros e a disputa pelas diversas expressões de poder são processos indissociáveis dentro do ambiente social do país ao qual chamamos Brasil.

No desenrolar desse movimento, quando da intersecção dos elementos *raça* e *espaço*, temos, como chama Sansone (1996), um processo de constituição das relações sócio-raciais no país dentro das chamadas “áreas duras”, “áreas moles” e “espaços negros”. Nas chamadas “áreas duras” o movimento dos sujeitos negros é, na maioria dos casos, impedido de acontecer. Nessas áreas o acesso do sujeito negro é precário e progressivamente difícil. Sua circulação por dentro desses espaços é uma ação quase que não natural, estranha. O trânsito desse sujeito dentro dos limites desses espaços é anteriormente delimitado. Sua pré-determinação lhes precede o acesso ou até mesmo sua possibilidade. A materialidade desses mecanismos de segregação é evidente, principalmente, quando da tentativa desses sujeitos de acessar o mercado de trabalho, de matrimônio e quando, também, de seu relacionamento com as instituições estatais garantidores da ordem, como a polícia e a justiça. Em relação as chamadas “áreas moles”, caracterizadas elas por serem espaços onde o fator racial não é um árbitro, ou até mesmo um impedimento para a movimentação dos sujeitos negros, o elemento cor, dentro de certos ambientes e contextos, pode até chegar a garantir aos sujeitos negros, guardado aqui o devido comedimento que o adjetivo pede no momento da prática de seu uso, uma espécie de “prestígio” ou mesmo “privilegio” para a sua atuação nesses espaços. Por último, os “espaços negros”, subdivididos por Sansone em “implícitos” e “explícitos”, constituem-se propriamente em espaços onde o ser negro, ou melhor, o elemento negro, não é levado em consideração para o estabelecimento das relações sócio-raciais, dada a natureza desses espaços, também negros. O ser negro, dentro desses espaços, não se constitui em empecilho para a circulação e movimento dos sujeitos negros (SANSONE, 1996).

Essa categorização dos sujeitos, no contexto social brasileiro, a partir de suas características

fenotípicas e, principalmente, relacionadas a sua cor, são fatores importantes, e, em alguns casos, pré-determinantes para a concessão de permissão ao acesso a alguns espaço-lugares desses sujeitos, para o acesso a determinados postos de trabalho no mercado de mão-de-obra nacional, para suas escolhas e possibilidades afetivas no âmbito da vida privada e para pré-determinar seu espaço e lugar na cultura política do país.

Excerto

Como você enxerga, dentro da hierarquia organizacional da instituição, a sua posição e poder na dinâmica de funcionamento da Universidade? *(Dentro dessa estrutura como você enxerga a sua posição, o seu lugar, o seu local ali e o seu poder frente a essa estrutura... como você consegue analisar e perceber isso?)*

Entrevista 1

Antes eu achava que a gente tinha um pouco mais de poder, mas hoje eu vejo que a gente tem... a gente enquanto aluno a gente não tem quase nada. Nem poder, nem voz, parece que a gente quase não existe né. Porque... esse ano eu tô tendo contato com os professores que são extremamente fechados e nada abertos ao diálogo e é desse jeito que vai fazer, é desse jeito que tem que acontecer e não tem discussão e aí você vai discutir o professor te persegue e... vira um caos (uhum). Então antes eu acreditava que existia mais diálogo e que de certa forma ainda que existam hierarquias eram um pouco mais flexíveis, mas hoje eu vejo que não é tanto, embora a gente consiga romper um pouco com isso, mas... sei lá, minha experiência nesse ano tá mostrando que tá muito enrijecido tudo isso e... eu acho que... eu enxergo a nossa posição como fundamental, porque pra mim não existe universidade sem estudante, sem o estudante... a... tem o professor mas não... vai dar aula pra quem? Os professores vão sentar todos eles e vão um dar aula pro outro? (ou pesquisar né?!). É. Então a nossa posição aqui dentro é extremamente importante porque sem nós não existiria a universidade, só que ao mesmo tempo parece que... tudo gira em torno dos professores e de quem rege a universidade né... não parece que, sei lá que, ela tá aqui pra atender as nossas necessidades também não só a deles. E poder... (é, dentro dessa estrutura você enxerga... como você enxerga sua influência assim... você pode de alguma forma contribuir, mudar, modificar...?) Não sei se eu tenho (no seu dia-a-dia) tanto otimismo com relação a ocupar certos espaços, por exemplo, sei lá, DCE, CA, reuniões de, de departamento, ou alguns outros órgãos e núcleos, porque... eu não sei... porque a gente vê que em alguns, em alguns casos acontece mudança né, no caso os alunos solicitando e ocupando esses espaços, mas em muitos outros... a não, a gente vai acatar, a gente vai ouvir, mas nunca faz nada... né. No primeiro ano a gente fez uma reunião com o vice-prefeito do campus, porque o nosso bloco não tem, nem é nosso esse bloco né?!, a gente não tem bloco, e... então, antes, no primeiro ano, eu tinha aula na primeira sala e lá tinha um buraco gigantesco no teto, então quando chovia não dava pra ter aula, quando chovia muito não dava, quando chovia pouco a gente tinha, colocava um baldinho ali e deixava gotejar, mas a gente não tem banheiro aqui, a gente não tem bebedouro aqui, o bebedouro que a gente tem é do ILG, que fica pra fora então dá pra beber água ali, mas o banheiro que a gente usa é o do ILG, só que eles vivem trancando, então a gente não consegue usar, daí a gente tem que descer no bloco lá embaixo e quando chove é um inferno. E aí a gente fez uma reunião pra solicitar ou deixasse o ILG aberto pra todo o instante a gente usar ali, colocasse um bebedouro aqui pra gente também, enfim, e ele falou “não, a gente vai fazer isso, já tá tudo projetado, já tá nos planos” e “tamo’ até hoje né, 3 anos sem nenhum “bebedourozinho” no bloco (*esperando...*). Pelo menos concertaram o buraco né, mas... porque era realmente importante, não tinha como ter aula, mas só (*então você enxerga como sendo pouca a influência sobre eles, sobre essa estrutura...?*), sim.

Análise

Em relação a forma como os sujeitos negros entrevistados consomem e praticam o espaço da universidade, fica claro nos trechos destacados acima a visão dos mesmos em relação a sua influência sobre a estrutura organizacional da instituição. Para eles, o poder de que dispõem os alunos dentro do espaço da universidade é quase que imaterial. Não se configura como uma força potencial para a produção de mudanças dentro desse mesmo espaço. Segundo os mesmos, existe ainda no ambiente social da universidade, limites e barreiras difíceis de serem transpostos. Esses limites, fixados na maioria das vezes por membros da própria estrutura organizacional da

universidade, impedem, como afirma Certeau (2002, p.100), que esses sujeitos se infiltrem de “surpresa numa ordem” já estabelecida e a modifiquem e subvertam.

Esse abismo existente entre a vontade dos sujeitos e as possibilidades de ação dos mesmos, dada a realidade hierarquizada e burocrática da instituição, que outorga poder aos titulados que compõe sua burocracia estatal e retira das mãos do corpo discente a força e a vitalidade do seu movimento de querer, implica em um número razoável de situações, descritas elas pelos sujeitos entrevistados, onde os mesmos se viram impossibilitados de praticarem o espaço da forma como desejavam. Essa restrição de ação, não formalizada em normas e estatutos mas presente como uma espécie de valor ou artefato cultural da organização universidade, limita o movimento dos sujeitos dentro do espaço da mesma, confinando-os em fronteiras pré-estabelecidos anteriormente por essa burocracia. Os “esquemas de operação” arquitetados e produzidos por esses sujeitos com vistas a modificar esse espaço a partir de sua estrutura burocrática acabam por não se materializarem em suas práticas, dada essa realidade.

Os sujeitos, mesmo componentes da estrutura da organização, não possuem acesso pleno a todos os espaços que compõem a mesma. Sua fluidez por dentro desses espaços é barrada ou limitada por uma parte da burocracia estatal já instalada dentro da organização. Essa parcela, com interesses e vontades as vezes diversos dos indivíduos entrevistados, opera no espaço da universidade um conjunto de práticas que em determinados casos se contrapõem ao desejo subversivo desse grupo de indivíduos. No campo de batalha da universidade, quem tem o braço mais forte, na maioria dos casos, é sempre o burocrata.

Categoria 3 – Expectativas

Excerto

Qual sua expectativa em relação a realidade do lugar ocupado pelo negro dentro espaço da Universidade?

Entrevista 4

Assim, a minha expectativa é Cotas Raciais. Eu penso muito nisso, é... mas pra além das cotas raciais como uma política de inserção do negro, as cotas raciais como uma política de permanência do negro dentro da universidade né. E aí com isso eu penso em, o que é muito difícil falar nesse cenário que a gente tá agora com cortes, com ataques a universidade, onde a gente não tem nada garantido, onde a gente não tem o PIBIB garantido, a gente não tem o PIBIC garantido, mas o que eu penso é isso, são essas políticas de permanência do aluno na... de baixa renda, do aluno negro na universidade, e principalmente criação de espaços de convivência, eu acho que esse é um assunto que eu sempre falo porque eu acho que ele é subestimado, a gente subestima o quanto que esses espaços de convivência eles conseguem fazer com que a universidade seja mais confortável pro aluno negro. Então é isso que eu penso e é isso que eu, eu luto assim na, dentro dos meus limites, que é manter esses espaços que já tem, criar novos e trazer sempre mais pessoas né?! A gente teve aí a USP, a Unicamp esse ano, nesse semestre que, que implementaram as cotas raciais e isso assim é uma vitória muito grande, a gente tá aqui na tentativa na Universidade Estadual de Maringá e eu acho que é assim que a gente vai fazendo né, através desses, dessas, dessas pequenas ações que vão, vão se acumulando e se tornando algo grande mais futura, mais futuramente né. Penso que a gente tem que lutar pela inserção, mas principalmente pela permanência dos negros dentro da universidade e é só assim, trazendo mais pessoas, democratizando o ensino público mesmo sabe?! Trazendo mais pessoas negras, potencializando a produção intelectual negra que a gente vai conseguir inverter minimamente pelo menos a situação, porque é sempre o que eu falo né?! A gente tem que começar da, da educação de base também, mas é... quem produz o livro didático é formado, então assim a gente precisa urgentemente de pessoas negras dentro da universidade e acho que essa é uma da, acho que essa é uma pauta principal da minha luta como militante negra.

Análise

A partir do excerto transcrito acima percebeu-se, numa análise mais restrita ao léxico falado, que dentro do rol ou do conjunto de ações políticas que podem, de forma individual ou não, serem introduzidas dentro do espaço público, as que mais se destacam e se mostram como alternativas práticas de subversão desse espaço pelo sujeito negro que o ocupa, é através da movimentação social ensejada por esses sujeitos em torno da construção de políticas públicas de inserção e permanência desse recorte étnico da população nacional dentro do ambiente da universidade.

Essa movimentação social, urdida ela principalmente no berço dos espaços de resistência negros existentes ao longo de toda a tropicalidade nacional, transformaram-se ao longo dos anos na principal energia sísmico-política de abalo as estruturas racistas sob as quais erige-se a sociedade brasileira e como reflexo turvo de sua deformidade sua academia. A força dessas movimentações, que no seu ativismo dinâmico pretendem modificar a configuração quase que estática do ambiente social e acadêmico brasileiro, tem produzido no campo político, um conjunto já expressivo de conquistas e modificações sociais históricas.

Essas ações políticas ensejadas no espaço público pelos movimentos sociais negros, com vistas a subverterem a prática e o consumo desses espaços hoje não ocupados ainda de forma expressiva por eles, são a expressão pública de um desejo reprimido por séculos: o de um tratamento equitativo e igualitário nos acessos e oportunidades das quais dispõem os cidadãos brasileiros, em especial os negros. A busca por uma equidade nesses acessos é então, em síntese, o objetivo central dessas manobras políticas dentro do espaço público nacional. Visam elas, portanto, a remodelação da largura, da espessura, do diâmetro, da altura e, principalmente, do espectro de cores e pigmentações que compõem a aquarela dessas estruturas. Desejam esses indivíduos, em seu movimento político, conjugarem de forma quase que literal o verbo *denegrir*, tingindo as paredes e o conhecimento científico produzido dentro dos limites, hoje ainda quase que intransponíveis para determinados grupos sociais, dos espaços acadêmicos brasileiros de negro.

Conclusões

A motivação inicial para a realização do presente trabalho era a tentativa analítica de se compreender, dentro e a partir da dinâmica que organiza o espaço da universidade, como se configuram os espaços e lugares ocupados pelos indivíduos negros dentro desse contexto e, para além disso, identificar esses espaços e lugares e discutir a relação existente entre esses ambientes e a vida desses sujeitos.

A partir da definição do problema de pesquisa buscou-se então a realização de uma revisão teórica inicial sobre alguns dos aspectos que permeiam a discussão proposta pela investigação, afim de com isso, dar sustentação e base as análises a serem realizadas posteriormente. Essa revisita bibliográfica deslizou seu movimento por d(entre) as estruturas conceituais do que seriam “espaço”, “lugar”, “tática”, “estratégias” e “raça”. Esse olhar teórico ajudou-nos a compreender melhor o funcionamento dinâmico desses conceitos na prática contextual dos sujeitos que posteriormente foram entrevistados. No total foram realizadas 4 entrevistas semiestruturadas com estudantes negros da Universidade Estadual de Maringá, de diferentes cursos e estágios da graduação. A partir das entrevistas realizadas com esses sujeitos, buscou-se então efetuar uma verificação, tendo como base os conceitos discutidos na revisão teórica, de como se configuravam

os espaços e lugares ocupados por esses indivíduos dentro do ambiente da universidade.

Percebeu-se de pronto a dificuldade dos mesmos em reconhecer quais seriam esses espaços e lugares ocupados por eles dentro da dinâmica que compreende o ambiente da universidade. Percebeu-se nítida a observação em alguns casos da dificuldade que encontraram alguns deles em conseguirem enxergar, quando os mesmos direcionavam seus olhares para a arquitetura organizacional da universidade, seu espaço e lugar dentro desse contexto institucional. Essa miopia espacial demonstra, no nosso entendimento, o distanciamento existente entre esses sujeitos e a prática burocrático-institucional que acontece dentro do espaço da universidade. A “não presença” desses indivíduos dentro desses espaços e, num olhar inverso, desses espaços na vida desses indivíduos, acaba por produzir uma política, entendida ela aqui como a prática da polis e, por conseguinte, daquilo que é público, aleijada etnicamente. O desocupar desses espaços por parte desses indivíduos, acontecendo ele aqui de maneira espontânea ou determinista, acaba por manufaturar expressões unilaterais da realidade acadêmica da universidade, dando voz a apenas uma das etnicidades que constituem a pluralidade de corpos que compõem a sociedade brasileira.

Para além da dificuldade encontrada pelos entrevistados em enxergarem-se dentro da dinâmica institucional da universidade, observou-se também, em alguns casos, que quando do reconhecimento da presença e do consumo deles de determinados espaços dentro dessa dinâmica burocrática, esses mesmos espaços possuíam uma “cor”. O marcador racial, presente também nesses espaços, era o aspecto determinante para o uso por parte desses dos mesmos. As “áreas moles”, como conceitua Sansone (1996), constituem-se em espaços onde o “ser negro não dificulta e pode às vezes até dar prestígio”. São dentro dessas “áreas moles”, espaços onde a raça é um determinante do consumo dos mesmos, onde localizam-se, em sua maioria, os indivíduos negros dentro da estrutura institucional e política da universidade. São nesses ambientes onde os mesmos encontram “abrigo” para suas demandas educacionais, sociais, culturais e políticas, e são onde praticam em maior grau e com maior abertura suas subjetividades.

O não reconhecimento por parte desses indivíduos dos espaços e lugares que lhes compreendem dentro da dinâmica burocrático-institucional da universidade e a busca dos mesmos por espaços e lugares onde o marcador raça os favoreça e/ou inclua, é um comportamento observado na maioria dos indivíduos entrevistados. É, ao mesmo tempo, um movimento de negação a institucionalidade posta e da burocracia estatal que pouco ou nada os representa e uma busca por espaços onde essa representatividade exista e os acolha em suas subjetividades.

A cor, dentro do contexto e dinâmica da universidade, acaba por funcionar como um marcador espacial desses sujeitos, confinando-os ao consumo dos espaços já anteriormente pré-determinados aos mesmos. Ela, indiretamente, restringe a prática desses indivíduos, pois, no desenrolar de seu movimento dentro do espaço da universidade, acaba por limitar o trânsito desses estudantes a “espacialidades pretas”, onde então podem esses indivíduos trafegar suas epistemologias e histórias. Esse encerramento da *práxis* desses sujeitos a “espaços negros” acaba por reduzir as possibilidades de experiência dos mesmos. A circulação desses indivíduos negros por dentro de tão e somente outros espaços também negros marginaliza esses indivíduos, os aprisiona burocraticamente em ambientes pouco visibilizados e que possuem uma amplitude e poder também reduzidos. Usufruir dessa “liberdade marginalizada” é, na maioria das vezes, a única possibilidade que encontram esses indivíduos de sobreviverem dentro do ambiente acadêmico.

Transmutam-se, pois, esses espaços então em espécies de *bunkers* racializados, fortificações institucionais onde os indivíduos negros se “escondem” e “protegem” para desenvolverem juntos a capacidade de sobreviver.

Essa busca coletiva por estratégias de sobrevivência dentro do espaço da universidade é uma tática utilizada, no contexto social brasileiro, já a vários séculos pela população negra. Esse movimento de *aquilombamento*, agora dentro do ambiente universitário, apesar de operado a partir de premissas novas, se orienta e organiza de forma similar as estratégias utilizadas pelos negros escravizados no Brasil desde a primeira metade do século XVI. Os *quilombos* contemporâneos revestem suas estruturas de características muito similares aqueles construídos nas matas e rebentos brasileiros ao longo de sua história. A busca pela liberdade do julgo e dos grilhões dos senhores de escravos deu lugar hoje a necessidade dos estudantes negros brasileiros de libertarem-se de um conhecimento secularmente eurocentrado e embranquecido que sistematicamente apaga e invisibiliza a epistemologia e os saberes da população negra do discurso científico-acadêmico. O resgate de suas raízes culturais e a busca por uma reconexão com a África deu lugar hoje a uma intensa reivindicação por parte desses indivíduos de uma identidade cultural coletiva roubada e/ou negada a essa população por séculos na história do Brasil. Os *quilombos* contemporâneos criados pelos estudantes negros dentro do espaço da universidade para além de espaços de sobrevivência, constituem-se também como ambientes libertários e de resgate e conexão identitária e cultural desses sujeitos com sua mais antiga ancestralidade. São esses espaços de vida. Lugares de pertencimento.

No discurso dos indivíduos entrevistados observou-se também uma espécie de negação técnico-acadêmica de seus desenvolvimentos e de suas capacidades intelectivas. Nas narrativas dos mesmos encontramos situações onde o convite para ocupar determinados espaços e ambientes institucionais aconteceu não por suas contribuições acadêmicas e/ou técnicas em relação aos espaços institucionais por eles consumidos, mas sim por causa de sua experiência e vivência enquanto negros. A cor, também nesse caso, determinou o lugar a ser ocupado por esses sujeitos, aprisionando as suas etnicidades e impossibilitando que os mesmos exerçam papéis sociais que não os vinculados ou ligados a sua cor. A cor acaba então, nesse contexto, tornando-se prisão, lugar de encarceramento desses indivíduos e de suas subjetividades a espaços-espelho, possuidores eles de pouca visibilidade e influencia (poder).

Ficou nítida então, a partir da análise dos discursos dos sujeitos entrevistados, que a cor, dentro do ambiente da universidade, caracteriza-se como um marcador espacial. Opera ela como um instrumento de determinação dos consumos e experiências desses sujeitos, limitando-os a circulação e ao trânsito de alguns espaços determinados, de forma explícita e ou não. Esse cerceamento da “liberdade” desses indivíduos é a expressão de uma estrutura social ainda maior e que historicamente oprime e subjuga esses sujeitos: o racismo.

A dificuldade enfrentada por esses indivíduos de reconhecerem-se e de desenvolverem um sentimento de pertença ao espaço universitário, transforma-se em energia motora que os impulsiona na busca por ambientes onde sua raça social não seja um elemento impeditivo de sua prática pública. Buscam eles nesses ambientes um lugar de acolhimento, de pertencimento, de amparo, de auxílio e de aceitação de suas subjetividades.

Dentro da estrutura burocrática da instituição esses “espaços negros” caracterizam-se, no contexto da universidade, como sendo espaços ocupados majoritariamente por pessoas negras

e que, quando da apresentação política de seus interesses e demandas, acabam por receber pouco apoio institucional e baixa adesão social. Apesar de importantes espaços de fortalecimento e fomento das discussões de cunho racial dentro do espaço acadêmico, sua pouca influência sobre a estrutura estatal acaba por reduzir seu potencial de atuação e sua capacidade política de reconfigurar o desenho institucional dessa estrutura. Mesmo assim, sua existência é importante e fundamental para o questionamento da forma como são configurados e construídos esses espaços e lugares destinados aos sujeitos negros dentro da universidade.

Possuem esses espaços, portanto, a função de serem ambientes de resistência das demandas dessa população e, em certa medida, até de sobrevivência da mesma dentro dos limites espaciais da própria da universidade. Sua importância ultrapassa então a simples burocratização das pautas de interesse desse recorte étnico-racial da população acadêmica e brasileira, mas funciona também como espaço de apoio a permanência desses sujeitos dentro do ambiente da universidade. Ocupar e consumir esses espaços significa para esses sujeitos, para além do reconhecimento e do sentimento de pertença, a constituição de solo acadêmico mais macio para o atravessar solitário de seus passos. Transformam-se eles em espaços de amparo e energização desses indivíduos, extrapolando suas funções institucionais e invadindo a vida privada e imaterial desses sujeitos.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Editora Vozes. 7º edição, 2002.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: Racismo e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro, 2001.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Medições Culturais**. Organização: Liv Sovik; Tradução: Adelaine La Guardia Resende - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

SANSONE, Livio. **Nem Somente Preto ou Negro**. Afro-Ásia, 18 (1996), 165-187.



CAPÍTULO 4: MULHERES INVISÍVEIS? SER ESTUDANTE NEGRA COM DEFICIÊNCIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM SALVADOR

Maria da Conceição Freitas (UFBA)

O Despertar

A motivação para a pesquisa surgiu a partir da minha prática profissional na condição de educadora em programas e projetos de educação social, mas especificamente a partir da atuação, de 2005 a 2007, no consórcio social da juventude – Programa Meu Primeiro Emprego do Governo Federal ligado aos Ministérios da Educação e do Trabalho. Esse programa foi estruturado a partir da construção em rede de entidades que atuam no chamado terceiro setor, em Salvador participavam cerca de 15 entidades que atendiam uma média de 1.500 jovens entre 16 e 24 anos, o objetivo era qualificação profissional e formação pessoal e social por meio de temas transversais, para inserção no mercado de trabalho, essa juventude tinha como perfil baixa renda familiar, moradores das periferias, estudantes de escolas públicas, alguns em conflito com a lei e com deficiências distintas e em grande parte negros e negras.

Dentro da estrutura macro algumas entidades formavam pequenas redes para trabalhar com a formação pessoal e social. No meu caso atuava na rede de equidade, constituída por três entidades Instituto Cultural Steve Biko⁹ – CEAfro¹⁰ - Associação VIDA Brasil¹¹ uma proposta inovadora na educação de jovens com formatação modular tratando especificamente de temáticas relacionadas à identidade-cultura-alteridade; sexualidade; acessibilidade; mídia-comunicação e políticas públicas, sendo que em todos os módulos eram transversalizadas abordagens sobre raça, gênero e deficiência, tendo como foco principal a desconstrução de todas as formas de preconceito.

Inicialmente foi um desafio, pois jamais havia trabalhado com a temática da deficiência, mesmo sendo familiarizada com o recorte por ser filha de um homem cego, daí passei a me instrumentalizar sobre os problemas enfrentados por pessoas com as mais variadas deficiências, afinal precisava sensibilizar jovens a entender e tratar a deficiência com criticidade e respeito. As atividades versavam sobre teoria e prática, era justamente nos encontros que discutiam a acessibilidade que a prática chamava mais atenção dos jovens, isso era percebido mediante os depoimentos sensíveis que relatavam após intervenções na rua, nos mais variados espaços da cidade. Orientávamos os grupos a simularem serem pessoas com deficiências física, visual, auditiva e casais homossexuais masculino e feminino, utilizavam cadeiras de rodas, bengalas e tapa nos olhos e partiam para as ruas travestidos com novas identidades. No retorno vinha a surpresa e os comentários sobre o quanto é difícil ser diferente do padrão social seja pelas barreiras arquitetônicas¹²

9 Entidade que atua para empoderamento da população negra através da educação e do resgate de seus valores ancestrais

10 Extensão da UFBA que promove o enfrentamento a todas as formas de racismo e sexismo, para promover a igualdade de oportunidades direcionadas à comunidade negra, com foco na identidade racial e de gênero.

11 A Associação Vida Brasil é uma Organização Não-Governamental, com sede em Salvador, fundada em 1996. Atua na área de direitos humanos e educação para a cidadania junto a crianças e adolescentes, mulheres, pessoas com deficiência e moradores do meio peri-urbano.

12 Obstáculos encontrados por pessoas com deficiência nos espaços da cidade, como buracos, ausência de meio fio, postes no meio das calçadas, ausência de espaços adaptados com rampas, pista tátil e banheiros públicos.

ou barreiras atitudinais¹³. Em meio a todas as dificuldades enfrentadas na empreitada o que mais indignava aos grupos eram os olhares, os comentários, em síntese, os preconceitos. As meninas, maioria negra, eram as mais queixosas, sempre estarrecidas com as “piadinhas” que escutavam, ressaltando outros atributos que fingiam naquele momento apresentar a exemplo: “Essa muda é gostosa. Mulher boa é essa, que não fala, não pode reclamar”; “Vai sapatona! Falta de homem dá nisso”; “ainda bem que você é cega, não pode ver sua feiura”; “Coitada, além de preta é capenga.”. Assim, aos poucos surgiram algumas perguntas da pesquisa: Como será ser mulher negra com deficiência? O foco maior do preconceito será por ser deficiente ou negra? E na educação superior, sendo um espaço de poder, como são vistas? Qual a percepção delas? Ao ser alvo de preconceito essa mulher associa a condição de ser negra também ou somente à sua deficiência? Elas têm estratégia de enfrentamento ao preconceito pela deficiência que apresentam? Elas têm estratégia de enfrentamento às múltiplas formas de preconceito? Qual o pertencimento identitário dessas mulheres?

Percorrendo caminhos para pesquisa

A Constituição Federal brasileira de 1988 assegura igualdade entre os indivíduos. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹⁴ quando trata dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino prevê no capítulo IV questões relacionadas à educação superior e no capítulo V sobre a educação especial. No primeiro caso o conteúdo é basicamente de funcionamento burocrático, tributário, de autonomia, dentre outros, das instituições de ensino superior, sem levar em consideração os sujeitos. Já no seguinte prevê a educação voltada à inclusão e ao atendimento específico de pessoas com deficiência, restritamente na educação básica, ou seja, há uma lacuna da política educacional referente às diversidades e à garantia legal ao acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação superior.

Historicamente mulheres negras e pessoas com deficiência estiveram em condição de desigualdade no âmbito social (DINIZ, 2006) e o acesso à educação não caracteriza uma exceção. “Apesar da majoritária presença masculina em quase todas as universidades, os dados confirmam a tendência de elevação da participação das mulheres no ensino superior” (QUEIROZ, 2002. p.34). Acrescenta que, “embora no segmento negro a presença majoritária das mulheres esteja representada pelas pardas, a evidência é animadora, por tratar-se de um segmento no qual se articulam duas categorias de exclusão: a cor e o gênero” (*Ibid.*, p.34). Saliento que o enfoque desta proposta de investigação refere-se às três categorias de exclusão: mulher, negra, deficiente, pois:

A condição das pessoas com deficiência é um terreno fértil para o preconceito em razão de um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera, ausência falta ou impossibilidade (SILVA, 2006. p.427).

A invisibilização das desigualdades permite solidificações e resistências teóricas, ideológicas e políticas na identificação e enfrentamento do quadro de normatização das desigualdades e do silenciamento como é tratada. Esse silenciamento se nutre da confortável negação da existência de preconceitos levando muitas vezes os sujeitos a introjetarem a invisibilização.

13 Refere-se as formas de tratamento destinadas as pessoas com deficiência e a homossexuais.

14 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*

Na modernidade todas as expectativas para resolução dos problemas de ordem social foram depositadas no socialismo, acreditava-se que contemplaria todas as demandas da sociedade, mas os exemplos de países socialistas levaram a reflexão sobre o conceito de sociedade hegemônica, pois para o pensamento moderno a identidade não tinha movimento (HALL, 2005). Na contemporaneidade o germinar dos movimentos sociais trouxe novos olhares sobre os sujeitos, emergem organizações de categorias distintas afim de discutir questões referentes aos problemas de segmentos específicos, percebeu-se que reivindicações eram comuns mas havia diversidade, as sociedades são caracterizadas pelas diferenças e elementos identitários podem ser conjuntamente articulados (HALL, 2005).

Dessa forma as discussões sobre gênero, raça e deficiência vão trazer elementos que dialogam para o enfrentamento aos discursos universalistas que afirmam que todos e todas são iguais. A exemplo, “a deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como mulheres ou negros” (DINIZ, 2007. p.16). Portanto, se faz necessário trabalhar com produções teóricas diversas, pois há ausência de referencial teórico que contemple as três categorias propostas suscitando uma abordagem teórica relacional, como é o caso da interseccionalidade e do diálogo com autoras e autores que discutem temáticas como educação e poder, educação e desigualdades raciais e de gênero, identidade e deficiência social nas relações entre sujeitos, fazendo com que esses estudos possam subsidiar a pesquisa de campo.

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002. p.177).

A educação é um elemento de poder. A universidade se caracteriza como espaço de fomento da educação em suas dimensões subjetiva e de profissionalização de diferentes sujeitos. A primeira tarefa que um estudante deve realizar quando ele chega a universidade é aprender o ofício de estudante (COULON 2008), ou seja, ser estudante é uma condição linear, mas nas entrelinhas existem diferenças, pois cada sujeito tem história, memória, símbolos e significados individuais, contudo, está inserido num espaço que institucionalmente classifica todos como iguais, apenas estudantes. Cada sujeito vai lidar com as regras desse espaço de um jeito, pois em toda hegemonia há uma contra hegemonia (FOUCAULT 1979). De nada serve o ingresso na universidade se não for acompanhado por um processo de afiliação, ao mesmo tempo institucional e intelectual (COULON 2008).

Investigando, catando pistas: onde estão essas mulheres?

Ao comentar sobre minha pesquisa, sempre ouço as mesmas falas, quando não idênticas, mas tem o mesmo sentido: “Que interessante, mas onde você vai encontrar essas mulheres?”. “Você deveria abrir pra IES privadas, pois com as políticas de incentivo ficou mais fácil desse público ingressar na educação e assim facilita para você”. Eu sempre respondi que o mais difícil é atraente, por que acredito na necessidade de abrir diálogo sobre mulheres negras com deficiência

na universidade e caso não as encontrasse levantaria um novo problema, mas de certo tinha certeza que encontraria.

Pois bem, minha formação em história despertou certo faro investigativo e iniciei minhas buscas, mobilizando amigos, percorrendo setores da universidade e fazendo boca a boca e sacudindo as redes sociais, mais especificamente o facebook. Vou remontar o passo a passo. Os amigos buscaram informações em suas redes de relacionamento e indicaram o NAPE – Núcleo de apoio a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais da UFBA, onde não obtive informações por questões burocráticas, mas a receptividade foi positiva. Em paralelo percorri outros setores na universidade, mas não tive informações sistematizadas. Daí publiquei na internet um pedido (ver cartaz em anexo) e surgiram várias indicações, fui seguindo as pistas falando com mil pessoas que citavam mais outras tantas pessoas, tudo sem muito sucesso, foi então que resolvi dar plantão no PAF e encontrei um amigo que é cego e ele confirmou a existência de mulheres com o perfil que procurava, passou contato de uma delas, mas também se queixou da ausência de posicionamento das pessoas com deficiência na universidade, afirmando: “Você não vê o povo com deficiência pelas unidades, mas se for no setor para solicitação de benefício da universidade vai encontrar um monte de solicitação de pessoas por alguma deficiência. Por exemplo, estudante que tem deficiência “leve” pouco aparente, mas no dia a dia não se posiciona como tal, ou seja, utiliza o limite só para se beneficiar.”¹⁵

Entendi seu desabafo, mas fiz a reflexão sobre certo radicalismo em nivelar todas as pessoas com deficiência como iguais em seus posicionamentos, pois estar invisível nas unidades, como ele citou, é passível de inúmeras interpretações. Segui então com um contato telefônico e a estudante topou, marcamos numa quarta-feira à tarde e nos encontramos. Foi uma conversa bacana, marcamos uma segunda conversa ela me passou mais dois contatos e se despediu dizendo: *“Existem mulheres negras com deficiência aqui, mas o preconceito encobre, esconde. No dia que a universidade entregou os tabletes para pessoas com deficiência visual não acreditei na quantidade de gente invisível que apareceu. Fiquei inquieta e saí perguntando: Onde você estava? Qual o seu curso?”*¹⁶

Infelizmente não consegui firmar com os contatos que V. passou, mas continuei frequentando a unidade e observando. Esbarrei com alguns homens com deficiência e inquirei a todos se conheciam alguma estudante negra também com deficiência nos seus respectivos cursos, no caso, música, letras e B. I. de tecnologia, sem sucesso, até que esbarrei com uma jovem cadeirante e me aproximei, me apresentei e falei sobre a pesquisa, ela topou na hora e agendou um outro dia. Nos encontramos, ela veio acompanhada por sua mãe, uma senhora visivelmente debilitada por conta de uma úlcera varicosa na perna esquerda, mas que enfrentava transporte coletivo do subúrbio ferroviário até Ondina para acompanhar a filha e espera-la assistir todas as aulas para retornar Ondina X subúrbio, pois a minha colaboradora tem lesões que não permitem que ela desloque sozinha a cadeira de rodas, logo tem de haver acompanhante. Fiz questão de retratar o contexto como um chamado à reflexão de quantos obstáculos enfrentam para garantir frequência, para além,

15 15 Aluno do B.I. de humanidades 3º semestre – homem negro cego) estudante da UFBA, 54 anos. Informação obtida em conversa informal. Não fui autorizada a divulgar o nome do entrevistado, aqui ele será identificado pelas iniciais do seu nome de E. V.

16 16 Aluna de pedagogia 7º semestre – mulher negra com baixa visão 5%) estudante da UFBA, 42 anos Informação obtida em conversa informal. Não fui autorizada formalmente para divulgar o nome da entrevistada, aqui ela será identificada pela letra inicial do seu nome de V.

dos que já existem no cotidiano das estudantes in loco. Por fim, tivemos um contato mais prolongado e conversamos previamente sobre ser uma mulher negra com deficiência na universidade e ela revela: *“As pessoas sempre olham deficientes como coitadinhos e as vezes a gente acredita. Entrar na universidade me fez acreditar ainda mais que posso. Tenho limites, mas quem não tem?”*¹⁷

Podemos concluir que o ingresso de mulheres negras com deficiência nas universidades públicas acontece na sequência acesso, enfrentamento x permanência x enfrentamento. É fato a existência de políticas afirmativas e de assistência, mas muitas dessas estudantes ao ingressar na educação superior vivenciam situações de preconceito e exclusão que frustram suas projeções, fragilizam sua afiliação e dificultam a permanência. Há uma circularidade entre enfrentar para permanecer e permanecer como uma estratégia de enfrentar, ou seja, propomos uma definição de permanência, como o ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com seus pares (REIS 2013).

Esse repertório de identidades, muitas vezes silenciado pelo modelo social excludente, é a chave para entendermos o que define a perda do ‘sentimento de si’, o descentramento, levando os sujeitos ao encontro com o pertencimento identitário (HALL, 2005). Portanto, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado” (HALL, 2005. p.7). Essa unificação dos sujeitos normatiza as desigualdades fundamentando a invisibilização de grupos minoritários, “era a natureza quem determinava a desvantagem, e não os sistemas sociais ou econômicos” (DINIZ, 2007. p.46), no que se refere à deficiência, por exemplo, o modelo social da deficiência chama para reflexão que “é possível ainda imaginar uma pessoa com lesões e limitações de desempenho, porém sem restrições de capacidade” (DINIZ, 2007. p. 52) e vai além dizendo que “por fim, é possível uma pessoa ter problemas de desempenho sem ter limitações de capacidade ou lesões” (*Ibid.*, p.52), ou seja, levando em consideração os argumentos é possível questionar quem é deficiente, o corpo lesionado ou a sociedade que rejeita os corpos, é intolerante e despreparada para conviver respeitosamente com os diferentes? “Ora, não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos” (FOUCAULT, 1979. p.146). A resposta a imposição do poder é o enfrentamento, é não ser invisível. Podemos perceber a invisibilidade imposta na fala de V. *“A professora conversou comigo e fez umas sensibilizações na sala. Foi tudo lindo, tudo ótimo, mas no outro dia continuava tudo igual. Continuei sendo esquecida na sala, esquecida de ser incluída nos grupos, nas atividades. Mas tô ali incomodando. O argumento sempre o mesmo: Poxa fulana a gente esqueceu de você. Mas rebato que ninguém esquece quem existe. Você pode esquecer do nada? Do que não existe? Pois é, então sei que existo. Tudo isso é originado pelo preconceito”*.¹⁸

As mulheres negras advêm de uma experiência histórica diferenciada, e o discurso clássico sobre a opressão da mulher não dá conta da diferença qualitativa da opressão sofrida pelas mulheres negras e o efeito que ela teve e ainda tem na identidade das mulheres negras (CARNEIRO, 1994. p.192).

17 Aluna do B.I de humanidades 3º semestre – mulher negra cadeirante): estudante da UFBA, 23 anos. Informação obtida em conversa previamente agendada. Não fui autorizada formalmente para divulgar o nome da entrevistada, aqui ela será identificada pela letra inicial do seu nome de C.

18 Aluna de pedagogia 7º semestre – mulher negra com baixa visão 5%) estudante da UFBA, 42 anos. Informação obtida em conversa previamente agendada Não fui autorizada formalmente para divulgar o nome da entrevistada, aqui ela será identificada pela letra inicial do seu nome de V.

Bibliografia

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Brasília, 1996.

CARNEIRO, Sueli. **Identidade Feminina.** ____In: **Mulher Brasileira é Assim.** SAFFIOTI, Heleieth I. B. (org); VARGAS, Monica Muñoz. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS: Brasília, DF: UNICEF, 1994. p. 187-193.

COULON, A. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina G. dos Santos e Sônia Maria R. Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008. 276p.

CRENSHAW. Kimberlé. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero.** In: ____**Revista Estudos feministas.** ANO 10 -1º SEMESTRE 2002. University of Califórnia. Los Angeles. Tradução de Liane Schneider. Revisão de Luiza Bairros e Claudia de Lima Costa.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência.** Coleção Primeiros Passos; 324, São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997 [1992].

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação.** V. 11, n. 33, p. 424-561, set/dez. 2006.

QUEIROZ. Delcele Mascarenhas. **Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil. Um estudo comparativo.** ____In: **A Cor da Cultura.** QUEIROZ. Delcele Mascarenhas (coord.). Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002. p. 13-55.

REIS, Dyane Brito. **Continuar ou desistir? Reflexões sobre as Condições de permanência de estudantes negr@s na UFRB.** [s. ed.] [s. l. Ed] [2012]



CAPÍTULO 5: VIVÊNCIAS NO EXTERIOR: RELATO DE ESTUDANTES AFRICANOS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Temitope Jane Aransiola (UNICAMP)

Introdução

Este artigo reflete/é o produto da minha trajetória como uma estudante nigeriana que veio a se reconhecer como africana no Brasil. É o resultado do meu trabalho de conclusão de curso que tem como objetivo, retratar a vivência e convivência de alunos oriundos da África para estudar nas Universidades Estaduais Paranaenses, assim como mostrar as dificuldades de adaptação e de inclusão durante o período de permanência no País. O trabalho também retratar a trajetória de alguns alunos africanos em algumas Universidades Estaduais do Paraná.

O processo se iniciou em 2011 após a minha chegada no Brasil, começando com as dificuldades, o choque cultural, a descoberta de novos costumes, a culinária até a questão racial. É o desenvolvimento de identidades em negociação do ser mulher, estrangeira, estudante e africana. Posições conflitantes que escapam qualquer forma de definição e que assumo em diferentes momentos. Percebe-se que estas questões não eram peculiares a mim, pois outros alunos africanos também se identificam com estas situações.

Interessante que o ser africana de pele negra muitas vezes assombra todas as outras porque quando alguém olha para mim a primeira coisa que enxerga é a cor da minha pele e antes que eu tenha a chance de ser outra coisa já me posiciona baseada simplesmente pela cor. Um exemplo desse sendo a experiência que passei num banco. Ao ser atendida, o recepcionista deu uma olhada rápida para mim e pelo resto do atendimento seus olhos nunca mais saíram do computador. Pedi minha carteirinha e entreguei o da faculdade que era a única que estava comigo. Ao ler 'estudante de mestrado' levantou os olhos e sorriu para mim. De lá o atendimento seguiu um rumo mais 'amigável'.

Outro exemplo disso é quando, como estudante, fiz uma pergunta na sala de aula sobre não entender o conteúdo e a resposta da professora foi *“Coitada de você. Eles não ensinam essas coisas para vocês no seu país. Você saiu da África e não sabe dessas coisas”*. Mas não levei a sério porque a professora já implicava com ou outros estudantes da sala, mas também nunca mais fiz perguntas nesta aula em particular. Ou outra situação como ouvir a frase, “não quero brincar com você porque você é escura”. O comentário foi falado por um menino de cinco anos que não quis brincar comigo, não fiz absolutamente nada. Com dezoito anos naquela época não entendi o porquê de uma criança falar de tal maneira. Não estava preparada e nem tinha a maturidade para enfrentar o choque que me bateu como água fria na cara. Naquele dia questionei muitas coisas como: o porquê de tanto rancor dos negros na parte do mundo em que me encontrava? Ouvia dizer que Brasil é um país multicultural e de diversidade, mas não entendia porque esses mesmos grupos de pessoas são tratados de maneira pejorativa. Naquele dia questionei minha longa jornada que havia apenas acabado de começar fazia 8 meses. Num país onde metade da população se declara negra, mas não estão em evidência e quando estão é numa posição de subalternidade.

Situações como esta e muitas outras giram em torno das minhas experiências como ser negra no Brasil. Ser estudante e estrangeira é tirar nota alta numa prova e meus colegas acharem

'bom demais', nas palavras de uma aluna "a Jane tirou oito igual a gente". E o ser mulher negra? Não devo nem dizer. O que estou tentando dizer é que me reconhecer como africana no Brasil não foi algo que eu planejei, simplesmente me tornei sensível e perceptível a situações que são provocadas pela minha negritude. Questão que também presente nos relatos dos outros alunos entrevistados. Digo isso porque como nigeriana (o país com a maior número de negros no mundo inteiro) nunca tinha me ocorrido que eu era negra.

Desde então, comecei a entender que ser negra no Brasil é algo que eu precisava me posicionar. Eu tinha que está pronta para enfrentar racismo, preconceito e a discriminação. O que é contraditório num país onde mais da metade da população se autodeclara negra (preta ou parda, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE). Logo depois de alguns meses entendi o porquê de ser seguida pela segurança de mercado, da indiferença de atendimento, das frases cruéis de como eu não merecia eu estava porque estava "roubando vagas de brasileiros". A pior de todas as situações foi quando uma criança de 5 anos falou: "eu não quero brincar com você porque você é escura", em uma confraternização na qual estavam presentes quase cem pessoas em Londrina. As lágrimas escorreram, queimando minhas bochechas. Naquele momento simplesmente saí em silêncio para uma caminhada enquanto me fazia séries de perguntas sobre mim mesma, a minha cor de pele, a minha vinda para o Brasil e a crueldade que existia aqui.

Desde então, decidi criar meios de lidar com a situação, de obter respostas e de ouvir as experiências de outras pessoas e nesta convivência buscar formas de acabar com essa imagem do ser africano, de mudar o olhar de 'desconfiança', de 'pena' e de estereótipos. Hoje consigo trabalhar através de espaços conquistados na UEPG através de projetos de extensão, como "Letramento Acadêmico" e "Identidades, Interculturalidade e Letramentos Acadêmicos", desenvolvidos no Núcleo de Relações Étnico-Raciais de Gênero e Sexualidade (NUREGS), e do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem.

Construção de identidade: um processo de ser

Para situar o meu lugar de fala, como já relatado até aqui, a minha trajetória pessoal e estudantil é muito importante. Assim é possível à leitora e ao leitor compreender que esse texto não é somente uma pesquisa acadêmica, mas também é parte das minhas bagagens. É para explicar como as minhas experiências no Brasil como africana e estrangeira têm me proporcionado uma realidade diferente, cheia de oportunidades, desafios, conquistas e aprendizagens. Vir para o país é e tem sido uma aventura que provoca em mim outras maneiras de olhar para o mundo. Ao falar que existe uma imagem do que significa ser africano também tem a noção do que é morar no Brasil. Antes de viajar as minhas únicas referências eram o time da seleção brasileira de futebol e o carnaval.

Durante as aulas de português, ainda na Nigéria, aprendi mais um pouco sobre a cultura brasileira. Os lugares sobre quais aprendi eram São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador da Bahia. Ensinaaram sobre como as pessoas brasileiras são simpáticas e acolhedoras, mas não explicaram que no Sul do país as pessoas poderiam ser bem diferentes. É necessário mencionar isso porque moro em Ponta Grossa e muitas pessoas são reservadas e não tão receptivas. Essas breves referências que tive do Brasil me ajudaram a construir uma história única, estereotipada dos brasileiros.

Assim, iniciei os estudos na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2011 para cursar

Jornalismo e não levou nada mais que poucos dias para perceber as diferenças culturais e sociais. As consequências de possuir somente uma única história sobre brasileiros dificultaram a aceitação da realidade em que me encontrei. Ao longo dos anos, tive que passar por um processo de desconstrução e reconstrução da imagem do Brasil e da minha própria identidade.

Nas primeiras semanas, recebi muitos olhares que exprimiam estranhamento, curiosidade, algumas poucas pessoas ousavam fazer perguntas sobre mim e minha origem. O processo de adaptação foi árduo, e durou em torno de dois anos para, pelo menos, me desprender de tudo que eu achava que sabia da cidade, fazer algumas amizades, saber me virar e, principalmente, entender que a minha cor de pele era algo que ia me causar certas dificuldades.

No meio das curiosidades das pessoas sobre mim, deparei-me com a representação que as pessoas daqui de Ponta Grossa tinham da Nigéria e da África de modo mais geral: crianças passando fome, guerras civis, miséria, florestas, savanas, animais selvagens, pessoas morando em árvores e o safari, além de que viam a África como um país e não um continente. Me faziam perguntas sobre a extrema miséria presente na Somália e o safari na África do Sul, sendo que eu tinha pouco ou nenhum conhecimento sobre esses lugares. No começo, respondia com espanto; depois, irritação leve, indignação e, atualmente, aproveito tais oportunidades para desconstruir esta representação estereotipada do continente que é construída por uma rede conjunta de discursos. Em meio a esse processo e convivendo com outros estudantes africanos na universidade e na cidade, passei a me cobrar para aprender um pouco sobre outros países africanos, como Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, entre outros.

Durante esse processo de desconstrução, reconstrução e negociação, passei a me identificar como africana, tornei-me mais sensível à cor da minha pele e perceptível às questões raciais. Tudo isso despertou o interesse em pesquisar nestas áreas. Por isso, desde 2012, participo do projeto de extensão Letramento Acadêmico, onde alunos estrangeiros apresentam palestras sobre seus países como forma de mostrar estes países sob outra visão, que não seja do ponto de vista hegemônico que conhecemos no Brasil. Com essa finalidade em mente, tenho participado em eventos promovidos pelo Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade (NUREGS), pelo Núcleo de Assessoria Pedagógico (NAP) e pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Tenho realizado palestras nos dias da Consciência Negra e organizei, junto com outros alunos, o Dia da África em 2012.

Esse trajeto também me incentivou a fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso em 2014, um livro reportagem, sobre o *'Relato de aluno africanos em cinco Universidades Estaduais de Paraná'*. Esse teve como foco compartilhar os relatos de outros alunos africanos sobre as experiências deles no Brasil. Durante a produção desse livro, eu também estava tentando entender se as minhas experiências eram peculiares, se eu estava vendo coisas de uma maneira exagerada, se o problema era eu. Nos relatos, a maioria dos estudantes expressou as mesmas coisas, como a questão de discriminação, o preconceito e as perguntas estranhas que eram feitas, entre outras. O trabalho me ajudou a repensar como lidar e trabalhar estas questões. Neste presente trabalho, descrevo algumas das minhas experiências compartilhadas por outros alunos africanos.

Também busco relatar, com fim fomentar a reflexão junto com o leitor, sobre a minha trajetória como estudante africana e suscitar as discussões acerca de questões de problemas sociais, econômicas, políticas e indenitárias que giram em torno do que significar ser africana no Brasil. Como a minha trajetória no Brasil influenciam minha percepção do mundo? Para isso,

conto um pouco do programa através do qual ganhei a vaga de estudo. Depois descrevo as minhas experiências antes de vir para o Brasil e como isso influenciou a minha percepção de mundo, da minha identidade. Além disso, discorro sobre o relato de outros alunos africanos em algumas das Universidades Estaduais do Paraná. Finalizo explicando como essas experiências contribuíram para o meu aperfeiçoamento pessoal, acadêmico e profissional.

Como vocês vieram para o Brasil?¹⁹

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), criado oficialmente em 1965, oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O programa foi desenvolvido pelos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação, com países em desenvolvimento em parceria com universidades públicas - Federais e Estaduais - e Particulares. O PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação em países estrangeiros.

O regulamento tem base no Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80 e Lei nº 6.964/81 e Decreto nº 86.715/81). Os estudantes de convênio não recebem nenhum recurso financeiro valor do governo brasileiro, pois como consta na própria lei, somente é oferecido vaga gratuita. Ou seja, cada aluno que decide estudar no Brasil, tem que comprovar renda financeira para se manter no período do curso. Para isso, é assinado um Termo de Compromisso onde os pais ou o responsável possuem o compromisso de mandar o valor mínimo de 500 dólares por mês para o estudante.

Dos vinte e quatro países da África que participam do PEC-G, destacam-se Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, e Guiné-Bissau que representam os cinco países que possuem o português como língua oficial e fazem parte do PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), sigla usada como referências aos países africanos que, tendo sido colônias portuguesas, adotaram depois da sua independência a [língua portuguesa](#) como oficial. Os demais países africanos falam inglês ou francês e, em alguns casos, dialeto e estes tem que provar proficiência na língua antes de ingressar na instituição de ensino. Por tanto, 97 universidades brasileiras fazem parte do PEC-G, sendo que 8 dessas universidades estão localizadas na região centro-oeste, 18 no nordeste, 8 no norte, 40 no sudeste e 23 no sul.²⁰

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras) é um exame aplicado aos estudantes oriundos de países que não falam português. Para isso o aluno precisa ter passado por no mínimo seis a sete meses de aulas de língua em uma das instituições reconhecidas pelo MEC para realização da prova. Para países que falam português, a seleção é baseada somente na avaliação de desempenho escolar do ensino fundamental enquanto os que não são do PALOP são avaliados a proficiência e o histórico. A maioria dos alunos de outros países recebem as aulas no Brasil, mas na Nigéria, as aulas são feitas no país. Em caso de reprovação, o alunos terão que voltar ao seu país de origem.

Além disso, cabe considerar que alguns estudantes estrangeiros após passarem com aprovação no processo de seleção eles demonstram que o primeiro ano de graduação é sempre

19 Pergunta geralmente feita pelos brasileiros aos alunos africanos.

20 Informação do site do Ministério de Educação, MEC.

o mais complicado, pois nesta fase eles necessitam se adaptar, obter moradia e ainda alcançar uma avaliação com o mínimo da média no curso. Conforme o Manual de Estudantes de Convênio, artigo 12, o aluno será desligado do programa nos seguintes casos: não obter frequência mínima exigida pela Instituição de Ensino, em cada disciplina; se reprovado por três vezes na mesma disciplina; se reprovado em mais de duas disciplinas, ou número de créditos equivalentes, no mesmo semestre e a partir do 2º ano; ou ainda trancar a matrícula, entre as demais normas. A maior parte dos alunos descobrem o Programa através de amigos ou por contato direto com as embaixadas.

Como explicado anteriormente, os alunos africanos que estudam no Brasil vêm pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que tem vínculo com as Instituições de Ensino Superior (IES). A cada ano vários estudantes de países em desenvolvimento são escolhidos para participar do programa. Vale ressaltar que não somente países da África participam do PEC-G, mas outros países da América Latina, como Peru, Bolívia, Chile e demais, o que será propriamente apresentado ao decorrer da pesquisa. O projeto oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais.

Muitas pessoas confundem o Convênio com Intercâmbio, mas são coisas totalmente diferentes. O convênio é um programa que o governo do Brasil mantém com países em desenvolvimento. O aluno vai ao outro país e tem a oportunidade de cursar os anos letivos da duração de seu curso, normalmente quatro ou cinco anos, em outra universidade tendo que deixar seu país de origem. Inicialmente, o estudante é responsável por suas despesas sem nenhum tipo de suporte financeiro do governo, mas no decorrer do segundo ano há possibilidade de concorrer bolsas disponibilizados pelo Ministério de Relações Exteriores. O intercâmbio é quando um aluno passa um determinado tempo, seis meses ou um ano, em uma instituição estrangeira, mas permanece vinculado à instituição de origem para retorno e conclusão de curso ao qual está matriculado.

A ideia do trabalho é mostrar como os estudantes africanos convivem e se habitam, frente à outra cultura, considerando as diferenças, semelhanças e contradições étnicas, socialmente e dentro das instituições. Outra possibilidade que também será analisada é como os estudantes se adaptam no país, pois há alguns deles que não dominam perfeitamente a Língua Portuguesa. Nesse caso, eles aprendem a língua por um determinado período, mínimo de um ano, em Núcleos disponibilizados pelo Brasil antes de entrar na universidade de preferência. Isso é o caso de alunos oriundos de Benin²¹ e da Nigéria²². Nos relatos, a língua é colocada por alguns dos alunos como uma dificuldade.

Entre as dificuldades que os alunos enfrentam estão, o clima, o processo de adaptação, assim como as diferenças culturais e sociais. Outra dificuldade, é a questão da cor de pele, como afirma a maioria dos estudantes recém-chegados. Questões que vão ser explicadas no decorrer do texto. Neste trabalho estão os relatos de quatro alunos africanos, Abdou Faisol Bello de Benin - estudante de Design Gráfico pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Kioza Francisco

21 A República de Benim é um país da origem ocidental da África e ganhou em 1960, a independência da França. Benim faz fronteira com países como Nigéria, Niger e Burquina Faso. É um país com 10 milhões de habitantes e tem como língua oficial, o francês, fora as línguas nacionais.

22 Nigéria é uma república federal composta por 36 estados e um capital. Possui 174 milhões de habitantes e é localizada África ocidental. O país tem o inglês como língua oficial e ganhou independência em 1960 dos Reino Unido. Fonte: Wikipédia.

Cabral de Angola – estudante de Direito na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Guilhermino Afonso de Angola – aluno de Engenharia de Computação na UEPG e Secuna Baio Cassamá de Guiné Bissau – acadêmico de Ciências Contábeis. Lembrando que a coleta de dados foi realizada em 2014.

Narrando a experiência vivido no Brasil

A identidade é o meio pelo qual nos identificamos. É uma construção inacabada, um processo de produção ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade tem estreitas conexões com o poder. Ela não é uma essência, não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente e, tampouco, é homogênea ou definitiva e está ligada a sistemas de representação (SILVA, 2000). Identidades se consolidam nas relações que estruturam práticas sociais (WOODWARD, 2000).

São representações que se constroem em práticas discursivas com os outros e possibilitam reposições, questionamentos e negociações. Identidades são construídas dentro e não fora do discurso e devem ser concebidas “como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2000, p. 109).

É neste processo de identificação que os alunos africanos relatam suas experiências. Eles contam que o problema não eram as ideias preliminares que tiveram do Brasil, mas o de criar grandes expectativas da realidade que desconhecem, o que criou bastantes dificuldades de adaptação. É o que relata Secuna, ao admitir que a impressão que ele tinha do Brasil é de pessoas acolhedoras e simpáticas, mas depois de morar dois anos no país percebe que as coisas são um pouco diferentes. Segundo ele, “a gente cria uma concepção, mas nem sempre corresponde à realidade”²³. A Kioza também compartilha da mesma impressão. Além disso, Secuna expressa que antes de vir para Brasil, não imaginou que existiria racismo, embora ele alega nunca ter sofrido preconceito.

Neste sentido, o angolano, Guilhermino, aluno de Engenharia de Computação, explicou que no início teve dificuldade em ter uma vida social porque, segundo ele, as pessoas de Ponta Grossa são mais reservadas. Para ele, “morar fora nunca é fácil. Na fase inicial você não conhece ninguém, mas aos poucos vai ficando mais fácil de enturmar”. Embora ele conta ter tido uma boa recepção e acolhimento, relata que a cidade é diferente de seu país origem no que diz respeito ao tratamento de pessoas, embora reconheça as diferenças em todo lugar do mundo. Para ele, algumas pessoas não têm afinidade em se aproximar daquelas que não conhecem. Ainda acrescenta que, “em Angola, as pessoas que não se conhecem se cumprimentam. Não é preciso conhecer a pessoa antes de conversar com ela. Mas em Ponta Grossa, às vezes você cumprimenta algumas pessoas num ponto de ônibus e ninguém respondeu”.

Percebe-se que o aluno identifica as diferenças sociais de seu país e o Brasil, mas que não reconhece isso como uma dificuldade. Ele não o coloca como um problema, mas sim característica do lugar. Assim como Guilhermino, a angolana Kioza, estudante de Direito, relata ter tido uma boa recepção de seus colegas, mas também reconhece que as pessoas se limitam relacionar com outras. É o que no Brasil se chama de ‘panelinha’. Mesmo assim, os colegas demonstraram muita curiosidade em conhecê-la. Para ela, “tendem a aproximar mais se você tem algo que eles possam aproveitar”, pois ao mostrar um bom desempenho escolar, ela começou a ganhar mais

23 Todas as falas diretas foram extraídas em entrevista com os alunos em 2014.

amizades.

Neste sentido, concorda com os autores Woodward e Martino ao explicar que a identidade é relacional, pois depende, fora dela, de outra identidade para existir (WOODWARD, 2000). O discurso é construído de acordo com a realidade que um sujeito vive, por exemplo, a realidade de um sujeito de classe social C difere e influencia a sua narrativa do sujeito de classe B. Embora o primeiro sujeito possa, de alguma maneira, construir um discurso parecido com o outro, isso depende das oportunidades e do meio social. Este discurso compartilhado por uma comunidade possui caráter simbólico e cultural vinculado à possibilidade do indivíduo compreender e transformar a sua realidade a partir dele (MARTINO, 2010). Através das falas entendemos que os acadêmicos comparam seus costumes no Brasil com a sua realidade vivida em Angola.

Neste ponto, é importante falar da representação que os brasileiros possuem de africanos, pois há uma visão estereotipada na representação que os brasileiros possuem do continente africano e dos africanos, noção que gira em torno de fome, guerra, miséria, conflitos, doenças e animais selvagens. Através dos relatos percebe-se que há um estereótipo sobre a capacidade intelectual desses alunos, situação evidente no relato do beninense, Abdou, da Kioza e Secuna, sobre fazer trabalho em grupo na faculdade. Embora pode se afirmar que a língua teve um papel a destacar nesse quesito. Além disso, esses estereótipos estão presentes nas perguntas estranhas direcionadas aos estudantes. Como por exemplo, perguntas sobre viver com animais selvagens, doenças e se eles foram transportados por navio. É nessa representação estereotipada que se constrói a identidade dos africanos no Brasil. As narrativas comunicam o que somos e, como consequência, nos identificamos com algumas delas; elas comunicam uma representação de nós mesmos. Esses discursos são criados dentro da história e dependem de vários fatores, tal como a memória. Assim passamos a escolher e montar uma narrativa para nos representar diante dos outros. A formação de identidade se constitui num processo contínuo de escolhas e obrigações sociais, mesmo sem fronteiras definidas, onde outros decidem quem nós somos e dizem algo sobre o nosso espaço dentro da sociedade, nosso lugar com os outros (MARTINO, 2010).

Um sujeito negocia múltiplas identidades a partir do contato com outras pessoas, mas não perde as identidades negociadas anteriormente, como se fosse assim: “em um minuto sua identidade mudou, você é a pessoa do minuto passado somada às características adquiridas no instante presente e, portanto, você é outra pessoa. Mas ainda é a mesma. Paradoxal” (MARTINO, 2010, p. 14). O paradoxo da identidade é carregar múltiplas identidades, constituir-se em/de vários fragmentos. Por essa multiplicidade é que as identidades são negociadas, entram em tensões e conflitos.

Para conhecer ou ter uma ideia de como o outro é, construímos imaginários ou possibilidades de imagens, é isso que Richard Dyer (1997), citado pelo Hall (1997), chama de ‘tipos’ e ‘estereótipos’ (*typing and stereotyping*). Criamos tipos ou tipagens, como Valença (2005) coloca que, para dar sentido ao nosso mundo, associamos/classificamos objetos e coisas de acordo com o tipo que são para entendê-los e significá-los. Por exemplo, ao conhecermos outrem é normal tentarmos identificá-los; quem são, o que fazem, de onde são, a personalidade e o tipo de pessoas que são.

Através disso julgamos ou consideramos do que são capazes, o tipo que são e como podemos nos relacionar com eles, avaliamos se são pessoas que queremos nos aproximar ou não. No outro lado, estereótipo é a maneira como avaliamos algumas características simples, facilmente compreendidas e vastamente reconhecidas sobre a pessoa. Ao fazer isso, “reduz, essencializa,

naturaliza e fixa diferenças” (HALL, 1997, p. 258) além de criar barreiras. Estereótipo faz parte dos elementos que mantêm ordem social e simbólica, manifestando-se onde há desigualdade de poder (HALL, 1997). É definir uma pessoa com uma parte das suas características.

Se a identidade é a forma pela qual somos representadas, cabe perguntar, qual é a representação que os brasileiros têm sobre os africanos? E como essa representação influencia na construção de identidade dos mesmos? Para isso, deve se explicar que a identidade dos africanos no Brasil tem sua influência no contexto histórico estruturada pelo regime escravista. Albuquerque e Filho (2006) relembram que a identidade cultural dos negros africanos no Brasil foi construída à base de uma sociedade racista. Para eles, a escravidão não foi somente um sistema econômico. Ele moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006).

Embora essa imagem do afrobrasileiro como sujeito ignorado pela sociedade brasileira já entrou em processo de desconstrução através de movimentos sociais que surgiram com essa finalidade, essa representação estereotipada ainda continua norteando identidades do afrobrasileiros negros tanto a noção que o sujeito tem de si quanto o que os outros possuem dele. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006).

A história do continente que é contado gira em torno das coisas mencionadas acima tornou *um sistema de representação cultural* (HALL, 2006). O que tem bastante relação com a história de como os africanos foram trazidos para Brasil. A forma como a história deste povo foi construída no país influencia na forma como são representados. Africanos foram trazidos como escravos para trabalho desumano e forçado (MOURA, 1992). Assim são reproduzidos como pessoas que sofrem, que se deve ter pena, marginalizados e com possuem a força como habilidade corporal adquirida através de um processo árduo, o que é extremamente negativo.

Consequentemente, essa perspectiva é reproduzida como referência e evidencia a lacuna que existe entre o passado e o atual. A representação está presente na mídia e nos livros didáticos e possuem uma grande influência na formação e identidade do sujeito. É a maneira como os alunos estrangeiros percebem sua presença na cidade. Fica evidente que a África conhecido no Brasil é diferente do que os alunos estrangeiros se identificam.

Nos relatos, alguns dos alunos mencionam a questão da discriminação que sofrem em relação a cor da pele, seja através de piadas ou frases dirigidas a elas. Desde ser seguido pela segurança no supermercado não uma vez, mas constantemente, até as perguntas sobre como temos contato próximo a animais selvagens. O guinense, Secuna, relatou que o seu colega chamou o cabelo dele de ‘bombril’ de lavar panela no meio de uma festa. Embora Secuna não achou o comentário engraçado, simplesmente desconsiderou a expressão pois o falante era ‘amigo’ dele. Situação irônico considerando que o aluno menciona nunca ter sido discriminado.

O Abdou também relatou a sua experiência com a Polícia. Segundo ele, estava poucos metros ao caminho de casa na região Zona Sul de Londrina, bairro denominado como lugar de pessoas com alto poder aquisitivo por alguns, quando um carro com policiais o abordou com uma arma apontada para ele. Os policiais perguntaram porque estava entrando no prédio e estudante respondeu que ele morava no prédio, ainda sem entender a situação. Um vizinho presente durante a abordagem confirmou a história do Abdou e o deixaram ir sem explicação para tal tratamento.

Essas são algumas das situações mencionada pelos alunos. Mesmo com as dificuldades, os estudantes explicam que nunca pensaram em desistir, pois são sonhos que desejam realizar.

Os alunos afirmam ter vindo para Brasil em busca de formação superior e não por falta de outras opções, e também porque gostam do país e querem vivenciar outras culturas. Desta forma conhecem as diferenças culturais e sociais e os costumes não somente dos brasileiros, mas de outros alunos africanos.

Alguns dos alunos relatam ter dificuldade com a língua. Isso é o caso do beninense Abdou acadêmico de Design Gráfico na UEL que contou ter dificuldade com a língua portuguesa, considerando que francês é a língua oficial do país dele, o que causou barreiras sociais e acadêmicas. No começo do curso, ele sentia-se isolado porque não havia comunicação entre ele e os seus, o que causou prejuízo em muitas disciplinas, principalmente quando tinha que fazer trabalho em grupo. Entretanto, a situação melhorou quando o aluno demonstrou excelente desempenho acadêmico.

Essa situação foi um fator comum relatado pelos outros alunos também, mesmo entre as que falam português fluentemente. Isso no caso dos alunos de países africanos que tem a língua portuguesa como língua oficial. Em Angola falam português de Portugal, o que difere um pouco do português do Brasil, em relação a significado e sotaque. Os portugueses colocam mais ênfase no 'r'. Por exemplo, a palavra "bicha" em Angola é "fila", já em Brasil é uma ofensa. A angola, Kioza, conta confundir algumas palavras, mas não considere nada grave e que graças a seus professores, eles sempre demonstram paciência em explicar.

Considerações finais

Com os relatos percebe-se que a identidade do aluno africano é fixo, único e estável por causa da representação estereotipada construída em torno dele. Demonstra que os estudantes africanos enfrentam dificuldades não só na cidade onde moram, mas também dentro das universidades, considerando que a maior parte das perguntas estranhas recebidas são de seus colegas.

A trajetórias desses estudantes e de outros não mencionados nesse trabalho demonstra coragem e resistência de pessoas que encaram as condições de morar em outro país a busca de um diferencial. Assim como eu, cada um destes alunos tem seus motivos por estar no Brasil e apesar das dificuldades, não acomoda a ideia de desistir por um motivo ou outro. No meu caso, lembro da minha felicidade quando eu e meus dois irmãos fomos selecionados e alegria de ver meus pais dançando e seus olhos brilhando, ao perceber como era importante para eles. Claro que a questão financeira causou pequenos problemas, pois não era fácil custear passagem de três filhos para o exterior, mas isso não os desmotivou. Isso, me lembra de não desistir.

Os dias viraram estudar, passar horas na universidade ou na internet, traduzindo os textos de português para inglês para melhor compreensão e as noites tornaram solitárias, a saudade aumentava e o choro era frequente. Nesses momentos difíceis lembro-me do brilho no rosto de meus pais e penso em todos os esforços que me levaram a chegar até onde estava. Assim como eu, muitos outros estudantes africanos compartilham do mesmo sentimento de resistência. Alguns deles pensam em voltar aos seus país de origem para fazer a diferença e transformar esse aprendizado em oportunidades para outras pessoas. Outros continuam no Brasil quebrando barreiras e ocupando espaços dentro e fora da universidade.

Com as realidades retratadas na pesquisa, confirma-se que a permanência de um aluno estrangeiro no Brasil não é fácil, mas os quatro anos na UEPG foram proveitosos. No meu caso,

tive os melhores professores, atenciosos, pacientes e compreensíveis. Lembro da primeira prova que fiz quando o professor me deu a possibilidade de escrever a avaliação em inglês, mas decidir fazer em português. Tive momentos bons devido a chance e oportunidade que meus colegas e meus professores me deram. Tudo que aprendi faz parte da minha formação. Espero que de alguma maneira contribuí para a universidade como um todo, seja pelas amizades, pelos conhecimentos que compartilhei através de palestras e minicursos sobre as culturas africanas para professores e estudantes através do grupo Letramentos Acadêmicos promovida pela professora Cloris Porto Torquato. Posso afirmar que meu sonho e de outros alunos de ter uma formação superior em uma universidade estrangeira se concretizou.

Com isso, aprendi a tirar proveito do que tinha no momento. Parei de pensar que se estivesse em outro lugar as coisas seriam melhores. Até que poderiam ser, mas e se não fossem? O importante é a experiência, o que isso nos torna e como contribui para nossa identidade.

Referências

ARANSIOLA, Jane. T. Africanidade: um retrato de estudantes Africanos nas Universidades Estaduais do Paraná. Trabalho de conclusão de curso. 2014.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de, FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

Divisão de Temas Educacionais. Site oficial. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.html>. Acesso em 05\08\2018.

Manual Programa de Estudantes de Convenio de Graduação PEC-G.

Portal do Ministério da Educação. Site oficial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 05\08\2018

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Comunicação e Identidade: quem você pensa que é?** São Paulo: Paulus, 2010.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro.** Editora Ática S.A, São Paulo, 1989.

STUART, Hall. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença:** A perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 12. ed. 2000.

_____. **Representation:** Cultural representations and signifying practices. Sage Publications. The Open university, 1997.

_____. As culturas nacionais como comunidades imaginadas. In: _____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

SILVA, Tomas Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. In SILVA, Tomas Tadeu (org). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 12^a ed. 2000.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VALENÇA, Márcio Moraes. *Brazil x Brasil: o estereótipo da diferença*. In: VALENÇA, Márcio Moraes, BRAGA, Maria Helena e COSTA, Vaz da. **Espaço, cultura e representação**. Natal, RN:EDUFRN - Editora da UFRN, 2005.



CAPÍTULO 6: LUZ E SOMBRA NA HISTÓRIA ACADÊMICA BRASILEIRA: DISCENTES NEGROS NA FACULDADE MARIA ANTONIA DA USP (1934-1968)

Rafael Petry Trapp (UNEB)

Introdução

A literatura da temática de história e educação étnicorracial tem elaborado nas últimas duas décadas numerosas e consistentes análises sobre as trajetórias, experiências, questões e saberes dos estudantes negros brasileiros que vêm adentrando as universidades públicas pela porta da frente, através das cotas raciais e sociais e de programas de bolsa e financiamento estudantil, como o PROUNI e o FIES. No entanto, malgrado a importância desses trabalhos²⁴ para a compreensão da história afro-brasileira recente e a avaliação de políticas educacionais antirracistas, o raio de localização de seu recorte temporal raramente ultrapassa o ano de 2003, marco de implementação do primeiro sistema de cotas do Brasil, na UERJ.

Mesmo levando em conta a evidência da importância política que as ações afirmativas adquiriram para a sociedade contemporânea – talvez o principal motivador desse olhares historiográficos –, tal situação deve também possuir razões tanto sociais quanto documentais. Desde a fundação da universidade moderna no Brasil, com a UFRJ nos anos 1920 e a USP na década de 1930, o grupo afro-brasileiro teve acesso dificultado e virtualmente negado aos bancos escolares do ensino superior, decorrência do racismo institucional e das condições desiguais de competição entre brancos e negros engendradas na ordem social do pós-abolição, estrutura perpetuada ao longo do século XX. Por outro lado, da perspectiva empírica na área de História, raramente se encontra nos arquivos informação substancial acerca das trajetórias dos discentes universitários para além de fichas protocolares de matrícula e de sua participação em movimentos estudantis e políticos.

Apesar da constatação dessa ausência sistêmica impingida ao grupo racial negro nas universidades ao longo do século XX, seja como discente ou docente, não se pode afirmar que tenha havido uma falta absoluta de estudantes acadêmicos negros no Brasil, considerando o surgimento das universidades até a emergência das cotas. Recentemente, alguns estudos se debruçaram ao desafio de pesquisar as especificidades da experiência de universitários negros, especialmente nas instituições públicas do Estado de São Paulo, em abordagens qualitativas e quantitativas. As duas principais referências nesse sentido são a dissertação *Novas oportunidades de acesso ao ensino superior? Trajetórias escolares de alunos negros que se formaram na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (1935 a 1964)*, de Sérgio Tenório de Almeida (2009), e a tese *Cores da tradição: uma história do debate racial na Universidade de São Paulo (USP) e a configuração racial do seu corpo docente* (2015), de Viviane Angélica Silva, pesquisas em Educação.

A partir de prontuários e fichas da vida acadêmica de 9 estudantes negros selecionados em um universo de mais de 2500 ao longo dos 30 anos do recorte da pesquisa, Sérgio Almeida traçou

24 Cf., entre outros, BRANDÃO, André Augusto (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. Coleção Políticas da Cor.

um desenho analítico dos desafios enfrentados por esses estudantes para ingressar na FMUSP, concluindo que esse diminuto rol de indivíduos de sucesso “revelou que quanto maior a distância dos elementos que caracterizavam o êxito escolar – idade, estado civil, lugar de origem, instituição escolar – maiores eram as dificuldades de superação dos gargalos a formação e rendimento escolar e acadêmico” (ALMEIDA, 2009, p. 70). Ou seja, a explicação desse fato seria dificilmente encontrada em um suposto processo de democratização do acesso a educação nas universidades paulistas no período em questão, particularmente no curso de Medicina, de alto prestígio social. A pesquisa de Viviane Silva, embora se concentre nas trajetórias de docentes negros, realiza um abrangente diagnóstico histórico da questão e uma série de observações sobre a estrutura racial do corpo docente e também discente da USP, concluindo que o “monocromatismo branco da instituição” (SILVA, 2015, p. 286) precisa ser interpelado institucional, política e cientificamente.

A contribuição do presente texto envolve a história também desta universidade, mas com a visão dirigida aos alunos negros da Faculdade de Filosofia da USP, a Maria Antonia, entre 1934 e 1968, ano em que, incendiada no contexto das lutas políticas contra o Regime Militar (AMÊNDOLA, 2008), tem sua estrutura transformada e transferida para a Cidade Universitária, no Butantã. Não obstante o silêncio da historiografia, a postura negligente da USP com relação a sua memória social e institucional e ainda a exiguidade de fontes, é possível identificar a presença, cuja timidez não foge as regras sociais excludentes e racistas observadas por Almeida e Silva, de um conjunto de alunos e até mesmo de um professor negro de História no lugar que constituiu nada menos que a escola de pensamento social que desmantelou – do ponto de vista sociológico – o “mito da democracia racial” brasileira, através, sobretudo, da obra de Florestan Fernandes. Almejamos com este texto oferecer subsídios documentais para pesquisas históricas futuras que expandam o entendimento das experiências de discentes universitários negros para além do marco temporal das ações afirmativas, embora ele seja importante.

Para efeitos de contextualização, na primeira parte do capítulo abordamos a sociologia uspiana sobre o negro dos anos 1950-60. Na segunda etapa, trazemos a lume os discentes negros identificados no período de existência da Maria Antonia. Queremos explorar as interconexões possíveis e as contradições entre a instituição que desenvolveu uma das mais importantes escolas de pensamento sociológico em relações raciais no Brasil e sua atitude para com a realidade concreta da diferenciação social entre seus muros e carteiras.

Uma Sociologia de Relações Raciais na Maria Antonia

O final dos anos 1950 e início da década de 1960 foi um período de grande agitação política no Brasil. As tensões internacionais no campo político decorrentes da Guerra Fria marcaram a vida brasileira. O caráter desenvolvimentista do projeto de Juscelino Kubitschek dos “50 anos em 5” havia levado não só a capital federal do Rio de Janeiro para a recém-construída Brasília (1960), mas conduzido a modernização brasileira – e as angústias do subdesenvolvimento – para o centro do debate nacional. Com a crescente industrialização e urbanização, o país mudava a passos largos nesses anos 1950. O desejo de uma transformação social mais profunda e efetiva principiava a encontrar eco em vários setores da sociedade. Com a subida de João Goulart (PTB) ao poder, em setembro de 1961, estabeleceu-se, junto a um fortalecimento da esquerda, o projeto

político de cunho nacional-popular que se espalhou para as esferas da cultura e da intelectualidade brasileiras.

A “Maria Antonia”²⁵ produziu e viveu alguns dos mais importantes capítulos da trajetória das Ciências Sociais no Brasil e foi um dos epicentros criativos de discussão sobre o caráter da “revolução brasileira” que se sonhava construir. A USP havia sido criada em 1934, propugnando a formação de uma elite dirigente ilustrada, que conduziria a modernização nacional a partir de São Paulo (CARDOSO, 1982, p. 156). A FFCL seria um dos pontos mais importantes desse projeto; estaria sob seu encargo delinear, em caráter humanista, as ideias e ideologias inspiradoras dessa modernidade paulista e, no limite, brasileira. No entanto, de acordo com Antonio Candido, a FFCL acabou por tornar-se “fermento de radicalização intelectual no quadro do ensino superior de São Paulo” (CANDIDO, 1988, p. 39).

A FFCL cumpriu papel singular neste quadro de efervescência e diversidade de pensamento, espécie de Quartier Latin paulistano. Como nas ruas do bairro parisiense de Maio de 68, vicejava grande politização nas universidades do Brasil, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Para Adelia Menezes, “[a] [Maria Antonia] servia de catalizador de toda uma fermentação ideológica e social, em que ‘conscientização’ e ‘participação’ eram as palavras de ordem” (2014, p. 35). No plano das ideias dessa população estudante, “enfrentar o pensamento conservador”, ‘suscitar e desenvolver consciência política’, ‘opção pelo povo’, [eram] ideias que permeavam o movimento estudantil da década de 60 [...]” (2014, p. 27).

Impunha-se então um movimento de conscientização política sobre a realidade histórica e social do Brasil. Para Roberto Gambini, que estudou Ciências Sociais na FFCL entre 1963-66, “nossa grande meta era compreender [...] esse nosso país tão difícil de conhecer, especialmente sua dimensão sofrida e explorada, a estrutura de dominação e de organização social do nosso povo, e qual era a sua história não contada” (GAMBINI apud MENEZES, 2014, p. 160). A atenção para essa matéria humana e histórica marginal refletia-se nos interesses dos pesquisadores da FFCL, que “escolheram assunto brasileiro, alinhados com a opção pelos de baixo que era própria à escola, onde se desenvolviam pesquisas sobre o negro, o caipira, o imigrante [...]” (SCHWARZ, 1998, p. 104). Foi nesse contexto que se gestou a chamada Escola Sociológica Paulista sobre o negro.

O mundo havia sido sacudido, entre 1939-45, pela Segunda Guerra Mundial. Esse conflito global teve, entre um sem-número de razões, o “problema da raça” como um de seus fundamentos. De uma Europa e de um mundo dilacerados por questões étnicas e de preconceito racial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a UNESCO, em 1945. Essa instituição preocupou-se com o potencial destrutivo das construções políticas de “raça”, propugnando perante a comunidade internacional a busca de soluções, fossem de ordem científica ou cultural, para esse problema. O Brasil havia lutado contra o nazismo lado a lado com os Estados Unidos, país em que nessa mesma época (anos 1940-50) as leis de segregação racial contra os negros ainda davam as cartas em vários estados. Ao contrário dos EUA, no entanto, o Brasil distinguia-se entre as democracias ocidentais por ser uma “democracia racial”. Confiante de que o caso brasileiro poderia servir de modelo positivo de relações raciais harmoniosas, a

25 “Maria Antonia” (rua em que se localiza a instituição), “FFCL” e “Faculdade” são aqui sinônimos.

UNESCO patrocinou estudos sociológicos para averiguar essa realidade.

Marcos Chor Maio define os objetivos do Projeto UNESCO como os de um amplo exame dos “aspectos que influenciariam ou não a existência de um ambiente de relações cooperativas entre raças e grupos étnicos, com o objetivo de oferecer ao mundo uma nova consciência política que primasse pela harmonia entre as raças” (MAIO, 1999; p. 143). Os estudos feitos na Bahia, Pernambuco, São Paulo²⁶, Rio de Janeiro e Santa Catarina, entretanto, em contraste ao que conjecturava a UNESCO, demonstraram que o Brasil não perfazia a imagem de uma “democracia racial”. Na realidade, produziu-se um mapa dos preconceitos raciais e das estratificações sociais dentro de critérios de cor e situação econômica.

O projeto realizado em São Paulo no início da década de 1950 esteve sob os auspícios do antropólogo francês Roger Bastide, professor na FFCL, e de seu então assistente Florestan Fernandes. Informado por uma visão teórico-metodológica rigorosa, os objetivos de *Branços e negros em São Paulo* (1959) residiam em compreender o processo histórico-sociológico da inserção do negro na ordem social capitalista a partir da experiência da desagregação do sistema escravista e da transição para uma sociedade de classes, especialmente na cidade de São Paulo, que estava em acentuado ritmo de urbanização e industrialização.

Em jogo, encontrava-se a hipótese de que o desmonte da escravidão não correspondeu à consolidação da igualdade jurídica entre brancos e negros em São Paulo, permanecendo o preconceito de cor como resíduo da antiga ordem escravocrata a atuar funcionalmente para regular as relações raciais nesse novo sistema social no pós-abolição. Nessa direção, Bastide procede a uma investigação do comportamento de brancos e negros sobre o preconceito racial, que “vai servir agora para justificar uma sociedade de classes, mas nem por isso vão variar os estereótipos antigos: mudarão apenas de finalidade” (BASTIDE, 2008, p. 21).

Florestan, por seu turno, busca entender o negro em São Paulo dentro de um olhar histórico mais compreensivo, constatando que a abolição da escravatura solapou ao negro sua função econômica e o colocou em situação perversa nos ajustamentos sociais face à dinâmica das relações com os brancos em uma sociedade capitalista. Chega-se à conclusão de que foi a cor que se manteve como operador de manutenção do *status* social dos negros na ordem competitiva. O autor diz que “[...] na herança do passado estão compreendidas tendências que atuam como forças de conservantismo cultural e social”; a despeito dessa herança, Fernandes pontua que “seria o caso de perguntar se não se transmitiram também tendências que podem operar, nas circunstâncias presentes, como fatores de desagregação do atual sistema de relações sociais” (FERNANDES, 2008, p. 150) – nas entrelinhas, a modernização brasileira.

Um aspecto decisivo do Projeto UNESCO em São Paulo é o fato de que ele foi realizado com pesquisadores do meio negro paulistano, que colaboraram com reflexões sobre a situação dos “homens de cor” na cidade. Ao longo do ano de 1951, realizaram-se dezenas de mesas-redondas e seminários congregando, na FFCL, sociólogos e intelectuais negros (CAMPOS, 2014). Entre eles estavam Raul Joviano Amaral, Francisco Lucrécio e José Correia Leite. Talvez fosse a primeira vez que negros *entravam* na Maria Antonia pela porta da frente. Uma deles era Jorge

26 Publicado originalmente como: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Org.) *m.* São Paulo, Anhembi [revista], v. X-XI, n. 30-4, 1955

Prado Teixeira, “preto retinto”²⁷, que teria sido o primeiro autoidentificado negro a ingressar na FFCL em Ciências Sociais, ainda nos anos 1950.

Com a impulsão do projeto UNESCO, a questão racial dará o tom de parte importante das pesquisas dos sociólogos da Maria Antonia a partir dessa época. No esteio da consolidação das Ciências Sociais em São Paulo nesse período, a Sociologia de Relações Raciais uspiana, iniciada com aquela pesquisa de Bastide, Fernandes e dos intelectuais negros em 1951, atinge estágio decisivo com o aparecimento de *A integração do negro na sociedade de classes*, livro de Florestan que compreende a tese apresentada para a posição de professor livre-docente no mês de março de 1964, na Maria Antonia. Segundo o autor,

Em sentido literal, a análise desenvolvida é um estudo de como o Povo emerge na história. Trata-se de assunto inexplorado ou mal explorado pelos cientistas sociais brasileiros. E nos aventuramos a ele, por intermédio do negro e do mulato, porque foi esse contingente da população nacional que teve o pior ponto de partida para a integração ao regime social que se formou ao longo da desagregação da ordem social escravocrata e senhorial e do desenvolvimento posterior do capitalismo no Brasil (FERNANDES, 2008, p. 21).

A integração... analisa, em perspectiva histórico-sociológica, o processo da marginalização social do negro paulistano na transição da escravidão para a sociedade de classes. Perto de visões idílicas do passado escravista e da suposta benevolência das relações raciais brasileiras, imagens em plena vigência na década de 1960, tempo no qual a “democracia racial” era ainda um tipo de *consenso*, a primeira frase do primeiro capítulo é direta: “A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre” (FERNANDES, 2008, p. 29).

O primeiro volume, “O legado da ‘raça branca’”, cobre a desagregação do escravismo e a transição para a sociedade de classes, de 1880 a 1930. Relatam-se nessa parte as iniquidades de uma abolição cruel e incompleta e as dificuldades de inserção igualitária na sociedade paulistana. O negro “era uma figura deslocada e aberrante no cenário tumultuoso que se forjava graças a febre do café”, sujeita à influência anômica das “deformações introduzidas em suas pessoas pela escravidão” (FERNANDES, 2008, p. 35).

Florestan compreende a anomia como uma herança da escravidão. Todavia, considera que a herança em si não explicava os desajustamentos estruturais do negro, que deviam ser entendidos pelas “condições sociais engendradas e mantidas pelo processo de pauperização”, as quais “forneceram campo propício à persistência e à influência sociopáticas daquela herança cultural” (FERNANDES, 2008, p. 272). São esses elementos sócio-históricos, acima do preconceito e da discriminação, que criaram e mantiveram a estrutura das desigualdades.

Constituiu-se na transição histórica do escravismo para a sociedade de classe, uma “ideologia racial brasileira”, que “repousava no antigo modelo de absorção gradativa dos ‘elementos de cor’ pelo peneiramento e assimilação dos que se mostrassem mais identificados com os círculos

27 Entrevista com Antonio Candido, 22 mai. 2015.

dirigentes da ‘raça dominante’” e que “ostentassem total lealdade a seus interesses ou valores sociais” (FERNANDES, 2008, p. 308-9). Receando-se tensões raciais, obliterou-se a integração dessa população na democratização de direitos sociais. Tal orientação do processo histórico engendrou, em nome da ideia de que o padrão brasileiro de relações raciais se coadunava com os fundamentos ético-jurídicos republicanos, o mito da “democracia racial brasileira” (FERNANDES, 2008, p. 309). O mito, expressão de uma “*consciência falsa* da realidade racial” (FERNANDES, 2008, p. 311. Grifos no original), ao pressupor a existência de igualdade entre brancos e negros no plano jurídico e também social, enevoou o olhar da elite para com a “população de cor”, dando novo formato à ideologia racial. Sua tese sobre a democracia racial como mito referenda a leitura da escravidão como resíduo societário deixado na passagem para a sociedade de classes. A filosofia “racial democrática” identificava ainda como socialmente indesejável a “discussão franca da situação da ‘população de cor’ e como ‘perigosa’ a participação em movimentos sociais destinados a minorá-la” (FERNANDES, 2008, p. 320). Neutralizavam-se deste modo as possibilidades de solidariedade e atuação política conjunta dos negros em São Paulo, mantendo-os em inércia social.

O segundo volume da obra, “No limiar de uma nova era”, começa, assim, com uma discussão sobre “Os movimentos sociais no ‘meio negro’”, especialmente a Frente Negra Brasileira (FNB, 1931-37) e os jornais da imprensa negra paulista da primeira metade do século XX, como o *Clarim da Alvorada* e *A voz da raça*.

Fernandes considera a gênese do “protesto negro” como uma reação dos afro-paulistas às “debilidades mais profundas do sistema de relações raciais” (FERNANDES, 1978, p. 8). A ação desses movimentos negros se orientava pela constatação de que o preconceito de cor era fator da desigualdade racial. Movimentos como a FNB, todavia, assumiram caráter assimilacionista e de ajustamento à sociedade de classes. O ideário do “protesto negro” não formaria propriamente uma ideologia, mas uma “contra-ideologia do desmascaramento racial” (FERNANDES, 1978, p. 102), que não visava a uma transformação radical das relações raciais na sociedade – antes uma integração na ordem social comum.

O malogro desse protesto racial em São Paulo deveu-se, em sua opinião, à oposição e à indiferença da parcela dominante da sociedade, que não estava disposta a discutir a mudança da estrutura de poder. Em que pese essa experiência de movimento negro tenha contribuído para questionar e, em certa medida, desmistificar a ideologia racial brasileira, era-lhe difícil, no entanto, dotar a estrutura das relações raciais de tendências democratizantes.

A análise sociológica d’*A integração do negro...* se direciona, em seu termo, para o que o autor considera o “dilema racial brasileiro”. Ele consistiria em um fenômeno estrutural derivado da dissociação existente entre as normas típicas de uma sociedade de classes com a realidade brasileira de relações raciais assimétricas, as quais eram sustentadas, entre outros fatores, pela prevalência do preconceito de cor. Para a construção de uma efetiva integração do negro, Fernandes destaca a importância da ação coletiva dos “homens de cor”, clamando por soluções de ordem prática para a solução do dilema racial brasileiro.

A Escola Paulista de relações raciais constituiu um dos mais importantes e férteis campos de reflexão sobre o negro no Brasil, e foi uma importante etapa no processo de desconstrução

da ideologia de uma sociedade racialmente harmônica e democrática a partir daí. A USP se notabilizou, portanto, em razão de abrigar entre seus muros uma escola de pensamento social crítica que marcou época na cultura brasileira. Mas, qual a relação não puramente intelectual que a Maria Antonia estabeleceu com as questões sociais, e principalmente a temática de raça? A próxima seção analisa questões de ordem social e racial na USP, mas observadas e vivenciadas no cotidiano da Faculdade de Filosofia de outra perspectiva: a da diferenciação social, em termos dos vetores de classe, sexualidade, gênero e principalmente raça, entre o corpo discente da instituição nos anos 1950-60.

Diferenciação e marcadores sociais

Apesar das obras, sistematizações de pensamento e discursos formais, parece-nos instigante imaginar as problemáticas da diferença, como raça, perscrutando o cotidiano do curso de Ciências Sociais e da FFCL. Se ali estava sendo produzida a Escola Sociológica Paulista, é de se supor que temas de seu domínio, como diferenciação social, discriminação e preconceito fossem objeto de interesse intelectual para além das salas de aula.

A bibliografia das questões da diferença na FFCL entre 1950-60 é rarefeita. O que existe, ademais, refere-se aos docentes. Assim é *Entre Sociólogos*, de Carolina Pulici (2008), que analisa trajetórias de professores das Sociologias I e II. Contrapõem-se as origens sociais – principalmente de classe – dos próceres das cadeiras: de um lado, Florestan e seu passado humilde, e a sociologia daí correspondente; de outro, Ruy, ou Antonio Candido, filhos de classe média em ascensão, e as afinidades dessa condição a seu pensamento social.

De modo similar, *Destinos Mistos: Os Críticos do Grupo Clima em São Paulo (1940-1968)*, da historiadora Heloísa Pontes (1998), abordou a história dos estudantes que editaram a revista *Clima* na década de 1940, entre eles Ruy Coelho, Antonio Candido, Gilda de Mello e Souza, Décio de Almeida Prado, Lourival Gomes Machado e Paulo Emilio Salles Gomes. São analisadas as afinidades intelectuais e culturais do grupo, bem como suas situações de classe. Como parte deles tornou-se docente na USP, como Ruy, Gilda e Antonio Cândido, Pontes considerou suas trajetórias também em contraponto à de Florestan, que trilhou caminho social distinto, indo da pobreza na infância até chegar à cátedra de Sociologia I.

Aliás, uma contramaneira de falar de classe na FFCL talvez possa ser encontrada na trajetória de Florestan, bem como na leitura histórica e historiográfica do assunto. Tornou-se lugar-comum falar dele a partir da afirmação de sua condição proletária. Maria Arminda Arruda, cotejando aspectos de suas concepções pertinentes à Sociologia e dos compromissos intelectuais e políticos que ele cultivava, considera que sua experiência biográfica foi “[...] parte integrante da sua trajetória como sociólogo, alojando-se na raiz dos seus investimentos pessoais” (ARRUDA, 2009, p. 314). A dificuldade em se alcançar a USP é um indicativo de que ela fosse uma instituição restrita de um ponto de vista de classe. Embora a Maria Antonia e a USP fossem ambientes de classe média, algumas chances se abriam para os “de baixo”. José de Souza Martins, de origem proletária, considerou que a Maria Antonia “quebrava linhas de separação social arraigadas na sociedade paulistana. Ela abria democraticamente o acesso à universidade a populações que, sem a escola pública, teriam ficado fora dela, como era o caso de Florestan, de Luiz [Pereira] e o

meu próprio” (MARTINS, 2010, p. 234-5).

No entanto, Arruda lembra que o convite de Fernando de Azevedo a Florestan Fernandes para tornar-se professor, em 1944, “era sintomático das concepções grassadas no ambiente da Faculdade de Filosofia, caracterizado por uma mescla de traços elitistas em convívio com ideias liberais e democráticas de valorização do talento” (ARRUDA, 2009, p. 314). Segundo novamente José de Souza Martins,

A sensibilidade ao menosprezo era disseminada entre estudantes e professores de minha geração. Octavio Ianni, de quem fui muito próximo, durante muito tempo, várias vezes se referiu à sua indignação ao tratamento de “italianinho” que recebera na infância, em Itu, sua cidade natal e cidade de brasileiros de velha cepa, uma designação que em vários lugares procurava colocar os filhos do imigrante italiano “em seu lugar”. [...] Essa sensibilidade antropológica às questões da diferença social, marcante em Luiz Pereira, em Florestan Fernandes, em Octavio Ianni e em mim mesmo, tem sido própria de pessoas e grupos sociais que experimentaram ascensão social e transição entre posições sociais muito contrastadas. (MARTINS, 2010, p. 239).

Entre os alunos de Ciências Sociais entrechocavam-se diferentes noções de lugar social: havia “os que compartilhavam o que sabiam e os que escondiam o próprio saber, olhando com desprezo e em silêncio os circunstantes, principalmente os que, na relativa pobreza de seus argumentos, mostravam que vinham dos cantos escuros e desvalidos da sociedade” (MARTINS, 2012, p. 216). Marilena Chauí, na mesma direção, fala das contradições da FFCL: “laica, livre-pensadora, racista, machista, mesquinha e fecunda, ciosa de sua autonomia e liberdade, conflituosa, distribuidora de privilégios contestáveis e, no entanto, [...] também capaz de reconhecimento pelas obras que fazia nascer [...]” (CHAUÍ, 1988, p. 244).

A tese em Sociologia de Maria Helena Bueno Trigo, *Espaços e tempos vividos* (1997), é dos primeiros esforços a contemplar as sociabilidades e relações de gênero na Maria Antonia. O livro de Pontes (1998) também analisou o assunto, salientando a posição das mulheres na revista *Clima*, especialmente Gilda de Mello e Souza. Esta última foi uma das docentes da FFCL que emprestou suas reflexões referentes à mulher para a coletânea *Mulheres na USP: horizontes que se abrem* (2004). Nessa obra, são narrados aspectos das trajetórias de professoras da Faculdade, que falam do preconceito, da discriminação e dos desafios enfrentados em uma instituição que lhes era hostil, por ser, sobretudo, machista. Conquanto tenha havido, pela estrutura de ingresso à USP, expressiva entrada de mulheres na Maria Antonia²⁸ – e mesmo no corpo docente – desde sua fundação, incluindo o curso de Ciências Sociais, muitas barreiras se interpuseram em seus caminhos.

Finalmente, o livro de Claudinei Spirandelli, *Trajétórias intelectuais: professoras do curso de Ciências Sociais da FFCL-USP (1934-1969)* (2011), realizou uma apreciação do percurso pessoal e acadêmico de professoras das duas primeiras gerações de cientistas sociais da USP. O autor perpassa várias biografias e trajetórias intelectuais, identificando nas relações de gênero um importante marcador social nas disputas e embates na FFCL.

28 Essa realidade se deveu principalmente ao fato de que boa parte dos alunos dos cursos da FFCL ingressava na universidade através do sistema de comissionamento, política estadual em que professores formados pela Escola Normal da rede pública se desobrigavam – sem prejuízo dos vencimentos – de suas atividades de docência.

Um trecho do livro é particularmente interessante para entendermos como a questão de gênero era vista na Maria Antonia em meados dos anos 1960. Eva Blay introduziu, em 1965, uma disciplina sobre mulher nas Ciências Sociais. Porém, “seus cursos sobre a condição feminina eram contrariados, ridicularizados, esvaziados, não frequentados”; taxados de “‘pouco sérios’, ‘diletantes’, ‘pequeno burgueses’, ‘menores’” (SPIRANDELLI, 2011, p. 165).

Acerca do marcador de sexualidade na Maria Antonia não há quase nenhuma notícia ou estudo. Quase. Em 1960, José Fábio Barbosa da Silva, sociólogo, gay, defendeu *O homossexualismo em São Paulo: um estudo de um grupo minoritário*, monografia apresentada a um curso de especialização em Ciências Sociais da FFCL, publicada apenas em 2004. Trata-se de uma pesquisa de caráter etnográfico sobre homossexualidade masculina na cidade de São Paulo nos anos 1950, com fundamentação sociológica – e não médica, ou patológica, como era usual até então nas Ciências Sociais. O orientador era Florestan Fernandes, e da banca de avaliação participaram Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni.

A questão homossexual era na FFCL cercada de interditos: “Florestan e Fábio nunca conversaram sobre a homossexualidade do pesquisador. Era um subtexto inaudível” (GREEN; TRINDADE, 2005, p. 27). José Fábio disse posteriormente que seu orientador tinha uma teoria de que os grupos marginais, como os negros e homossexuais no Brasil, tendiam a estabelecer relações entre si, tornando-se “contra-estruturais à estrutura rígida de uma sociedade como a brasileira, e ele [Florestan] queria saber como essas pessoas entraram nesta contra-estrutura e que tipo de liberdade possibilitou isso” (SILVA apud GREEN; TRINDADE, 2005, p. 27). A intuição pregressa de Florestan é instigante, mas ele talvez estivesse menos interessado nas problemáticas de negros e homossexuais em si do que nas conexões políticas entre esses grupos. Independentemente disso, é auspicioso lembrar que, no tempo em que Barbosa da Silva fazia seus estudos sobre homossexualidade em São Paulo, na passagem dos anos 1950 para a década de 1960, seu orientador estava às voltas, como sabemos, com o tema do negro nessa mesma cidade, pensando os dilemas da modernização brasileira.

Falamos até aqui de classe, de gênero, sexualidade, trazendo, de forma breve e sumária, alguns dos marcadores sociais mais importantes envolvendo docentes e alunos da FFCL. Mas e a questão racial? Como era vista para além das discussões teóricas e dos livros de Florestan, Bastide, entre outros, no tocante às relações raciais? E, o que é mais importante, onde estavam os estudantes negros na Faculdade de Filosofia? Ou eles não estavam lá?

Nossa pesquisa bibliográfica e documental não encontrou nenhum trabalho que se dedicasse especificamente ao assunto, de 1934 a 1968. Será que a falta de referências mínimas do assunto não é um indicativo, simplesmente, do fato que não houve discentes negros nesse período?

Na realidade existem algumas obras, mas eles abordam trajetórias de professores negros da USP. São duas teses em Educação, escritas – por autoras negras – na própria USP. Trata-se de *O Romper do Silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo* (2001), de Maria Ribeiro, e *Cores da tradição: uma história do debate racial na Universidade de São Paulo (USP) e a configuração racial do seu corpo docente* (2015), da já citada Viviane Silva. São obras compreensivas, mas, pela sua natureza, não falam dos alunos negros na USP de 1930-60. Deste

modo, é necessário buscar informação nos fragmentos históricos.

Alunos negros na Maria Antonia

Os primeiros foram encontrados casualmente. A USP, no prédio do que hoje é a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), no Butantã, abriga o Centro de Apoio à Pesquisa “Sérgio Buarque de Holanda” (CAPH-USP). Em um dia de fevereiro de 2016, fomos a esta instituição procurar um manual didático de história dos anos 1940, escrito por Rozendo Sampaio Garcia, sobre quem havíamos sido informados tratar-se de um antigo professor negro do curso de História. No corredor da Sala de Consulta encontravam-se (encontram-se) dispostos alguns grandes quadros de formatura da Maria Antonia dos anos 1940-60. Apareceram, na multidão das faces, algumas negras. Os formandos:



Figura 1 – Alunos negros da FFCL

Fonte: Acervo do CAPH-USP.

De aproximadamente duas centenas de rostos, não escolhemos senão esses três, dos quais ficaram poucas dúvidas quanto ao fato de *serem* negros ou afro-brasileiros²⁹. O grifo justifica-se pela impossibilidade de saber como eles realmente se autoidentificavam racialmente. Célia L. de Souza formou-se em Letras, em 1947; Teda Ferreira graduou-se em Filosofia, em 1960; João Joaquim Bento concluiu o curso de Geografia, também em 1960. Teda informou que foi sempre a única negra nos cursos da Maria Antonia e que não se envolveu em atividades políticas nesse período. Participou, com seu companheiro, o militante negro José Pellegrini, da Associação Cultural do Negro nos anos 1960 e da fundação do Grupo de Trabalho de Profissionais Liberais e Universitários Negros no início dos anos 1970. Em suas palavras, seu marido “era parceiro do queridíssimo José Correia Leite”, e o casal mantinha “encontros frequentes com Abdias Nascimento, Sebastião Rodrigues Alves, Eronides, Henrique Cunha, Israel de Castro e muitos ícones dos anos 60”³⁰.

Sobre os outros dois estudantes não há – ou não encontramos – nenhuma informação além

29 Essas e outras fotografias foram mostradas para três pessoas negras brasileiras do meu círculo de relações (um professor de História da UFRJ, uma estudante de Serviço Social da UFRJ e uma doutora em Psicologia pela UERJ), cujas opiniões, somadas às minhas, resultaram na escolha das imagens aqui apresentadas.

30 Entrevista com Teda Pellegrini, 15 nov. 2016, pelo Whatsapp.

das fotografias. Por fim, lá estava (está) Rozendo Sampaio Garcia:



Figura 2 – Rozendo Sampaio Garcia (circa 1947)

Fonte: Acervo do CAPH-USP.

Sampaio Garcia ficou mais conhecido como autor de livros didáticos, escritos entre 1930-40, e da pesquisa *Contribuição ao estudo do aprovisionamento de escravos negros na América espanhola* (1962), frequentemente citada na área de História da Escravidão nas Américas. Essa é a única referência que sugere alguma identificação dele, como afro-brasileiro, a uma questão de história negra. Publicou também artigos em periódicos como a Revista de História da USP e a Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, entre 1930-60.

O arquivo do CAPH-USP guarda uma pasta “Rozendo Sampaio Garcia”, que possui, contudo, poucos documentos. Ela guarda papéis burocráticos de uma viagem ao Arquivo Nacional do Paraguai, em 1956, e nada mais. Mas uma edição da revista do Grêmio da FFCL traz a seguinte informação: entre os licenciados do ano de 1937 da Faculdade (que começara em 1934) está seu nome, junto aos de Antonio de Paula Assis, Nelson Camargo, Astrogildo Rodrigues de Mello, José Orlandi, Eurípedes Simões de Paula, Affonso Antonio Rocco e João Dias da Silveira³¹. Esse dado faz dele talvez o primeiro discente negro da história da Faculdade e um dos primeiros da USP. Em 1938, um ano após a formatura, seu nome aparece, nesse mesmo periódico (na orelha frontal da edição de abril, n. 6), como assistente da disciplina de “Etnografia brasileira e língua tupi-guarani”. No quadro de formatura de 1947, ele já era professor do curso de História, ocupando a posição de Professor Assistente de História da Civilização Americana, na qual permaneceria, ao que parece, até meados dos anos 1960, quando falece³².

O primeiro estudante autoidentificado negro na Maria Antonia teria sido Jorge Prado Teixeira.

31 Cf. Filosofia, Ciências e Letras: Órgão do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. São Paulo, Ano I, n. 4, fev. 1937, p. 85. Arquivo do CAPH-USP.

32 Em 2016, ano em que fizemos esse trabalho, a Secretaria da FFLCH e o Arquivo Geral da USP se mostraram morosos quanto ao acesso às fichas de alunos aí possivelmente guardadas. Essa é uma razão pela qual restringimos a pesquisa aos quadros de formatura. Perscrutar os arquivos da universidade pode fornecer novos dados, no futuro.

Natural de Ribeirão Preto, envolveu-se com o meio negro de São Paulo e foi, com 26 anos, colaborador do Projeto UNESCO, intermediando, entre 1950-51, os contatos entre os intelectuais afro-brasileiros e os sociólogos da USP. Conquanto não haja qualquer registro de que ele tenha frequentado formalmente o curso de Ciências Sociais da FFCL – sabe-se que não se formou³³ –, Antonio Candido lembrou-se dele como um “discente negro”. Jorge Prado Teixeira faleceu precocemente em 1960. Embora não se saiba muito da história desse intelectual, é patente que na gênese da Escola Paulista se interpuseram os intelectuais negros, que, como ele, contribuíram com suas ideias e histórias de vida.

Outra aluna negra da FFCL é Helenira Resende. Nascida em 1944, estudou no curso de Letras na década de 1960 e se envolveu em atividades estudantis e políticas. Foi vice-presidente da UNE (1968) e militou no PC do B, engajando-se posteriormente na luta armada na Guerrilha do Araguaia, onde seria assassinada pelo Exército Brasileiro, em 1972. Conhecida na militância como “Preta”, seu nome designa a Associação de Pós-graduandos da USP/Capital, desde 2012 (“Helenira ‘Preta’ Rezende”) – por sinal, esta é uma das poucas menções encontradas na historiografia sobre sua condição racial (RIBEIRO, 2007).

Em 1960, ano em que Teixeira desapareceria deste mundo, outro autoidentificado negro adentraria a Maria Antonia. Era Eduardo de Oliveira e Oliveira (1924-80), intelectual que teve papel importante na Sociologia, nos diálogos acadêmicos Brasil/Estados Unidos e no movimento negro brasileiro na década seguinte (TRAPP, 2019). Foi estudante do curso noturno de Ciências Sociais (1960-64), e pouco se sabe de sua passagem na FFCL. Seu colega de turma e amigo José de Souza Martins assim o descreveu: “intelectual refinado e culto, mulato, dos meus conhecidos e amigos o que melhor compreendia as gradações e as implicações da diferenciação social naquele estranho e fascinante mundo da Faculdade de Filosofia da rua Maria Antonia, perto da qual morava” (MARTINS, 2012, p. 239).



Figura 3 – Eduardo de Oliveira e Oliveira (circa 1960)

Fonte: Acervo pessoal de Elbe Oliveira.

33 A biblioteca do Centro Universitário Maria Antonia possui um polígrafo, sem registro bibliográfico, dos alunos que se formaram na FFCL entre 1937-68. O nome de Jorge Teixeira não consta.

Ao ver a sensibilidade de Oliveira – um “mulato”, pois era filho de união interracial – para a diferença, o sociólogo indica tacitamente que não ser branco tinha implicações no “estranho e fascinante” mundo da FFCL. Que tipo de implicações? Mais imediatamente, para um negro, estar *sozinho*. Mas, em outra chave de leitura, admitir a diferenciação social, fosse pelo racismo, machismo ou homofobia, entre o público de um universo no qual se pretendia construir uma sociologia científica, rigorosa e transformadora, como era a vontade de Fernandes, sugere voltar olhos para a convivência nem sempre olímpica entre a produção do conhecimento e as condições sociais e históricas nas quais ele é engendrado.

O desejo de saber mais da atmosfera das diferenças sociais em que estavam imersos os estudantes negros na FFCL levou-nos a buscar informação através das pessoas que com Oliveira conviveram nas salas de aula da Faculdade: seus colegas de turma e curso. Entre e-mails, telefonemas e mensagens em redes sociais, recebemos algumas respostas de pessoas que, a despeito da disposição em ajudar e a gentileza de suas palavras, não recordavam do colega. Outras, entretanto, não só lembraram como fizeram – a exemplo de José de Souza Martins – pertinentes considerações relativas ao contexto da Maria Antonia na década de 1960 no tocante às questões de raça e sexualidade – que lhes foram perguntadas.

Albertina Costa, socióloga, considerou ser “[...] impossível não lembrar do Eduardo, que era ao que eu lembre o único negro em todo o curso e também porque era elegantíssimo”.³⁴ Já a educadora e socióloga Guaraciaba Perides ressaltou que “[...] você [o pesquisador] deve ter conhecimento de fatos que não chegaram a ser evidenciados... a verdade é que não me lembro de alunos negros em sala de aula ou cursos da Universidade”.³⁵

Albertina, Guaraciaba e Martins, bem como Oliveira, foram, por volta de 1962, alunos de Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni. O fato de terem sido docentes e de estarem, no mesmo período, envolvidos com a temática da sociologia de relações raciais³⁶ quis dizer que a questão racial tivesse sido eventualmente debatida em sala de aula? Albertina indica que não:

Foi no período em que éramos estudantes que Octavio Ianni e Fernando Henrique defenderam seus doutorados; creio que naquela época prevalecia a perspectiva de Florestan que o Brasil estava rapidamente se transformando numa sociedade de classes e que a estratificação por raça era uma herança persistente da escravidão e que seria substituída por uma discriminação de classe. Não foi tema tratado especificamente em curso. Por outro lado discutia-se o caráter capitalista da escravidão, teses de Fernando Novais, Eric Williams; no entanto, fomos alunos de Fernando Novais, mas seu curso não tratou do tema.³⁷

Pelo que essas palavras apontam, há que se perguntar por que as pesquisas de alguns dos professores não repercutirem nas aulas que ministravam. Que configuração entre pesquisa e

34 COSTA, Albertina. Pesquisa [e-mail pessoal]. 15 set. 2015.

35 PERIDES, Guaraciaba. Pesquisa [e-mail pessoal]. 18 set. 2015.

36 CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. Cor e mobilidade social em Florianópolis. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. CARDOSO, Fernando Henrique. Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. São Paulo: Difel, 1962. Esses livros foram trabalhos de Pós-graduação em Sociologia orientados por Florestan Fernandes, na FFCL, inseridos do âmbito geral do Projeto UNESCO no Brasil.

37 COSTA, Albertina. Pesquisa [e-mail pessoal]. 23 set. 2015.

ensino ensejava tal disjunção? Por quais motivos a questão racial se restringia aos livros e artigos, à pesquisa, e não se traduzia em termos curriculares mínimos e mesmo em qualquer universo de conceitos políticos?

Guaraciaba Perides, mais uma vez, ajuda a responder a essas indagações:

Não me lembro de ter conhecido o Professor Eduardo de Oliveira e Oliveira, mas penso que deva ter sido aluno do curso noturno onde estudavam alunos mais velhos e engajados em questões sociais. O contexto social era de efervescência política, onde os movimentos pela mudança do arcaico sistema social eram de abrangência muito forte, não só na Maria Antônia, mas também em outras faculdades da Universidade, como na Medicina, no Direito [...] todos os corações e mentes estavam voltados para a questão política. Não percebi ao longo do curso nenhum tipo de manifestação que colocasse em evidência a questão racial. Possivelmente houvesse, mas, de qualquer forma, não ficou evidente.³⁸

A “efervescência política” da época galvanizou as energias daquela geração de sociólogos, fossem os docentes – vejam-se os embates de Florestan pela “mudança do arcaico sistema social” – ou os que estavam em formação. Iray Carone, estudante de Filosofia na FFCL na década de 1960, diz que “a politização era intensa e os sociólogos desempenharam parte importante no processo”.³⁹ Gambini diz que “os alunos vinham das mais diversas extrações sociais, mas [eram] todos fortemente motivados intelectual ou politicamente” (apud MENEZES, 2014, p. 158). Albertina Costa avalia que “nossas discussões políticas versavam sobre o caráter da revolução brasileira, raça e sexo não eram prioridades”.⁴⁰

Ao percebermos a dimensão da questão política, situamos problemáticas e sujeitos históricos em seu contexto e absorvemos elementos para entender por que dadas temáticas sociais não figuraram na gramática acadêmica da época – e o porquê de certos indivíduos terem *desaparecido*, nomeadamente os discentes negros da Maria Antônia. Até onde podemos afirmar, com base em pesquisa bibliográfica, de arquivo e nos depoimentos de alunos, claro é que as prioridades da época entre o professorado e alunado eram mais atinentes aos embates políticos dos anos 1960. Raça, gênero e sexualidade eram assuntos desprivilegiados no plano externo ao das atividades de pesquisa dos professores dos cursos de Ciências Humanas. De ignição política, o sinistro da Maria Antônia, em 1968, concorreu para a destruição de boa parte dos arquivos administrativos da instituição, o que pode ter feito desaparecer evidências documentais das experiências e pensamento de possíveis outros estudantes negros.

Considerações finais

A escassez de fontes dificulta o conhecimento mais detalhado das trajetórias de Sampaio Garcia e dos alunos negros identificados. O critério que utilizamos é certamente discutível, pois outras dezenas de quadros de formatura da FFCL poderiam revelar outros negros – ou não. Essa foi, entretanto, a única forma de acessar as informações. É no mínimo estranho que, pelo menos a propósito de Sampaio Garcia, um aluno da primeira turma de História e Geografia da FFCL e depois professor do curso de História, não haja qualquer produção que o tome como discente ou

38 PERIDES, Guaraciaba. Pesquisa [e-mail pessoal]. 18 set. 2015.

39 CARONE, Iray. Pesquisa [e-mail pessoal]. 18 abr. 2015.

40 COSTA, Albertina. Pesquisa [e-mail pessoal]. 23 set. 2015.

“docente negro”. Como explicar que tal história ainda não tenha sido objeto de interesse no campo da Historiografia, nem mesmo na USP?

Viviane Silva trouxe em seu trabalho a esclarecedora opinião da professora negra do Departamento de Direito da USP Eunice Prudente sobre esse problema, quando esta “aponta a ausência de docentes e discentes negros/as na USP como reflexo do chamado racismo institucional” (SILVA, 2015, p. 55). O racismo institucional, entranhado na estrutura social, engendrou obstáculos diversos ao ingresso de negros nos bancos escolares das universidades, um processo particularmente evidente na USP, no decorrer do século XX. Essa formação do racismo pode explicar também a invisibilidade histórica e historiográfica que acomete as trajetórias dos poucos, mas importantes discentes negros que frequentaram a Maria Antonia em um tempo no qual ironicamente a sua própria experiência estava sendo objeto de pesquisa pelos docentes da Faculdade. Quem são os discentes negros da Maria Antonia? Que caminhos pessoais, familiares, escolares e sociais percorreram para vencer as barreiras do racismo institucional e estudar – e, principalmente, se formar – na universidade? Como percebiam sua vivência de alunos negros em ambiente majoritariamente branco? Produziam eles culturas estudantis negras? Quais suas aspirações e expectativas acadêmicas? Através de que estratégias afirmaram sua subjetividade intelectual?

São perguntas que podem, a depender do concurso de novas fontes – o que apenas pode se dar se a USP modificar sua abordagem quanto a sua própria memória social e institucional –, ser mais bem respondidas se se passar a observar criticamente a construção histórica do negro como *objeto* de estudo na historiografia em nome de visões teóricas que busquem entendê-lo como *sujeito*.

Referências

- ALMEIDA, Sérgio Tenório de. **Novas oportunidades de acesso ao ensino superior?** Trajetórias escolares de alunos negros que se formaram na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (1935 a 1964). Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCSP, São Paulo, 2009.
- AMENDOLA, Gilberto. **Maria Antônia: a história de uma guerra.** São Paulo: Letras do Brasil, 2008.
- ARRUDA, M^a Arminda do Nascimento. Florestan Fernandes: vocação científica e compromisso de vida. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia M. (Orgs.). **Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país.** São Paulo: Cia das Letras, 2009, p. 310-23.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana.** 4. ed. São Paulo: Editora Global, 2008 [1. ed. 1959].
- BLAY, Eva Alterman; LANG, Alice B. da Silva Gordo (org.). **Mulheres na USP: horizontes que se abrem.** São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.
- BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007. Coleção Políticas da Cor.

- CAMPOS, Antonia Junqueira Malta. **Interfaces entre sociologia e processo social: A Integração do Negro na Sociedade de Classes e a pesquisa Unesco em São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UNICAMP, Campinas, 2014.
- CANDIDO, Antonio. O mundo coberto de moços. In: LOSCHIAVO, Maria C. (Org.). **Maria Antonia: uma rua na contramão.** São Paulo: Nobel, 1988, p. 35-9.
- CARDOSO, Irene. **A Universidade da Comunhão Paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo.** São Paulo: Cortez/Ed. Autores Associados, 1982.
- CHAUÍ, Marilena. Um lugar chamado Maria Antonia. In: LOSCHIAVO, Maria C. (Org.). **Maria Antonia: uma rua na contramão.** São Paulo: Nobel, 1988, p. 240-5.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”.** Prefácio de Antonio S. Alfredo Guimarães. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008 [1964], v. 1. _____ **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1978 [1964], v. 2.
- GREEN, James N.; TRINDADE, Ronaldo. “São Paulo anos 50: a vida acadêmica e os amores masculinos” [Apresentação]. In: _____. (Orgs.). **Homossexualismo em São Paulo e outros escritos.** São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *RBCS*, v. 14, n. 41, p. 141-58, out. 1999.
- MARTINS, José de Souza. Entrevista. **Primeiros Estudos**, São Paulo, n. 3, p. 201-237, 2012. _____ Luiz Pereira e sua circunstância: entrevista com José de Souza Martins. **Tempo Social**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 211-76, jun. 2010.
- MENEZES, Adelia Bezerra de. **Militância cultural: a Maria Antonia nos anos 1960.** São Paulo: Com-Arte, 2014. Coleção Memória Militante.
- PONTES, Heloísa. **Destinos Mistos: os críticos do Grupo Clima em São Paulo (1940-1968).** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PULICCI, Carolina. **Entre Sociólogos: versões conflitivas da “condição de sociólogo” na USP dos anos 1950-1960.** São Paulo: EDUSP/Fapesp, 2008.
- RIBEIRO, Bruno. **Helenira Resende e a guerrilha do Araguaia.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **O Romper do Silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo.** Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 2001.
- SCHWARZ, Roberto. Um Seminário de Marx. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 50, p. 99-114, mar. 1998, p. 104.
- SILVA, Viviane Angélica. **Cores da tradição: uma história do debate racial na Universidade de São Paulo (USP) e a configuração racial do seu corpo docente.** Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 2015.
- SPIRANDELLI, Claudinei Carlos. **Trajetórias intelectuais: professoras do curso de ciências**

sociais da FFCL-USP (1934-1969). São Paulo: Humanitas, 2011.

TRAPP, Rafael Petry. **O elefante negro**: Eduardo de Oliveira e Oliveira, raça e pensamento social no Brasil. São Paulo: Editora Alameda, 2019.

TRIGO, Maria H. Bueno. **Espaços e tempos vividos**: estudos sobre os códigos de sociabilidade e relações de gênero na Faculdade de Filosofia da USP (1934-1970). Tese (Doutorado em Sociologia) – FFLCH-USP, 1997.



CAPÍTULO 7: "VOCÊ É PRETO... VOCÊ VEIO DE BAIXO, ASSIM, QUERENDO OU NÃO, CÊ VEIO DE BAIXO": O APRENDIZADO DE INGLÊS POR UM ESTUDANTE NEGRO NO CENÁRIO UNIVERSITÁRIO⁴¹

Aline Nascimento Barbosa (UFPR)

Introdução

A busca pelo aprendizado de uma língua estrangeira/adicional parte de diversos grupos com demarcadores sociais bem definidos. Entretanto, a falta de recortes torna invisíveis experiências e trajetórias de sujeitos que compõem grupos marginalizados e cria uma aparente homogeneidade que representa somente o grupo dominante. Assim, é de suma importância considerar diferentes aspectos identitários do aprendiz ao ouvir o que este teria a dizer sobre seu processo de aprendizagem, e é através de suas narrativas que entramos em contato com suas trajetórias. Proponho, então, através deste estudo, um recorte de raça e classe para um participante selecionado, e enfatizo a importância de delimitar o perfil do aprendiz em questão. Segundo Ferreira (2011), ter professores e profissionais críticos que lidem com questões raciais requer consciência sobre suas próprias trajetórias e investigar tais trajetórias nos ajuda a entender como alunos negros de baixa renda têm visto o papel de raça e classe social no ensino-aprendizagem de inglês e em sua formação.

Buscando pensar na identidade do aprendiz, uso como base teórica, primeiramente, identidades culturais contemporâneas, através do viés apresentando por David Block (2007), Stuart Hall (2004) e Chris Weedon (1987). Considerando o "eu no mundo", trago Bonny Norton (1995, 2000, 2011) para abordar a relação entre identidade e língua através dos conceitos de investimento e comunidades imaginadas. Por fim, Aparecida Ferreira (2006, 2007, 2009, 2011, 2012, 2014) e Nilma Lino Gomes (2010) enriquecem o trabalho com sua vasta contribuição literária que perpassa formação de professores, aprendizado e conceito de língua e identidade racial.

Identidade

As visões determinista biológica⁴² e essencialista social⁴³ representam o viés estruturalista de identidade. Embora ainda vigente (Kubota, 1999), o estruturalismo não impera soberano: há um movimento na literatura científica sobre identidade que transita para o pós-estruturalismo – a busca por transcender os limites anteriormente delimitados, priorizando nuances e camadas ao invés de pré-determinações. "Os discursos pós-estruturalistas rejeitam a afirmação que teorias científicas dão acesso à verdade⁴⁴" (p. 28), afirma Chris Weedon em 1987, em seu livro *Feminist practice and poststructuralist theory*.

Weedon evoca discussões usando como base teorias feministas que focam na identidade

41 Este trabalho deriva da dissertação intitulada "Narrativas e trajetórias: o aprendizado de inglês por estudantes lidos como negros no cenário universitário", defendida em 27 de março de 2019, na Universidade Federal do Paraná, sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo.

42 Quando se olha para grupos sociais inteiros numa incessante busca por homogeneidade baseada em atributos físicos e genéticos - cor da pele, sexo, características faciais e corpóreas, entre outros. (BLOCK, 2007)

43 Enxergar as influências do pertencimento ao meio como atuantes, e, por vezes, determinantes no processo identitário de indivíduos. (BLOCK, 2007)

44 "poststructuralist discourses reject the claim that scientific theories can give access to truth." (WEEDON, 1987, p. 28)

e na vivência da mulher numa sociedade fundada em misoginia. O que Weedon propõe é uma descentralização do indivíduo, do sujeito, o que, por conseguinte, retira da equação a noção de essência e permite pensar em sua subjetividade como passível de e aberta a mudanças. Pensar em identidade como subjetividade é um contraste em relação a ambas as abordagens deterministas biológicas e essencialistas sociais, e Weedon (1987) vai além ao afirmar que há um significado político na descentralização proposta: o próprio ato de abandonar a crença na essência é o que permite a transformação constante da subjetividade (p. 33).

Weedon afirma que nossas subjetividades são historicamente construídas, porém, ao mesmo tempo, “o indivíduo é sempre um lugar de formas conflitantes de subjetividade⁴⁵” (p. 33). A autora afirma que nosso “eu” é constituído ao longo da nossa vida a partir de “termos com significados”, construídos antes da nossa aquisição da língua, e que essas formas de pensar e significar são usadas como base para nossa identificação em relação ao nosso lugar no mundo, nossa consciência e modo de pensar, e nosso senso de si, a própria subjetividade. Porém, Weedon reforça que não se deve esquecer que, mesmo tendo crescido como parte de um sistema específico, os significados e valores do sistema podem ser, em si, contraditórios, e o sujeito pode, então, se perceber resistindo alternativas que lhe são oferecidas compulsoriamente. Além disso, o movimento entre espaços e sistemas, o aprendizado através de outros meios de instrução que saiam do seio familiar, o envolvimento educacional e político ao longo da vida, entre outros fatores, podem ser responsáveis por nos apresentar novas alternativas para a construção de quem somos, e para a construção de novos modos de significar.

Outra forma de enxergar identidade contrastando com a visão estruturalista está nos estudos de Stuart Hall (1992) que, há mais de 25 anos, levantou a questão da crise de identidade no mundo contemporâneo, trazida à tona pelo o que ele chama de fragmentação do indivíduo moderno, anteriormente visto como sujeito unificado (p. 7). O que Hall identifica como “velhas identidades (...) em declínio” – uma versão homogênea, unificada e cristalizada do indivíduo – passou a ser visto como mero passo na caminhada da humanidade em seu processo infinito de autoconhecimento. Estabilidade não é mais a via de regra há décadas, e, em virtude do turbilhão de informações no qual a nova leitura de ser humano se encontra imersa, o sujeito passa a ser visto como composto por várias identidades, “algumas vezes, contraditórias ou não resolvidas” (id).

Seguindo a linha dos estudos pós-estruturalistas de língua, Bonny Norton começa, em 1995, a falar sobre assuntos relacionados à aquisição de língua, levando em consideração a identidade do indivíduo aprendiz. Norton (1995) afirmava que uma teoria precisava surgir para que, nos estudos sobre aprendizado de língua estrangeira, a identidade do aprendiz fosse integrada ao contexto no qual ele está inserido (1995, p. 12). Norton ainda cita tópicos discutidos na linguística, aqueles que lidam com o que os estudiosos caracterizavam como empecilhos surgidos durante o processo de aprendizado – entre eles, a noção de motivação e a ideia de filtro afetivo. A autora reitera que estes fatores são construídos através de relações de poder, estas que mudam ao longo do tempo, e de acordo com o espaço no qual o aprendiz está inserido, todos eles coexistindo dentro do aprendiz, muitas vezes de forma contraditória (1995, p. 12).

Em busca de uma visão que ampliasse o entendimento do relacionamento entre indivíduo

45 “(...) the individual is always the site of conflicting forms of subjectivity” (WEEDON, 1987, p. 33)

(aluno ou não) e língua estrangeira/segunda língua, Norton (1995) apresenta o termo investimento. Ao adicionar elementos que partem do meio, o conceito de motivação se expande e deixa de ser considerado algo finalizado e internalizado – não é mais sobre um sentimento interno do indivíduo, mas sobre o quão compelido ele se sente a investir a diversas práticas naquele ambiente. O conceito remete à ideia de capital cultural de Bourdieu (1977, 1984), ou seja, recursos simbólicos que são necessários para obter prestígio em comunidades de prática.

Logo, língua tem, em termos de valor social, uma equivalência ao valor monetário do capital – o indivíduo estaria, conseqüentemente, investindo na sua prática linguística em determinados ambientes a fim de receber ao fim do processo o resultado de seu investimento. Norton (1995), então, associa a ideia de investimento às formas como esse indivíduo é recebido em seu meio, até que ponto sua participação (ou não participação) é vista como periférica ou marginal, e de que maneira esses elementos influenciam no modo como o indivíduo aplica seus investimentos; um aluno motivado pode investir menos numa sala de aula e mais em suas atividades individuais caseiras devido a relações de poder que fazem com que o ambiente escolar seja hostil.

Ao olhar para motivação, apenas, o aluno que não investe em sala de aula teria em si a etiqueta de desmotivado, e toda sua trajetória de vida, sua posição em classes sociais distintas e também a forma como seu meio o trata seriam ignorados. Focar em investimento seria uma forma de entender qual o papel do social no desenvolvimento e envolvimento do indivíduo no seu processo de aprendizagem. É, também, compreender que há sempre uma ambivalência decorrente de questões externas ao indivíduo que o coloca entre seu desejo interior de aprender uma língua e suas formas de investir na prática.

Língua, identidade e raça

Raças são e foram usadas para distinguir seres humanos ao longo da história, porém, “no sentido de que categorias raciais não são determinadas biologicamente, raças não existem”, afirmam Kubota e Lin (2009) nas páginas introdutórias do livro *Race, Culture, and Identities in Second Language Education*. Para tal afirmação, as autoras se baseiam na noção de que, mesmo que sejam tratados como questões físicas e biológicas, os “traços” que separam os seres humanos em grupos denominados “raça” são, cientificamente falando, insuficientes para configurar o que a biologia chamaria de raça. Visto que as idiossincrasias supostamente biológicas que “determinam” as diferenças entre raças têm raízes históricas e políticas, suas representações estão sempre em desenvolvimento, localizadas social e historicamente.

Em conclusão, usar “raça” como categoria descritiva/analítica é corroborar para a ideia problemática de que “raça” existe. Entretanto, as autoras também chamam atenção para o fato de que, embora construído político e historicamente, de modo a transcender qualquer noção de homogeneidade, o termo “raça” carrega consigo uma estratégia política de mobilização e união com implicações materiais – além da violência advinda do processo colonizador de dominação, é através do construto de raça que grupos sociais podem resistir e criar entre si uma rede de apoio e solidariedade (KUBOTA e LIN, 2009, p. 3). As autoras afirmam que é devido a este caráter social que se fazem necessárias as contínuas pesquisas e teorizações acerca da noção de raça.

Segundo Gomes (2010, p. 22), o conceito de raça é adotado pelos intelectuais e militantes do Movimento Negro por seu cunho político e identitário (p. 22). Adicionando à importância do uso da palavra raça enquanto resistência em contextos sociais, Kubota e Lin (2009) reforçam que

racialização não gera racismo por si só – inversamente, a racialização (voluntária ou não) pode ser usada como ferramenta de luta e resistência. As autoras citam o “essencialismo estratégico”, discutido por autores como Gayatri Spivak (1988, 1993), para explicar como um grupo considerado “minoría” pode escolher “se racializar” em nome da construção de sua identidade, para reforçar seus aspectos positivos e agir com resistência (KUBOTA e LIN, 2009, p. 5).

Embora seja essencial perceber que as diferenças que nos separam são pífias em termos genéticos e biológicos, as influências das leituras sociais de raça causam impactos materiais que sustentam hierarquias alimentadas através de relações desiguais de poder. Assim, para este presente capítulo, adoto o termo raça tendo em mente seu caráter imaginado e sua construção política e histórica.

Metodologia

A presente pesquisa, de caráter etnográfico e qualitativo, e seguindo o paradigma interpretativista, tem por objetivo analisar como um aluno lido como negro, estudante do curso de Licenciatura Letras-Inglês, em Curitiba, entende o papel da raça e da classe social em suas trajetórias como aprendiz de língua inglesa. Em termos de ambiente acadêmico/educação formal, a geração de dados ocorreu em uma universidade federal na cidade de Curitiba, Paraná, através de entrevistas semiabertas, observações de aulas e diários pessoais escritos pelo participante.

GILBERTO

Gilberto é um rapaz negro, de 24 anos. Nascido e criado em Curitiba, o jovem foi criado por mulheres de sua família, e atualmente mora com sua mãe, seu padrasto e dois irmãos.

“(...) minha criação foi mais pela minha avó materna na infância, e, na adolescência, pela minha mãe.” (Gilberto, conversa pelo Facebook, 28/11/2018)

Gilberto relata experiências difíceis na infância em relação à estabilidade financeira, porém reconhece ter tido o que considera privilégios familiares a partir de uma determinada idade.

“Eu me considerava pobre até mais ou menos com uns 18 anos... Depois minha mãe foi promovida e agora não me considero mais pois temos muito mais privilégios do que antes... Temos casa própria, carro... Coisas que não tínhamos antes. Apesar desses privilégios, está longe também de estarmos numa situação estável financeiramente, mas pobres não considero que sejamos.” (Gilberto, conversa pelo Facebook, 28/11/2018)

Gilberto relata ter interesse pela língua inglesa desde muito jovem, e de forma independente, surgida a partir do contato com músicas internacionais. Quando indagado sobre a escolha pela língua inglesa, o aluno reforça a importância da música no seu processo pessoal de aprendizagem, entretanto, relembra que “escolher” uma língua nem mesmo constituía uma possibilidade realista, visto que seu contato com outras línguas era nulo. Os relatos abaixo ilustram a importância desse elemento musical para o participante.

“Primeiro contato que eu tive foi com sete, oito anos, e foi por meio das músicas.” (Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

“Eu acho que inglês, ele é, de certa forma, atraente, principalmente na música. Eu sou apaixonado por música, então, eu acho que... fica bom pros ouvidos, o inglês na música. Mas eu não tenho uma resposta (...) tão direta assim pra “por que o inglês”, porque eu não tive contato com muitas línguas.” (Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

No entanto, embora haja um caráter pessoal em seu aprendizado, Gilberto remete à necessidade da língua inglesa para fins profissionais. Em uma das entrevistas feitas com o estudante, ele relatou que o inglês “já se tornou obrigatório pra muitas pessoas” (Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017), o que faz com que ele considere o aprendizado da língua importante. Sobre seus métodos de estudo e estratégias de aprendizagem, Gilberto descreve sua busca por alternativas para aumentar seu contato com a língua.

“O contato que eu tinha com inglês era só através das músicas porque no ensino primário eu não tinha aula de inglês, né, e o único contato que eu tinha era por meio das músicas mesmo, só que (...) naquela época, minha situação financeira não era tão própria pra comprar revista, [por exemplo], né? Principalmente ter acesso à internet, naquela época... O único contato que eu tinha era por meio de encarte de CDs em que às vezes minha mãe comprava.” (Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

A escolha de Gilberto por Letras, portanto, uniu seus interesses e gostos individuais (percebidos por sua mãe desde cedo) a essa consciência sobre a importância da língua inglesa. Além disso, ele relatou que sonhava em ser professor. Por fim, o estudante acredita que seus gostos pessoais e seu sonho em lecionar tenham alavancado seu conhecimento, como exemplificado nos excertos abaixo:

“Minha mãe falava que eu não ligava pra matemática, não ligava pra essas coisas, que eu só gostava de ficar lendo.” (Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

“Desde pequeno, eu já tenho interesse pelas letras, de modo geral assim, porque eu aprendi a ler e escrever mais cedo que a maioria das pessoas. Com três anos.” (Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

“Meu plano, assim, porque eu queria ser professor já desde aquela época. (...) Claro que inglês fica mais em segundo plano na questão da língua portuguesa, que seria meu primeiro plano, mas... eu já tinha interesse em querer dar aula sobre inglês ou português.” (Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

“O que fez mesmo meu aprendizado [do inglês acontecer], junto com isso, foi esse interesse desde cedo, então, pra trajetória que eu tive, foi muito bom já chegar no ensino médio com certo conhecimento a mais.” (Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

Não obstante, Gilberto acredita ter estudos insuficientes durante o ensino médio, o que o fez buscar por educação formal adicional através de um curso de inglês. Seu relato denota satisfação pela experiência, além de demonstrar que foi a partir disso que sua escolha por Letras foi consolidada.

“(...) depois do ensino médio, eu achei que ali não era o suficiente pra eu aprender e ter um contato a mais, então eu optei por fazer o inglês básico [em um curso de extensão de uma universidade federal], e aí lá foi ótimo pra mim porque, além de você ter o contato com a língua, você tem o contato com a cultura do país de origem da língua (...) e isso é importante pra você aprender. Não é só aprender a língua de uma forma técnica, mas aprender como forma de interculturalidade. Isso, pra mim, foi ótimo, assim, porque tive esse contato culturalmente. E, saindo dali, eu optei por fazer letras português-inglês mesmo.” (Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

Gilberto atualmente atende a uma universidade federal, e é graduando do curso de licenciatura em Letras português-inglês. Professor em formação, tem interesse pela área da literatura, e se encontra no 6º semestre de curso. Sobre sua relação com inglês, Gilberto conta que mudou sua visão de língua e de mundo após entrar na universidade.

“Mudou bastante. Mudou porque eu não sabia como era essa visão de como você é em ensinar inglês, você não sabe como que é o inglês no âmbito acadêmico universitário... É diferente do inglês no âmbito pré-universitário, no âmbito de

Embora tenha mudado sua relação com a língua, ainda assim, o estudante diz não se sentir como um falante proficiente de inglês.

“Eu não acho [que sou proficiente] ainda porque eu ainda... Que nem eu falei, eu ainda não sei me expressar bem através do inglês porque acho que a expressão, ela envolve muito discurso, e... é uma coisa que se bater pra olhar entre o meu português, que é um português proficiente, e o inglês, eu não posso falar que eu tenho inglês proficiente porque eu não falo o inglês que nem eu falo o português. Então, fazendo essa comparação, assim, eu não vejo... eu vejo de uma forma que eu ainda não domino o inglês como eu domino o português.” (Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

Ao ser perguntando o porquê dessa auto avaliação, Gilberto direciona as causas para sua personalidade, afirmando que muitos dos seus empecilhos vêm da necessidade da comunicação oral, o que, para si, é o aspecto mais difícil para praticar uma língua.

“A maior [das dificuldades], pra mim, foi a parte oral. Eu não fui até hoje, ainda, não sou fluente ainda, eu tenho certa dificuldade na parte oral. (...) [E] é (...) uma característica minha mesmo porque falar é uma coisa que envolve certa extroversão, então... Eu sou uma pessoa muito introvertida... Eu mal português eu saio me comunicando com as pessoas, assim, sabe... Então, no inglês, é uma coisa que trava.” (Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

Gilberto ainda sugere que praticar em casa, sozinho, é mais fácil que em interações com outras pessoas. Também afirma que outro fator para não validar sua própria proficiência vem de comparações com sua língua materna. Gilberto afirma que “domina” a língua portuguesa de um jeito que não acontece com o inglês. Ao ser perguntado se a proficiência só deve ser analisada pelo nível de sua língua materna, o estudante afirma que funciona mais como uma ideia.

“Acho que daí que vem o motivo [da minha dificuldade em me comunicar oralmente], né, porque praticar em casa falando sozinho é uma coisa, mas na hora que você vai falar... Aí eu acho que eu não pratiquei tanto assim na parte [da] comunicação entre pessoas.” (Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

“Mas, é só uma... essa comparação é só uma base, ainda, de como consigo dominar aquilo, sabe?” (Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

Quando levantadas as questões sobre o ambiente acadêmico, e se/o quanto Gilberto se sente parte dele (em uma das entrevistas), tendo em mente questões de representatividade e identificação, a resposta foi direta. O estudante não culpa os colegas pelo seu afastamento, porém afirma se sentir distante da turma por, pessoalmente, não sentir afeição pelas pessoas envolvidas.

“Não converso com a maioria das pessoas da turma, não tenho motivos específicos, tem umas pessoas que eu não gosto também... Tem um certo pedantismo nas turmas e isso acaba me irritando um pouco.” (Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

Em outra entrevista, Gilberto relata violências simbólicas vividas em ambientes de educação formal, especificamente no curso de extensão do qual ele fez parte enquanto aluno, experiência citada anteriormente. A interação com os colegas do curso gerava, em especial, constrangimento.

“No [curso de extensão] foi o lugar que mais teve [exclusão]. (...) O professor sempre usava exemplos [de viagens e acesso à cultura norte-americana]. (...) Só que às vezes as pessoas das classes mais baixas que querem aprender inglês não vão saber aquilo, e isso acaba dificultando ainda mais.” (Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

“Era meio que um choque [me perceber sem essas experiências], mais na questão da interação com os alunos. (...) [Os alunos] tinham um nível de proficiência baixo, mas na questão de vivência e tudo, e de vivência, elas sabiam o que era aquilo, e eu não. (...) Eu me sentia, de certa forma, constrangido de não saber, e as pessoas ‘como assim você não sabe?’” (Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

Perguntei se ele conseguia identificar, desde aquela época, o motivo do constrangimento. Gilberto respondeu, sem meias palavras, que era uma questão de classe, expondo situações de julgamento decorrentes até mesmo do uso de seu uniforme escolar – visto que era uma escola pública.

“E esse constrangimento eu já sabia [que era uma questão de classe]. (...) Quando eu fazia o curso, nessa época, eu ainda tava no ensino médio e eu estudava em colégio público, e às vezes eu ia de uniforme de colégio público, e eu já sentia que ali, estando com uniforme de colégio público, eu já sentia um julgamento (...). Eu só queria aprender porque eu queria seguir... Mais pra frente eu queria fazer Letras, e eu queria entrar com uma base.” (Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

Gilberto afirma, porém, que o curso foi uma experiência mais violenta e dolorida do que a acadêmica. Segundo o estudante, foi uma amostra do que estaria por vir. Como exemplo disso, em um dos momentos mais marcantes, Gilberto explica ter ouvido comentários constrangedores de colegas.

“O estopim pra ter essa consciência [de classe] porque [o curso de extensão] já um ambiente meio faculdade, então foi meio que uma amostra [da vivência em faculdade].” (Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

“Me senti não só constrangido como, às vezes, excluído, na questão de interação e tudo. (...) Posso estar me equivocando, mas eu acho que não. [risos] Mas eu senti esse julgamento das pessoas. (...) Um exemplo assim, de conversação, quando falavam de umas práticas como dança... (...) Esses eventos, que tem dança, teatro... Eu nunca tive isso, daí eu falei que não sabia. E eu lembro que um exemplo, quando eu falei que não sabia dançar e não gostava, lembro que uma menina olhou e falou, meio de canto, pra um outro colega dela, ‘ah, também, olha o estereótipo.’” (Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

Ainda sobre a alienação vivida no ambiente acadêmico, o estudante direciona motivos de desconforto ao material didático, afirmando que os livros abordam temas distantes de sua realidade, de modo a fazê-lo se sentir incapaz de participar das discussões com suas experiências pessoais. O rapaz ainda afirma que o “nível social retratado nos livros” não faz parte de sua realidade.

“Basicamente, a abordagem que tem nos livros didáticos de inglês são... exemplos de culturas que... não fazem parte, aqui, da realidade aqui do brasileiro, então, não é aquela coisa, tipo... Pra ensinar, é até um bom método e tudo, mas, nessa questão da identificação cultural não vai ter muito porque tem certo nível social ali que não faz muito parte da minha realidade, principalmente, né, então... Quando o livro didático falava sobre comidas, ou algumas culturas, e viagens... eh... aqui, na faculdade, principalmente no curso que eu fiz na federal, muita gente tinha certa experiência, viajavam... Eles tinham aquelas comidas que eu nunca comi na minha vida, então, pra mim... Era tipo... um distanciamento bem grande.” (Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

Sendo um rapaz negro em sala de aula, Gilberto percebe a abordagem – ou não abordagem – do tema raça em sala de aula. Ele afirma que não abordam, e que o motivo para tal comportamento viria de uma separação imaginária que os docentes fariam entre o que é “necessário” enquanto

tema de aula e o que deveria ficar do lado de fora do ambiente acadêmico por configurar uma preocupação pessoal acerca de tópicos de caráter social.

“Não abordam [raça em sala de aula]. Bom, eu acho que [o motivo de não abordarem] é uma questão mais, tipo, de tentarem separar, assim, pelo o que eu percebi... Certas coisas... Eles querem... Estão a fim de apenas ensinar aquilo porque eles estão ganhando pra aquilo e não sei se muitos deles pensam nesse caráter social, entende?” (Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

O aluno ainda afirma que, para além das crenças individuais dos professores, o tópico raça acaba sendo relegado ao esquecimento por não fazer parte da realidade social da maioria dos alunos de seu curso.

“Maioria tem curso [de inglês], maioria já teve um contato a mais... Teve condições... Tiveram condições a mais com isso, então, acho que isso ajuda pro professor não tratar [de raça]. Se ele tivesse num contexto em que ele taria... taria dando aula pra pessoas classe baixa, talvez isso fosse abordado, ou necessariamente seria abordado. Mas aqui [na universidade A]? Não.” (Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

Gilberto conclui, então, que raça é um tema tabu, e que isso se deve ao fato de os professores, em situações sociais diferentes, partindo de camadas sociais dominantes, e ensinando uma grande parcela de alunos que compartilham de suas vivências, acabarem não dando importância ao que o estudante chama de “classe social mais baixa”.

“Você é preto... você veio de baixo, assim, querendo ou não, você veio de baixo, de uma classe social mais baixa e, eu acho que não tem... acho que os professores não têm dado uma importância pra isso.” (Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

Gilberto também supõe que um dos motivos que levam os professores a não discutirem raça em sala de aula é uma tentativa de evitar desconforto entre os alunos. Embora considere o desconforto generalizado uma motivação real e válida, Gilberto reforça que o tema é importante demais para ser deixado de lado e que, para si, não é um tabu. O jovem demonstra preocupação com o descaso do meio acadêmico, porém apresenta motivos que levam as pessoas a se silenciarem; entre eles, estaria a falta de vivência sobre o assunto.

“Não querem... É mais aquela coisa ‘ah, não quero criar polêmica dentro da sala...’” (Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

“Eu acho que [o tema raça] devia ser abordado, e, pra mim, não é um tabu. Mas, é aquela coisa, né? Se ninguém... Vamos dizer, se ninguém se preocupa, ninguém tá a fim disso, você meio que fica ‘ah, o que eu posso fazer?’ Pra mim, não é um tabu. Pras outras pessoas, pode ser porque elas, talvez, não queiram opinar porque elas não fazem parte desse círculo social mais baixo. É uma questão, né, de nivelamento de classes no capitalismo, né... não é inferiorizando cultura nem nada, né, porque eu vim dessa classe mais baixa, então, tenho certa consciência disso, então... Pra eles, talvez, acho que seja um tabu. Ou seja, de fato.” (Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

O jovem ainda critica o posicionamento de pessoas que se encontram fora de sua realidade social, porém abraçam a causa de modo público e incessante. Para Gilberto, muitas vezes esse comportamento não reflete genuinidade e não ajuda no processo de emancipação da comunidade negra.

“É aquela [coisa] de você querer tratar aquilo pra ser, sei lá, um falso... Uma pessoa falsa desconstruída assim, mas... tipo... pessoas brancas que nasceram ricas e que têm uma condição social praticamente perfeita e querem convencer... vamos dizer, não apenas falar sobre [a questão] mas querer lutar por essa causa, então, acho isso também... sem noção, por parte deles. Rola muito, assim, sabe?”

Outro ponto levantado durante as entrevistas envolviam gênero e, assim como raça, Gilberto compartilhou sua opinião sobre o tema ser tabu. Em sua resposta, o jovem afirma que é menos tabu do que raça, e comumente mais discutido em sala também. Todavia, alguns professores ainda podem se distanciar do tópico. Gilberto reforça que o tópico fica, ainda, como assunto extra de sala de aula: algo que não é visto como importante ou como prioridade.

“Podemos dizer que tenham professores que vão classificar [gênero] como tabu e professores que não, (...) mas as pessoas estão um pouquinho mais levemente conscientizadas [e] com isso, (...) não vejo professores com pensamento tão tradicional... do estilo que ‘não podemos abordar isso’. Tá. É mais uma coisa que fica tangente ali, sabe? ‘Se der pra abordar em alguma discussão, a gente aborda e não vai ser tabu, mas não é foco aqui (...)’ Então, se for pra abordar [não vão] encarar como tabu... Vai acontecer uma conversa, e (...) vão chegar num consenso. (...) Mas, a questão do gênero é mais, vamos dizer, não tem esse tabu que tem [na de] raça...” (Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

Gilberto também revela que muitos problemas que teve em sua vida partiram destes dois pontos – gênero e raça –, e que, assim, de acordo com sua opinião e vivências, é necessário que se abordem esses temas a fim de difundir mais tolerância.

“Muitos problemas sociais que eu tive da minha infância até hoje em dia e que tenho... bem com isso, bem na questão de gênero e raça e... Né? É bom abordar isso porque... Passar isso, sei lá, pra que as pessoas sejam tolerantes e que isso não seja um tabu seria bom, até pela vivência que eu tenho com a minha família que é... Que eles são, de certa forma, preconceituosos com essas duas questões, então...” (Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

Por fim, pensando em seu futuro como professor, ao ser perguntado sobre abordar esses temas em sala de aula, Gilberto afirma que o faria, tentando sempre respeitar a individualidade dos alunos.

“Mas abordar... Não sei... De um jeito... Que nem eu disse, de um jeito não apenas técnico, sabe, (...) não ser tendencioso em algumas coisas, e, às vezes, expressar minha opinião mesmo sobre isso. Tem muitos tópicos teóricos que a gente não concorda e, meio... pra deixar claro com os alunos... pros alunos que é errado e nunca tender prum lado.” (Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

Adicionais às entrevistas, foram feitas observações em sala durante o primeiro semestre de 2018. A aula escolhida foi Inglês Intermediário, e acontecia às quartas-feiras, das 13h às 14h40. Devido ao alinhamento do curso à formação de professores, as aulas tinham por objetivo, além de ensinar estruturas gramaticais e funções comunicativas da língua inglesa, desenvolver o pensamento crítico e habilidades pedagógicas dos alunos. Assim, após uma aula focada em estrutura, a docente usava os minutos finais de cada tarde para uma análise, partida dos alunos, sobre como aquele conteúdo poderia ser aplicado em sala. Para além desse momento final, presente em todas as aulas, os alunos tinham apresentações de aula – temas eram distribuídos e, posteriormente, transformados em planos de uma aula que seria ministrada pelos próprios alunos para o resto da turma.

Tendo em vista que minha observação tinha como objetivo perceber as interações do participante em meios acadêmicos, uma das coisas que mais me chamaram atenção foi a forma como Gilberto chega em sala, e onde ele decide se localizar em meio a seus colegas. A seguir, algumas anotações feitas durante uma observação de aula acerca da organização da sala, e os

lugares dos indivíduos presentes nela.

“[Participante] chega atrasado e senta-se longe dos colegas.”

“[Participante] é a única pessoa negra na sala, e ainda assim é negro de pele clara - 13 alunos (...). [Participante] Alunos se sentam em semi-círculo, porém todos os grupos formados sentam juntos, afastados de outros colegas.”

“[Participante] sente sozinho e fala em voz baixa.”

“Professora não parece prestar muita atenção no participante, porém [participante] não demonstra interesse na aula.” (Notas de campo, participante 2, 28/03/2018)

O comportamento do participante se repetiu nas observações seguintes. A organização da sala se repetia em todas as aulas observadas, e em todos os encontros, Gilberto chegava atrasado ou em cima da hora, e preferia sentar-se longe dos outros colegas. Na aula observada no dia 11 de abril de 2018, a professora chegou a comentar da falta do participante na aula anterior. Também foi pedido, neste dia em particular, que os alunos trabalhassem em pares. Assim, uma colega – a única com quem o estudante havia previamente feito contato ao chegar – sentou-se ao seu lado e Gilberto não demonstrou resistência. A aula, ministrada toda em inglês, assim como as outras observadas, tinha por objetivo práticas de interação, tendo como base perguntas e respostas escritas em tiras de papel. Gilberto se comunicou em inglês sem demonstrar grandes problemas, porém, ainda assim, em voz baixa, e apenas com a colega a seu lado – os outros alunos compartilharam suas repostas com toda a turma.

Em outra aula observada, na semana seguinte, no dia 19 de abril, Gilberto não estava presente. Semanas depois, no dia 16 de maio, Gilberto estava presente. A turma demonstrava animação pelas atividades, por vezes reagindo com piadas, ao passo que o participante não ria do que era dito.

“Gilberto não reage às piadas da professora/dos colegas.”

“Como visto anteriormente, [o participante] faz o que é pedido, porém, sai da sala algumas vezes.”

“[Participante] deixa a aula antes do horário.”

(Notas de campo, participante 2, 16/05/2018)

Em entrevista posterior à primeira aula observada, indaguei do participante o motivo de seu afastamento em relação à sua turma. Gilberto respondeu que o motivo não advinha dos seus colegas, em particular, e sim, de aspectos de sua personalidade.

“Às vezes, [me afasto] porque o povo é chato [risos], mas (...) nessa aula não é isso. É mais pela minha personalidade mesmo. Sei que inglês é uma aula de interagir e tudo, só que não hexito nessa hora. Sei que eventualmente vai acabar tendo interação, mas o motivo principal de eu ficar quieto assim é minha personalidade, por eu não ser muito falante.” (Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

Tendo como base respostas anteriores e também esta resposta, perguntei se o jovem preferia estudar sozinho. Gilberto reconhece a importância de praticar em sala de aula, reforçando que é importante, em especial, para o desenvolvimento da habilidade de fala; entretanto, repete que prefere estudar sozinho.

“Eu acho melhor [praticar inglês] em casa porque tem mais liberdade, pra mim, por exemplo. Mesmo quando tenho as leituras, ou o hábito de falar consigo mesmo, na questão de praticar... (...) Não que eu ache que dentro da sala de aula seja ruim, eu acho que é muito importante sim, mas por questões de personalidade e tudo, prefiro em casa porque eu tenho mais meu próprio espaço.” (Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

Combinando as informações geradas, perguntei se sua introversão surgiu a partir do momento em que foi inserido ao ambiente acadêmico. Gilberto relembra de momentos vividos no ensino médio, e como, de fato, sempre foi um indivíduo mais introspectivo, o que foi exacerbado com o convívio em universidade.

“Eu era já [uma pessoa introvertida], depois eu comecei a ficar mais ainda. No ensino médio, fundamental, como eu estudava no colégio público, e todos os meus colegas da época eram da mesma classe [social], ou mais baixa ainda, a gente compartilhava de todas as experiências, nada muito intelectualizado, era uma coisa bem mais... vamos dizer assim, as experiências que a gente tem, sabe, das coisas humildes. E no ensino médio, principalmente colégio público, as pessoas não se dão conta daquilo, então... Nessa época, comparando com as pessoas de lá, eu era mais introvertido [que os colegas].” (Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

Gilberto admite que a transformação não foi grande. No entanto, percebe como a influência do meio o fez se calar mais do que antes – se anteriormente, sua personalidade era retraída, ao se ver entre pessoas com potencial comportamento julgador, a frequência de sua fala foi diminuída. A conclusão, então, partida do próprio rapaz, é que estar entre pessoas de classe social tão díspar quando comparada a sua o fez se relegar a um lugar de silêncio.

“Não foi uma transfiguração, mas quando eu saí do ensino médio e comecei a ingressar nessa área de [curso de extensão] e depois faculdade, comecei a ficar muito mais introvertido por causa desse constrangimento. É um choque social, assim, sabe, quando você sai de um lugar que você tá... pertence a certa classe, todo mundo nessa mesma situação, e vai prum lugar... Num contexto em que não é bem assim, pessoas com classe mais alta, e você vai falando das experiências, as pessoas ficam chocadas. Só que aos poucos a gente vai lidando, com novas amizades, mas mesmo assim ainda tem e essa introversão teve uma influência grande.” (Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

Alienação e investimento

Gilberto é um rapaz tímido, que relata problemas relacionados a ansiedade e sugere que o ambiente formal de ensino pode, por vezes, servir de gatilho. Gilberto tem semblante calmo e tranquilo, e fala com voz baixa e suave. Seu comportamento também se difere do que é considerado estereótipo de pessoas negras. À primeira vista, por ter comportamento mais calmo, talvez fosse esperada do jovem falta de consciência de classe e militância. Gilberto não faz parte de movimentos sociais, porém ao conversar sobre suas opiniões, ele demonstra ideais fortes e bem definidos sobre como enxerga sua trajetória e como percebe sua raça e sua condição social tomando forma a partir de suas experiências.

Em seu texto de 2011, Norton e McKinney lembram que, no que tange os estudos sobre aquisição de segunda língua, três aspectos identitários são relevantes, sendo eles: a ideia de que identidade é múltipla, de natureza não-unitária; o construto de que identidade é uma constante área de desafios pessoais para o indivíduo; e, por fim, que a identidade do sujeito está em constante mudança. Tais conceitos são válidos para Jane, assim como para Gilberto, e para qualquer outro aprendiz. No caso de Gilberto, em particular, percebe-se que características de sua personalidade, o que podemos associar à identidade do sujeito, não necessariamente mudaram – foram, no entanto, intensificadas com o deslocamento de ambientes.

Aos aspectos citados por Norton and McKinney (2011), que podem auxiliar na análise dos comportamentos do indivíduos, pode-se associar os conceitos de ambivalência, trabalhados por Block (2007). O autor descreve o termo como “uma outra forma de conflito – uma que é

mais óbvia e profunda – [e que] surge quando o indivíduo transita entre fronteiras geográficas ou socioculturais” (BLOCK, 2007, p. 20). Block (2007) afirma que em situações assim, o sujeito percebe-se buscando estabilidade e balanço, em um processo dolorido e desafiador, em especial, devido às transformações que as referências, anteriormente mantidas como base para o sujeito, sofreram. Gilberto entende sua personalidade como ponto de partida para seu afastamento em relação ao grupo e ao ambiente do qual faz parte. Contudo, também percebe, de modo direto e esclarecido, que se perceber entre pessoas de origem diferente, cuja trajetória de vida estabelece relações de poder, o coloca no lugar de silêncio.

Assim, ao relatar suas histórias em aulas de inglês com pessoas de outros grupos sociais, especialmente os considerados dominantes, Gilberto relembra se sentir alvo de brincadeiras, e relata perceber claramente a relação entre o comportamento dos colegas e sua identidade racial e social. Tendo em vista os conceitos de motivação, traçados a partir da psicologia social, tendo como fim a quantificação do compromisso de um aprendiz com a língua alvo (NORTON e MCKINNEY, 2011, p. 74), o comportamento de Gilberto, especialmente o observado em sala, seria categorizado como “não motivado”. O que Norton (1995, 2015) propõe, no entanto, é uma análise de aprendizes a partir do conceito de investimento, no qual o aluno é visto por lentes sociais, tendo em consideração para análise, também, o meio do qual o aluno faz parte. Segundo Norton (1995, 2015), a motivação do aprendiz – interna e pessoal – não é suficiente para ditar como se dará seu comportamento em sala. De acordo com os relatos de Gilberto, e de como se deu seu interesse pela língua inglesa e pelo estudo de línguas, conclui-se que o aluno poderia ser avaliado como “altamente motivado”. Entretanto, seu investimento está direcionado a atividades individuais caseiras. O investimento em sala de aula pode ser analisado como mínimo devido a relações de poder que fazem com que o ambiente escolar seja hostil, marcado no aluno através de experiências passadas. Ao olhar para o que é feito em sala como motivação, apenas, Gilberto teria toda sua trajetória de vida, sua posição em classes sociais distintas e também a forma como seu meio o trata ignorados. Focar em investimento seria uma forma de entender qual o papel do social no desenvolvimento e envolvimento do indivíduo no seu processo de aprendizagem. É, também, compreender que há sempre uma ambivalência decorrente de questões externas ao indivíduo que o coloca entre seu desejo interior de aprender uma língua e suas formas de investir na prática.

Para Gilberto, nascido e criado em Curitiba, em meio a uma família que, segundo o estudante, “é bastante preconceituosa” em termos de raça e gênero (dois aspectos importantes de sua identidade), a consciência de seu lugar no mundo enquanto rapaz negro e pobre o acompanha desde cedo. Suas experiências no curso de extensão, também, serviram como um despertar para questões que já estavam lá. Ao se perceber inserido em um contexto no qual as diferenças de classe e experiências ficavam mais à mostra, Gilberto desenvolveu elementos de sua identidade que, segundo o jovem, podem dificultar seu processo de aprendizado ou fazê-lo buscar estratégias alternativas, mais solitárias. Assim, a trajetória de Gilberto é marcada por alienação, o que faz com que seu investimento pessoal na sua aprendizagem seja direcionado para fora da sala de aula.

Considerações finais

Seguindo a reflexão, ao pensar na convivência universitária, e como a mesma desestabiliza ou reifica as perspectivas de língua inglesa de alunos lidos como negros, Gilberto relembra que

o curso de Letras oferece conhecimentos, antes distantes ao seu alcance. Sobre a questão de como raça e classe social têm refletido na construção de sua identidade profissional na área de Letras, Gilberto reconta momentos de seu passado nos quais não se viam nos livros e nas produções culturais em geral, assim como relembra histórias de fragilidade socioeconômica e luta para sobreviver e para melhorar seu currículo a fim de obter mais chances para uma estabilidade financeira no futuro. Assim, as experiências de falta de representatividade o atingem, e, conseqüentemente, o estudante demonstra interesse em subverter branqueamento e inserir conteúdos mais inclusivos em sala de aula. O papel da raça e da classe faz com que estas questões sejam mais próximas – ao invés de buscar desconstrução e estudo para, por fim, subverter os estereótipos e os papéis tradicionalmente destinados a negros, o participante já traz, consigo, uma bagagem de conhecimento acerca da questão, advinda de suas próprias histórias de vida. Assim, o reflexo da raça e de classe transcende o processo de aprendizagem e chega às expectativas profissionais.

Embora compartilhem alinhamentos nas mesmas comunidades, indivíduos têm histórias e trajetórias diferentes. As dificuldades e nuances ao se trabalhar com raça ficam visíveis quando sujeitos lidos como negros são ouvidos e as dificuldades e nuances atingem, também, o próprio indivíduo. É possível perceber que não há um modelo correto a ser seguido; e há uma grande distância entre teoria e prática. É pouco realista acreditar que aulas inclusivas serão produtivas apenas por termos em sala alunos negros – enquanto professora e mulher negra, este é um ponto que precisa estar sempre presente no momento em que planejo minhas aulas. Não há garantia que aulas supostamente mais inclusivas atraiam o investimento de aprendizes negros. E a falta de investimento pode acontecer por diversos motivos, os quais podem variar entre gatilhos de experiências pessoais, confusão sobre sua própria identidade racial, ou hostilidade por parte dos colegas – ou, até mesmo, apenas o cansaço e a falta de vontade em falar sobre algo tão presente na vida dessas pessoas. A fuga do holofote pode, por vezes, falar mais alto que um engajamento militante. É importante, entretanto, que os professores tenham, em seu processo de formação, acesso ao material intelectual de estudiosos negros. Visto que o estudante universitário negro ainda não está presente como sujeito em pesquisas acadêmicas (Ferreira, 2017), o primeiro passo para a mudança é o contato mais frequente com suas histórias. É imprescindível que professores conheçam o mínimo sobre a realidade desses indivíduos. É preciso humanizar esses indivíduos. É de suma importância considerar todos os aspectos identitários do aprendiz ao ouvir suas narrativas sobre seu processo de aprendizagem e tê-lo como protagonista de sua história.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. HUCITEC, 12 ed, 2006

BARCELOS, A. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, p. 145-175, 2006.

BLOCK, D. **Second language identities**. Bloomsbury Publishing, 2007.

BONILLA-SILVA, E. **Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America**. Rowman & Littlefield, 2003.

- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial 2 (2008).
- BOURDIEU, P. **"The economics of linguistic exchanges."** Information (International Social Science Council) 16.6 (1977): 645-668.
- BRUNER, J. **"The narrative construction of reality."** Critical inquiry 18.1 (1991): 1-21.
- BURTON, L. M., et al. **"Critical race theories, colorism, and the decade's research on families of color."** Journal of Marriage and Family 72.3 (2010): 440-459.
- CICONELLO, A. O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. In: **OXFAM INTERNATIONAL**. (Org.). From Poverty to Power: how Active Citizens and Effective States can Change the World. Oxfam International: Londres, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1.
- FERREIRA, A. **What has race/ethnicity got to do with EFL teaching?** Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.211-233, jan./jun.2007
- FERREIRA, A. **Histórias de professores de línguas e experiências com racismo: uma reflexão para a formação de professores**. Revista Espéculo 43 (2009).
- FERREIRA, A. **Raça/etnia, gênero e suas implicações na construção das identidades sociais em sala de aula de línguas**. RevLet–Revista Virtual de Letras 3.02 (2011): 114-129.
- FERREIRA, A. **Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores**. Revista de Educação Pública (UFMT), v. 1, p. 275-288, 2012.
- FERREIRA, A. Teorizando Relações Étnico-Raciais no Brasil. In: Jamil Cabral Sierra; Marcos Claudio Signorelli. (Org.). **Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia**. 1ed. Matinhos: UFPR Litoral, 2014, v. 1, p. 83-103.
- FERREIRA, A. **Roda de Conversa: Política Linguística Raça e Gênero**. I JILAC, Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica. Brasília: UnB, Abril/2017.
- GOMES, N. **Educação e Identidade Negra**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, Belo Horizonte, vol. 9, p. 39-47, 2002.
- GOMES, N. **Educação, Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, v.29, n.1, p.167-182, 2003.
- GOMES, N. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: MUNANGA, Kabengele. **Educação AntiRacista: Caminhos abertos para Lei Federal 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.
- GOMES, N. "Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03: breves reflexões." BRANDÃO, Ana Paula. **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho (2010).

GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, S. A. . **Gênero, raça e educação: indagações adivindas de um olhar sobre uma academia de modelos**. POIÉISIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), Florianópolis. v. 8, p. 81-103, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed, DP&A Editora. 1992

HEIGHAM, J., CROCKER, R. **Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction**. Springer, 2009.

JOSEPH, J. **Language and identity**. London: Palgrave. 2004

KINCHELOE, J, STEINBERG, S. **Changing multiculturalism**. Open University, 1997.

KUBOTA, R., LIN, A. **Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice**. Routledge, 2009.

KUBOTA, R. "Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and ELT." TESOL quarterly 33.1 (1999): 9-35.

LIGGETT, T. "Unpacking white racial identity in English language teacher education." **Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice** (2009): 27-43.

LUKE, A. **Race and language as capital in school: A sociological template for language education reform**. (2009).

NORTON, B. & MCKINNEY, C. **An identity approach to second language acquisition**. In D. Atkinson (Ed). *Alternative approaches to Second Language Acquisition* (pp. 73-94). New York: Routledge. 2011

NORTON, B. **Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change**. Harlow: Pearson Education. 2000

NORTON PEIRCE, B. **Social identity, investment, and language learning**. TESOL Quarterly, 29(1), 9-31. 1995

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory**. (1987).



CAPÍTULO 8: NEGRA E ACADÊMICA - A SOLIDÃO NO DIÁLOGO ENTRE PARES NOS ESPAÇOS DE PODER

Carolina dos Anjos Borba (UFPR)

Fabiane Moreira da Silva (UFPR)

Sanciaray Yarha Silva da Rosa (UFPR)

Introdução

No dia 5 de fevereiro de 2018 a turma de pedagogia Victoria Soto da Universidade Federal do Paraná se formou, e em sua cerimônia de colação de grau algo inédito no curso ocorreu, ao vestir a toga decidi também vestir um turbante para trazer ali para aquele momento não só o conhecimento adquirido naquele espaço formal, mas a mensagem de ubuntu, e que estava carregando comigo o conhecimento de meus ancestrais, da minha comunidade, do chão pelo qual percorri até chegar naquele dia de celebração, de todos que não puderam estar ali presentes comigo, mas que contribuíram para a minha formação. Algo assim chamou a atenção da cerimonialista que mais do que depressa me perguntou como eu iria fazer para retirar meu turbante durante a cerimônia, uma mulher branca de elite, que certamente não conhece a importância de um oja, e toda a sua simbologia para a população negra, em especial de religiões de matriz africana. Obviamente tal afronta causaria incômodo, depois de 6 anos de universidade eu já estava acostumada com tais situações e com essas interpelações sobre como me visto, como penso como sou, sobre meu corpo nesse espaço de poder que é em sua maioria marcado por pessoas que não compreendem como é' complexa a realidade de uma estudante negra. No momento da interpelação perguntei o motivo pelo qual deveria tirar meu turbante exuberantemente vermelho, e ela respondeu que essas eram as normativas da universidade. Um espaço que ali estava formando pedagogas com um discurso baseado na diversidade, no compromisso com a transformação social, pedia para que os indivíduos se igulassem e apagassem suas marcas culturais em nome das normativas. Não discuti com a moça que certamente estava fazendo sua função, tranquilizei ela para não se preocupar que eu iria respeitar as normas. Mas durante a cerimônia eu simplesmente não retirei meu turbante.

Desde a minha inserção na universidade foi um longo caminho a ser percorrido, uma das vivências mais marcantes foi após uma longa discussão sobre questões sociais que acertavam o que leva adolescentes a engravidarem precocemente com uma professora de psicologia da educação, ela solicitou para que eu ficasse até o final da aula para uma conversa, da qual questionou sobre a minha certeza de continuar a disciplina até o final do semestre. Eu fui uma das poucas estudantes que se colocaram ao debate, uma das únicas aulas a serem reprovadas, a única que teve a nota diminuída no sistema para que não tivesse a possibilidade de um recurso. Como forma de resistência cursei a disciplina até o final mesmo o indicativo de futura reprovação, as mudanças de postura de tal professora durante a disciplina ficou visível para os demais estudantes, durante as apresentações de trabalho e os debates em sala, inclusive os questionamentos de minhas competências acadêmicas, por mais que vários colegas tivessem feito esse apontamento a solidão e o sentimento de desamparo se faziam presentes.

Existem diferentes formas de se resistir às opressões que o racismo constrói na nossa

sociedade, nesse percurso acadêmico vi colegas serem humilhadas, colegas que sofreram racismo, e aprendi não só a ser uma excelente pedagoga e pesquisadora, mas também a como lidar com as opressões. Poderíamos ter exposto toda essa situação e pedido uma auditoria com os procedimentos formais da cerimônia, ter processado o estabelecimento pelo constrangimento, ter feito diferentes manifestações contra o sistema educacional racista e higienista, mas escolhemos fazer um artigo sobre as dificuldades de uma mulher negra e acadêmica enfrenta na universidade.

Quando pensamos no espaço universitário o imaginário que temos é uma diversidade de áreas de conhecimento. A verdade é que a universidade tende a unificação de uma única forma de conhecimento, no qual ela mesma é agente e agenciador na legitimação desse conhecimento, aquilo que não se enquadra é considerado empírico, e o que por vezes ela pode se apropriar é considerado saber popular. Não é uma surpresa pesquisas “científicas” utilizarem o manuseamento de ervas medicinais para elaboração de medicamentos encapsulados, conhecimento esse passado de gerações a gerações nas comunidades tradicionais, porém que não recebem nem o reconhecimento muito menos os lucros que as grandes empresas recebem sobre essa apropriação. Porque abordar essa questão aqui? Porque por décadas contam a nossa história de maneira distorcida para nós mesmos, e pedem que acreditemos por exemplo que a população negra é minoria, de fato é minoria nos espaços de representação, não por acaso, mas de forma intencional somos impedidos de ocupar esses espaços de poder, e o espaço universitário é um espaço de poder que além de construir esse conhecimento age para legitimar o mesmo que ele produz (Gómez, 2007). Sendo assim é importante discutir como nós mulheres negras nos vemos nesse espaço violento epistemicamente que deixa a mensagem de que esse espaço não é para nós a todo momento, como se sentir pertencente e construir conhecimento num espaço excludente?

Buscamos aqui discutir essa realidade negra de conviver na universidade, também relatar os desafios que estudantes negras vivenciam para alcançar a conclusão de um curso superior, e a solidão que esse espaço produz para nós no seu processo de individualização e exclusão dos diferentes. A busca pela representatividade também é importante para entender esse processo, e o motivo pelo qual ela se faz tão importante principalmente na conjuntura atual, para entender como a universidade contribui para essa realidade social.

Discussões

Se a solidão da mulher negra atinge todos os campos de nossas vidas, ela também chegará até a vida academia. Primeiramente é necessário destacar que espaços educacionais como as universidades historicamente foi e ainda é negado para a população negra, em contrapartida, não podemos negar que esse quadro gradativamente vem mudando por meio de políticas públicas como as cotas raciais, sendo assim, se a pauta em questão antes era o acesso ao ensino superior, hoje se faz necessário pensar sobre a permanência de estudantes negros nesses espaços, principalmente das mulheres negras.

O debate sobre as políticas de ação afirmativa e de cotas em benefício dos alunos negros e pobres no ensino público universitário parte do quadro das desigualdades sociais e raciais gigantes, acumuladas ao longo dos anos, entre brancos e negros. Essas desigualdades observam-se em todos os setores da vida nacional: mercado de trabalho, sistema de saúde, setor político, área de lazer, esporte, educação, etc. Ora, no meio de todas essas desigualdades, a educação ocupa uma posição de destaque como centro nevrálgico ao qual são umbilicalmente vinculadas todas as outras. Diz-se que os negros não conseguem bons empregos e bons salários

porque não tiveram acesso a uma boa educação porque seus pais são pobres. Nesse beco sem saída entre educação, pobreza e mobilidade social, a discriminação racial nunca é considerada como uma das causas das desigualdades. (MUNANGA, 2007, p. 7)

É importante ressaltar que, juntamente com o acesso aos meios educacionais surge também a promessa de uma ascensão sócio-econômica, o que nos trás um peso ainda maior, pois ainda somos aquelas que compõem a primeira geração da família a ter acesso a espaços como do ensino superior, o que conseqüentemente é muito comum perceber esses aspectos se apresentarem na saúde mental dos estudantes negros já que estar e permanecer nesse espaço nos exige diferentes esforços, principalmente das mulheres negras que precisam lidar com opressões sobrepostas.

A trajetória universitária nos revela diferentes desafios, o percurso até o ingresso e permanência destas estudantes é marcado pelo sistema social de divisão de classes e raça, somando diferentes opressões, além do machismo que as estudantes sofrem quando decidem iniciar um curso superior. Por vezes a escolha entre fazer ou não um curso superior é também escolher entre ter uma dupla jornada diária, conciliando trabalho e estudo, ou até mesmo a gerência de uma casa e a vida familiar. Isso torna a vida acadêmica muito mais difícil. Muitas estudantes enfrentam esse desafio na ânsia de uma ascensão social que é incentivada através do percurso acadêmico. Ter um “bom emprego” ou uma melhor qualidade de vida esbarra no acesso ao conhecimento científico⁴⁶

A dificuldade financeira que a população negra em sua maioria enfrenta tem uma causa social histórica, que ainda carece de muitas reparações, mas um desses mecanismos é o sistema de cotas sociais, pois se entende que a trajetória escolar de uma aluna negra é circunstancialmente diferente da trajetória de uma aluna branca, por sofrer os efeitos do racismo direta ou indiretamente, mal esse que é estrutural e estruturante na organização social. Independentemente da instituição privada ou pública existem custos como alimentação, moradia, fotocópias e transporte, vale salientar que boa parte dessa população é periférica o que acarretará em um tempo maior de deslocamento. Mesmo que a condição financeira não seja um empecilho, lidamos com os impactos de se perceber negro a cada instante vivenciado dentro deste espaço, percebendo assim opressões sofridas não apenas na universidade mas também fora dela.

Outro fator que nos afeta é o esforço intelectual, pois o preconceito com os alunos advindo de escolas públicas interfere na sua reputação acadêmica, estes são tachados como medianos por professores e colegas. Isso denuncia tanto um preconceito com a formação do estudante oriundo de escolas públicas e periféricas, que em sua maioria são negros, e a valorização de um determinado conhecimento pautado no eurocentrismo hegemônico que não valoriza as reais experiências do indivíduo, ignorando as diferentes possibilidades que outros olhares acrescentam. Assim como a discussão decolonial sobre o conhecimento dado como “científico” produzido na universidade. Gómez classifica como dois modelos de conhecimento, com elementos em comum:

O primeiro elemento comum que pareço identificar é a estrutura arbórea do conhecimento e da universidade. Ambos os modelos favorecem a ideia de que o conhecimento possui hierarquias, especialidades, limites que marcam a diferença entre campos de conhecimento e outros, fronteiras epistêmicas que não podem

46 aquele que dizem que é concedido nos espaços acadêmicos, e que por tanto é mais valorizado pelas sociedades ocidentais de tradição europeia do conhecimento como forma de poder.

ser transgredidas, cânones que definem seus procedimentos e suas funções particulares. O segundo elemento comum é o reconhecimento da universidade como lugar privilegiado para a produção de conhecimento. A universidade é vista, não apenas como o lugar onde o conhecimento que leva ao progresso moral ou material da sociedade é produzido, mas como o núcleo vigilante dessa legitimidade.⁴⁷ (GOMÉZ, 2007, p. 81)

A universidade irá muitas vezes assumir posturas que nos impedirão de se constituir enquanto intelectuais, seja por meio de suas escolhas bibliográficas que por sua vez só validam como intelectuais homens cisgêneros, brancos e heterossexuais, ou pelo silenciamento diário dos estudantes negros, ressaltando sempre a necessidade de uma validação teórica de suas próprias experiências, tendo suas falas deslegitimadoras e questionadas constantemente. O conceito de competitividade impregnado nas paredes da universidade cria a individualização dentro do sistema acadêmico, que por sua vez, mais do que a busca pela docilização dos corpos, compõem a esse cenário a busca da vigilância constante sobre o que e de forma vem se produzindo o conhecimento dentro do espaço, criando fronteiras do conhecimento. Para Foucault (1999, p.233), “As disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis.”

A pretensão da individualização dos sujeitos apresenta-se de forma tão assídua que torna-se aparente na estrutura do sistema, tendo como consequência a naturalização do processo de individualização dos sujeitos

Pois bem, minha tese é que a universidade moderna incorpora perfeitamente a “hybris do ponto zero”, e que esse modelo epistêmico é refletido não apenas na estrutura disciplinar de seus epistemes, mas também na estrutura departamental de seus programas.⁴⁸ (GOMÉZ, 2007, p. 83)

Quando trazemos esse conceito de Hybris do Ponto zero, também queremos trazer o olhar voltado para a deslegitimação do conhecimento anterior ao pensamento moderno, e a sua validação nesse espaço de poder. É notável que quem ocupa esse espaço de poder e faz essa seleção sobre o que é válido e o não válido não são mulheres negras, estas ocupam ainda a base da pirâmide social e assim se reflete no espaço universitário, a porcentagem de professoras negras universitárias é muito pequena, assim como em outros espaços de poder. ainda que as universidades utilizam políticas de cotas para ocupação dos cargos de professores essa paridade ficaria ainda desigual pela falta de incentivo e de políticas afirmativas na pós graduação e na própria permanência dessas estudantes nos espaços acadêmicos. Esse ciclo causa também o sentimento de despertencimento pela falta de representatividade, ou seja, a efetividade e qualidade

47 El primer elemento común que me parece identificar es la estructura arbórea del conocimiento y de la universidad. Ambos modelos favorecen la idea de que los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades, unos límites que marcan la diferencia entre unos campos del saber y otros, unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, unos cânones que definen sus procedimientos y sus funciones particulares. El segundo elemento común es el reconocimiento de la universidad como lugar privilegiado de la producción de conocimientos. La universidad es vista, no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad. En ambos modelos, la universidad funciona más o menos como el panóptico de Foucault, porque es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la doxa y la episteme, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo. (GOMÉZ, 2007, p. 81)

48 Pues bien, mi tesis es que la universidad moderna encarna perfectamente la “hybris del punto cero”, y que este modelo epistêmico se refleja no sólo en la estructura disciplinaria de sus epistemes, sino también en la estructura departamental de sus programas.

na representação do grupo a qual o pertence, pois quando não nos enxergamos nesses espaços de representação não a um reconhecimento identitário de grupo. Ainda que exista uma forte discussão sobre essa identidade de grupo, identidade cultural, Hall comenta que as identidades não são fixas, mas também carregam uma familiarização com a história, cultura e território.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formação e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2014, p.109)

Todas essas tensões que nos são colocadas atingem diretamente a nossa saúde mental e emocional, pois isso não é apenas um processo individual, mas também coletivo, precisamos realizar um preenchimento do vazio acadêmico, principalmente no que acerca a vida da população negra. Não nos vemos representadas nesse espaço, nem por nossos professores, nem através dos colegas, mas nos enxergamos a todo tempo em pares nos setores de serviços gerais da universidade, assim como os brancos não estão acostumados com nossa presença lecionando em uma universidade ou em cargos de chefia. Qual é o nosso parâmetro de paridade quando nossa referência são cargos de trabalho extremamente desvalorizados? O que ecoa dessa relação representativa, e a falta dessa representatividade nos espaços de poder?

A posição de objetificação, que é normalmente ocupado por nós, o lugar de Outridade, não indica uma falta de resistência ou de interesse, como geralmente acreditam, é muito mais falta de acesso à representação de negrxs e não-brancxs por si mesmxxs. Não é que nós não temos falado, mas as nossas vozes - graças ao racismo como sistema - temos sido sistematicamente desqualificadxs pelo que a academia entende como conhecimento válido. E mais: nós temos sido representadxs por brancos, que, ironicamente, se tornam “especialistas” em [nossa cultura] e nós mesmxxs. De ambas as formas, estamos encarceradxs numa hierarquia colonial violentíssima. (KILOMBA. 2016, p,28.)

Historicamente acompanhamos a luta das mulheres negras contra o racismo, o machismo e a extrema pobreza do nosso país, que sofrerem a violência da colonização. A luta por representatividade é algo que buscamos continuamente e que ainda não atingimos o ponto ideal, um país onde caracteriza-se com a porcentagem de negros maior que a de brancos, onde a porcentagem de mulheres é maior que a de homens, e ainda assim nos deparamos com a falta de paridade nos espaços de poder e destaque principalmente das mulheres negras. Esse quadro precisa ser alterado e isso começa falando sobre representatividade que nos importa. A exemplo disso nos deparamos com mulheres que marcaram a história por uma luta anti-racista e de equidade.

Como maneira de transgredir ao sistema acadêmico, e de alcançar uma escuta para nossas vozes, angústias, reflexões e pensamentos, a pesquisa encontra-se como um caminho de legitimação dentro das exigências acadêmicas. Essa é uma realidade que também encontrará barreiras, a primeira é estar presente em projetos de pesquisa e ser contemplada por bolsas, pois a mesma política de cotas para o ingresso dos estudantes não é critério de seleção para participação de projetos de extensão e iniciação científica, na maioria dos editais, deixando assim a critério dos professores se sensibilizarem para essas desigualdades sociais e fazer essa escolha, mas geralmente essa escolha é restrita ao índice de rendimento acadêmico ou ao currículo lattes.

A segunda é a identificação com o campo de pesquisa em si, o que se torna muito difícil para abordagem temática, pois os estudantes que se inserem nesse espaço de pesquisa encontram dificuldade de trazer sua realidade principalmente no recorte racial, quando não estão inseridos nos espaços de discussão que incluem a diversidade, esses são temas presentes com maior facilidade na área das humanas, e que ainda necessitam de muito aprofundamento. Ora se o estudante que pode contribuir com a diversidade não é contemplado nos editais, como abordar esses diferentes olhares? E quando é contemplado não é ouvido, como proporcionar esse diálogo acadêmico? E de que forma as nossas questões serão inseridas em campos que não são específicos da diversidade?

Estamos perante sistemas multifacetados, mesmo com um objetivo em comum: a inclusão de populações e grupos, até então, sub-representados, principalmente nos cursos de prestígio e forte concorrência como Medicina, Direito, Psicologia, Odontologia, Engenharias, Arquitetura. Trata-se, no último decênio, da reivindicação de direitos pelos movimentos sociais, notadamente o movimento negro expressa no espaço público, e da elaboração de políticas, definidas no ambiente dos conselhos universitários, cujo foco é um discurso direcionado para a inclusão social e racial. (SANTOS, 2012. p.12)

O esforço para que a população negra se aproprie do espaço acadêmico torna-se coletiva, não apenas por ser um espaço historicamente negado, mas também pela necessidade de quebrar o paradigma de um espaço inalcançável. Surge também a necessidade de que, as pesquisas realizadas nesses espaços se aproximem da realidade e vivências daqueles que são vistos apenas como objeto de pesquisa, e não como interlocutores e capazes de falar por si mesmos. Para Kilomba (2006), assim como a hierarquia introduz dinâmica em que Negritude significa “estar fora do lugar” ela se refere ao fato de que branquitude significa “estar no lugar”. As questões abordadas anteriormente contribuem para que estudantes negros, e principalmente as mulheres negras internalizem pequenos silenciamentos, seja pela invisibilidade de suas pautas ou pelo medo da censura de colegas e professores, que se apresentará muitas vezes de maneira violenta disfarça na cobrança de boas produções.

Para quem escrevemos, é necessário examinar não só a verdade do que falamos mas também a verdade da linguagem em que o dizemos. Para outras, se trata de compartilhar e difundir aquelas palavras que significam tanto para nós. Mas em princípio, para todas nós, é necessário ensinar com a vida e com as palavras essas verdades que acreditamos e conhecemos mais além do entendimento. Porque só assim sobreviveremos, participando num processo de vida criativo, contínuo e em crescimento. (LORDE, 1977)

No espaço acadêmico por vezes nos perguntamos sobre esse nosso interlocutor, afinal a falta de representatividade e de pares na troca de diálogos sobre nossas realidades faz com que temos que nos adequar a esse modo operante de pensar/ser algo que não somos na essência, que se reflete na nossa escrita. Qual a linguagem que utilizamos? Será que nossos pais, irmãos, amigos, eles conseguem decodificar essa linguagem acadêmica? Ora, se o conhecimento que está fora da academia não é reconhecido, a resposta seria não, mas o que vemos é justamente o contrário, tão possível como a ruptura que nós ao escrever sobre essa realidade causamos nesse pensamento excludente.

Sendo assim a ruptura epistêmica de resistência é falar para nossos pares, buscar ampliar

esse espaço padronizado, trazer para esse espaço cada vez mais mulheres negras. E mais importante que isso é legitimar os espaços do qual viemos, o desafio das maiorias insurgentes é justamente se fazer ouvir, ter essa voz legitimada. Outra questão é por que temos que legitimar a nossa voz neste espaço historicamente opressor? Ao mesmo em que a comunidade acadêmica renega os espaços em que as mulheres negras provêm, ela utiliza-se desse espaço para produzir pesquisas e transpor suas ideias e opinião em uma linguagem não codificada por aqueles que estão sendo vistos pela academia apenas como objeto de pesquisa.

A academia então, torna-se um espaço agressivo, que tenta diariamente e de diferentes maneiras enquadrar aqueles que se questionam suas posturas, ou que se colocam em posições de resistência ao enquadramento de padrões que ignoram suas existências. O *modus operandi* deste sistema apresenta-se de forma tão enraizada que nos deparamos com a dificuldade de acolhimento entre os pares que encontram-se em uma posição hierárquica detentora de poder, desumanizando seus próprios pares em busca de reconhecimento dos não-pares e produções. Nesse sentido é preciso cuidado, pois para Paulo Freire (2015. p.43):

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo

O pesquisador tem um papel fundamental na ampliação dos caminhos do conhecimentos, olhando para a sociedade com questionamentos e investindo seu tempo para buscar diferentes indagações ou soluções para diferentes fenômenos sociais. Muitos movimentos sociais vem reivindicando espaços através da pesquisa científica produzida no espaço acadêmico, esse é o trunfo que o movimento negro utiliza já há muitos anos, principalmente por essa consciência de que se nós não contarmos nossa versão dos fatos o que vemos circulando é o olhar estereotipado e preconceituoso sobre nossos corpos, nossa cultura, nossas tradições, nosso modo de ser e estar nesse espaço-tempo. O grave problema é quando esses pesquisadores se tornam pesquisadores de gabinete, trazendo sim as lutas sociais como algo importante de estar no espaço acadêmico, construindo uma escrita combativa e de reflexão assertiva sobre a importância da mobilização social, mas na sua prática social se faz um opressor, não se posiciona ou age de maneira impositiva e excludente. Essa relação se faz aparente na relação de aluno professor no espaço acadêmico, onde a decepção sobre a figura que até ali trazia representatividade no discurso pode causar uma descrença nesse espaço de transformação social, aumentando também os processos de baixa-estima e outros problemas que o estudante pode sofrer. Recentemente um caso de abuso sexual com várias estudantes negras surpreendeu os professores e pesquisadores, principalmente ligados ao movimento negro, justamente por essa dualidade de discurso, onde o pesquisador de gabinete carrega em seus escritos a importância da luta social, mas oprime de forma violentamente aqueles que o circulam pelos seus escritos. Sua conduta não condiz com seu discurso, e isso é mais um grande desafio para aqueles que decidem seguir uma carreira acadêmica.

Outro fator que também mecaniza e modifica o pensador para insurgir e se manter insubmisso nos espaços formais são as normativas, principalmente ao que se refere à escrita acadêmica, a universidade age como aparelho de controle e massifica o pensamento científico, transformando

esse espaço em uma “fábrica de artigos” onde o professor pesquisador se vê obrigado a produzir para permanecer em determinados espaços de atuação. Além das excessivas exigências o pesquisador precisa atender as demandas de um ego-acadêmico que busca pontuação, notas, competição na produção de pesquisa. Levar para dentro desse espaço o princípio da construção de um conhecimento se torna um desafio que nem deveria existir, e que frustra os pesquisadores na execução dessas demandas exacerbadas, o gosto pela pesquisa se esvai e os problemas como ansiedade e depressão se tornam temas atuais de grande preocupação no espaço acadêmico. É necessário a compreensão de que a mudança precisa ser sistêmica, combatendo diretamente na raiz do problema e verdadeiramente engajada na luta anti-racista, contra o machismo e demais opressões sofridas pelas mulheres negras dentro e fora do âmbito acadêmico.

Em determinada aula uma professora branca de elite, já com muitos anos de carreira tenta promover o debate da diversidade no currículo escolar, algo muito importante para nossa formação enquanto educadores, mas que se feito de maneira errônea não promove mudanças de comportamento ou pensamento. Essa professora totalmente despreparada solicitou a um grupo de seminário que apresentasse sobre como as questões do negro apareciam no currículo, o grupo contava em sua composição duas estudantes negras, que relataram suas experiências acadêmicas, um dos pontos levantados do trabalho foi a questão da formação de professores e como as instituições buscam mascarar os casos de racismo que acontecem, nesse momento mencionei o caso que ganhou de notoriedade em 2012, quando a professora Lígia Regina Klein comparou duas estudantes negras com macacas, comentamos também da postura do setor de educação que apresentou um posicionamento firme apenas após a absolvição em segunda instância, em uma tentativa de sair em defesa da então colega de trabalho - que em consenso social dos alunos negros foi racista - a professora justificou dizendo que Lígia não era racista pois, era uma professora que trabalhava diversidade, e que isso por si só justificava o fato de ter chamado as estudantes de macacas, e que aquilo foi uma brincadeira, que as estudantes não entenderam o contexto. Essa postura gerou muito incômodo nosso e nesse momento iniciamos um debate demonstrando a ela que essa postura também colabora com o racismo, que minimizar a dor das estudantes dizendo que elas não entenderam uma brincadeira era extremamente racista, e que nos ofende também, nesse momento a então professora mudou sua postura na sua própria defesa dizendo absurdos como o que chegou a dançar com um estudante negro em sua formatura, e que tinha amigos negros, e que amava nossa cor. Mais uma vez nos deparamos naquele momento com um discurso do “preto de estimação”⁴⁹, como uma tentativa de amenizar as atitudes racistas. Durante o processo de discussão os colegas simplesmente foram saindo da sala, sobrando apenas as três únicas estudantes negras da turma e uma estudante indígena, reafirmando a provocação inicial que havia realizado, sobre a importância dos educadores enfrentarem os seus preconceitos. Esse caso revela várias indagações, a primeira que não existe formação continuada na universidade, pois se a professora que já tinha mais de 30 anos de carreira estivesse inserida nos debates atuais como diversidade curricular, muitos infortúnios seriam evitados. Tal movimento tem se tornando uma prática comum dos professores universitários em transferir a responsabilidade de mediação da aula nos assuntos do qual eles não dominam, como o debate sobre raça, gênero e etnicidade, e acham que seminários ou debates vão dar conta das demandas, um erro tão

49 Aquele ou aquela que é usada como instrumento ou de justificativa da aproximação com a população negra, negando assim ações discriminatórias.

profundo que tem várias consequências, principalmente na formação de outros professores. Outro ponto é deslegitimação da voz do aluno, quem somos nós estudantes contra professoras que têm anos de carreira? Somos as alunas que não entendem brincadeiras! Indagamos, também sobre a empatia nos assuntos relacionados a raça, os nossos colegas brancos não se mostraram interessados na luta antirracista, pois esse debate é para todos, senão os movimentos sociais como o movimento negro sempre estarão falando apenas para nós mesmos. O que a universidade faz com os estudantes nos seminários é similar ao que o ensino básico faz no dia 19 de abril e 20 de novembro, incubem aqueles que tem a marca social evidente para dar conta de toda discussão sobre o tema, ou então fazer uma abordagem extremamente superficial e romantizada, quando não é ofensiva.

Considerações de Continuidade...

Pensar em uma mudança desse sistema de educacional universitário é pensar em uma nova organização social, um projeto diferenciado de pensamento, uma legitimação de um pensamento subjacente que circunda pelas extremidades epistêmicas causando o desconforto dos lugares de privilégio. Esse modelo no qual estamos inseridas, é de uma universidade que vem ao longo dos anos consolidando em sua organização a projeção de uma sociedade que claramente nos vê como indesejáveis, essa prática excludente se aviva com o discurso de ódio que vem sendo direcionado aos corpos desviantes. Mombaça (2016) vai discutir sobre uma possível redistribuição dessa violência onde reverter essa via única de extermínio apresenta-se para uma ruptura efetiva da realidade social, esse movimento começa na nomeação da norma. Quando nós acadêmicas negras nomeamos o racismo institucional que sofremos na universidade estamos fazendo um movimento de catarse, onde logicamente tudo ao nosso redor se movimenta e tem uma reação, algo que já vem acontecendo em diferentes espaços sociais. Compreendemos que a conquista por esses espaços são sim violentos, e que tendem a se intensificar por uma proposta de projeto de sociedade higienista e branca que vem construindo um imaginário onde quando se tem um inimigo ele precisa ser exterminado.

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sóciopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (WALSH, 1991).

A convivência com o diferente causa desconforto, e o que temos de resposta é o movimento de extermínio cultural, social e histórico. A mudança que há duas décadas vem causando nas estruturas sociais de classe pela acessado do debate de movimentos sociais nos espaços governamentais contribuiu para que os discursos de ódio se intensifiquem, isso se reflete na universidade, primeiro quando se diz que todo aquele que não faz parte de uma normativa precisa ou se enquadrar ou ser eliminado, segundo quando prioriza uma política de valorização da propriedade, e assim do espaço que ocupo/gasto na construção do conhecimento, a universidade pública é extremamente necessária para a parcela pobre e excluída da sociedade, e só começou a ser questionada quando esses indivíduos ocupam esse lugar que antes era dado como de elite.

O fato é que o problema está a nossos olhos posto a frente e não temos como fugir ou enganar, principalmente pela marca social que carregamos, assim só nos resta pensar em diferentes estratégias de inserção e permanência nesses espaços.

Hoje vivemos no meio desse naufrágio. Vivemos no caos, na incerteza de que será possível construir e manter uma comunidade. As figuras públicas que mais nos falam sobre a volta a valores antigos que incorporam os males que King descreve. São as pessoas mais comprometidas com a manutenção de sistemas de dominação - o racismo, o sexismo, a exploração de classe e o imperialismo. Elas promovem uma visão perversa de liberdade que a equipara ao materialismo. Nos ensinam a crer que a dominação é “natural”, que os fortes e poderosos tem o direito de governar os fracos e impotentes. (HOOKS, 2007, p. 42)

Quando pensamos em uma pedagogia que trabalha com a insubmissão e emancipação dos sujeitos estamos contribuindo para essa ruptura, estamos trabalhando contra esse processo violento de dominação que insiste em nos colocar na subalternidade, ignorando nossos anseios acadêmicos e nossas construções sociais, buscando novos olhares sobre aquilo que vem se apresentando de forma perversa e violência em diversas categorias do sistema educacional superior, nosso intuito ao mesmo tempo também é de denúncia e alerta da urgência do rompimento das estruturas opressoras e excludentes para a população negra que se retroalimenta, em especial para as mulheres negras que se encontram na base da pirâmide social.

Referências Bibliográficas

AUDRE, L. **A transformação do silêncio em linguagem e em ação**. 1977

HOOKS. B. Ensinando a Transgredir: A Educação como prática da liberdade, 2ªed. Martin Fontes, São Paulo. 2017.

CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 20 a. Edição. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

GOMÉZ, S. C. **Decolonizar la universidad**. *La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. In GOMÉZ, S. C. GROSGOUEL, R. El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá : Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

HALL, S. A. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução de De Paulo Editora. 11^a. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006

KILOMBA, G. **Quem Pode falar?** In. Plantation Memories - Episodes of Everyday Racism - URAST, Budapest, 2010 p. 25-37 trad. Quiangala A. C. acesso 2016.

MOMBAÇA, J. **Rumo a uma Redistribuição Desobediente de Gênero e Anticolonial da Violência!** 32ª Bienal de São Paulo - Incerteza Viva, Oficina imaginação política, Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

SANTOS, J. R.. **A questão do negro na sala de aula.** 2ª ed. São Paulo. Global, 2016.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver*.** In.



CAPÍTULO 9: (RE) PENSANDO A ESTÉTICA UNIVERSITÁRIA: O NÃO LUGAR DO NEGRO ACADÊMICO FRENTE AO RACISMO INSTITUCIONAL

Wellington Benevides dos Santos (UEM)

A inserção da população negra nas universidades de todo país, certamente é um marco transformador na história do negro brasileiro, haja vista que o espaço acadêmico tem sido pensado para indivíduos brancos que formam a ideia hegemônica do que é ser um universitário. É justamente esse o objetivo deste texto, expor de que modo adentrar a universidade e, também ter acesso a um determinado conhecimento muitas vezes exclusivista, transforma e cria novas vivências e epistemes, capazes de transformar trajetórias e mudar vidas. Para compreender melhor os processos que englobam o acesso da população negra a universidade, faz-se necessário traçar um panorama que demonstre o contexto histórico em que o país se encontrava ao serem instituídas as primeiras universidades em âmbito nacional. As trajetórias negras nas universidades do Brasil se correlacionam, atualmente, às trajetórias negras anteriores à universidade contemporânea, isto é, elas estão inseridas em um processo histórico. O surgimento da primeira universidade no Brasil data-se em 18 de fevereiro de 1808. A Escola de Medicina da Bahia é a pioneira dentre as universidades nacionais, lá estudavam majoritariamente homens, brancos e membros da elite emergente. Em sincronia com este período, o país atuava sob regime escravagista, a população negra brasileira e africana⁵⁰ encontrava-se em uma situação de completa desumanização. Certamente não havia espaço para as negras e negros nas instituições formais, muito pelo contrário, havia uma legislação que proibia escravizados e livres de frequentarem as escolas⁵¹ e, possuírem terras⁵², a população negra inclusive não era considerada parte da nação brasileira, tampouco vista como seres humanos, tal qual pseudo-humano, ou totalmente animalizados, havia neste momento fortes correntes científicas que lutavam a todo custo para provar que a humanidade era difundida em raças superiores e inferiores, sendo o acesso à educação um privilégio da pequena parcela da elite branca brasileira.

De modo algum é possível caracterizar as diversas leis que foram criadas anteriores a abolição, como sendo políticas públicas de amparo à população negra, em verdade tais leis tratava-se apenas, da mais pura e nítida tentativa dos que detinham o poder e a mão de obra negra escravizada, de adiar o processo de abolição de fato e, de manterem sua mão de obra gratuita, era extremamente vantajoso assegurar a posse de homens e mulheres subordinados, principalmente se tal regime possuísse apoio Estatal. Os donos de escravos viam-se cada vez mais atingidos pelas demandas abolicionistas e, pela pressão externa dos países que já havia posto um fim à barbárie intercontinental que fora a escravidão, principalmente a Inglaterra, motivada a pressionar o Brasil por interesses econômicos. Numa tentativa ilógica e desumana de adiar tal feito, criou-se, por exemplo, a Lei dos Sexagenários, ou Lei Saraiva-Cotegipe (1885) que atribuía liberdade

50 Tendo em visto que a lei Eusébio de Queiros responsável por marcar o fim do tráfico transatlântico de africanos em direção ao Brasil foi concebida em 1850, ou seja, em 1808 o Brasil ainda recebia mão de obra africana para ser escravizada em seu território.

51 A Constituição de 1824 declarava que a escola era um direito de todos os cidadãos, o que não incluía os escravizados. A cidadania era de direito aos portugueses, filhos de portugueses e libertos.

52 Ver: lei nº 601 de 18 de setembro de 1850.

aos escravizados com 60 anos ou mais. Eram raros os escravizados que atingiam tal idade, tendo em visto a baixa expectativa de vida decorrente da desnutrição, das diversas doenças em que a população estava à mercê, aos diversos castigos e torturas que estavam submetidos diariamente, ou seja, estes indivíduos não possuíam de fato liberdade alguma, já no fim de sua vida, o que restava aos negros idosos que cresceram sobre esse regime desumano e que tiveram suas vidas destruídas pela escravidão? Não havia como desfrutar tal liberdade. Como comemorar a liberdade individual, se o coletivo continuava vivenciando todas as mazelas da escravidão? A “liberdade” conquistada pela lei dos sexagenários não possuía, assim como a lei áurea também não, a ruptura dos estigmas ao qual a população negra estava submetida, ou seja, estes negros libertos, em hipótese alguma, passariam a serem vistos pelo restante da população e principalmente pela população branca como sujeitos inseridos naquela lógica de vida em sociedade, portanto, continuariam recebendo o tratamento de escravizado, embora legalmente já não o fosse.

Depois de sete anos de trabalho, o velho, o doente, o aleijado e o mutilado - aqueles que sobreviveram aos horrores da escravidão e não podiam continuar mantendo satisfatória capacidade produtiva - eram atirados à rua, à própria sorte, qual lixo humano indesejável; estes eram chamados de “africanos livres”. Não passava a liberdade sob tais condições, de pura e simples forma de legalizado assassinio coletivo. As classes dirigentes e autoridades públicas praticavam a libertação dos escravos idosos, dos inválidos e dos enfermos incuráveis, sem lhes conceder qualquer recurso, apoio, ou meio de subsistência. Em 1888 se repetiria o mesmo ato libertador que a História do Brasil registra com o nome de abolição ou de Lei Áurea, aquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos africanos livres. Atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o estado, e a Igreja. Tudo cessou, extinguiu-se todo o humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou de justiça social: o africano e seus descendentes que sobrevivessem como pudessem”. (NASCIMENTO, 1978, p. 65).

Para que houvesse uma integração da população negra na sociedade emergente após a abolição, fazia-se necessário ter-se adotado uma série de medidas, atualmente chamadas de políticas públicas, com a finalidade de criar possibilidades de acesso à saúde, educação, moradia, lazer e cultura. Esse conjunto de fatores socioeconômicos que se antes adotados, teriam escrito a história do negro a partir de outra perspectiva. As consequências da falta de amparo e a marginalização à qual o negro foi submetido posteriores a este período lhe colocaram em uma situação de completa vulnerabilidade, deixados à própria sorte, a população teve que travar novas batalhas, completamente sem amparo do governo ou da constituição da época.

Os negros e negras passaram a ocupar um não lugar, permanecendo na liminaridade⁵³ (Turner, 1974), o individuo limiar não possui diversos atributos bem definidos, a liminaridade representa a ausência de um lugar, sendo alguns atributos não consolidados, como status social, econômico e, identitário, cuja construção é paralela e posterior ao processo de superação, de ocupação de um lugar propriamente dito, ou seja, a população negra que outrora ocupava o papel de escravizada, presa as amarras e ao acoite, viu-se liberta em um contexto de completo descaso

53 Os atributos de liminaridade, ou de personae (pessoas) liminares são necessariamente ambíguos, uma vez que esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede de classificações que normalmente determinam a localização de estados e posições num espaço cultural. As entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimonial. Seus atributos ambíguos e indeterminados exprimem-se por uma rica variedade de símbolos, naquelas varias sociedades que ritualizam as transições sociais e culturais [...] (TURNER, 1974, p. 117).

e desumanização. A lei Áurea, responsável por colocar um fim, a barbárie que foram os séculos de escravidão, não criou possibilidades que lhes atribuísse um caráter humanitário, que os tornasse de fato parte da nação brasileira, ao contrário, não lhes atribuiu caráter algum, em verdade o que se fez, foi uma tentativa esdrúxula de atribuir ao negro uma identidade totalmente animalesca, caricata, irracional e subserviente.

Embora atualmente tenha-se adotado algumas medidas para que este histórico de exclusão e marginalização seja revertido, os dados são alarmantes, principalmente quando se busca compreender a inserção e a permanência das pessoas negras no ensino primário e médio. As problemáticas que permeiam o cotidiano da população negra no âmbito educacional são múltiplas, entre elas: acesso a educação gratuita e de qualidade, permanência desses estudantes e as perspectivas tecidas posteriores a educação básica. Em 2015 foi realizado um levantamento com base na Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio (PNAD) e os resultados demonstraram que aproximadamente 30% da população auto declarada negra (pretos e pardos) não completavam o ensino fundamental antes dos 16 anos e somente 56,8% da população preta e 57,8% da parda continuavam no ensino médio entre 15 e 17 anos. Dados como esses apontam para um cenário desesperador, que se intensifica quando comparado aos dados da população branca, que em 2014, aos 16 anos, aproximadamente 82% dos alunos concluíam o Ensino Fundamental, entre os 15 e 17 anos, os dados apontam para cerca de 71% de alunos brancos permanecendo nas escolas.

Após superar a desigual realidade no ensino apontada anteriormente e, ir contra todas as estatísticas que demonstram a rarefação da população negra com diploma de ensino fundamental e médio completo, esse indivíduo negro então, se vê diante de mais uma barreira social a ser transpassada, que é adentrar a universidade, esse campo projetado e introjetado no imaginário da comunidade externa como um espaço com um público predestinado, onde adentrá-lo assemelha-se a herança, ou seja, pais universitários criam filhos universitários e essa lógica apesar de contraditória, se baseia na meritocracia. Dentro do campus e, em outros âmbitos sociais, acredita-se que os mais capazes, estes que ao longo de sua vida representaram exímios estudantes e destacaram-se em suas atividades escolares, hoje desfrutam a dádiva de serem acadêmicos.

Transpassando barreiras: do lar que afaga a universidade que adoece

O ser negro dentro da universidade é antes de tudo, político. Ocupar um espaço, que como mencionado anteriormente não foi em nenhum momento da história do Brasil, pensado para a população negra, é transgredir toda lógica já explicitada do que forma um acadêmico, é ir além do racismo estrutural⁵⁴ e institucional⁵⁵ que dita quando e quais espaços formais os negros ocuparão neste país. É necessário abordarmos o racismo em todos os âmbitos e, rompermos com essa dicotomia entre o público e o privado, tento em visto que há uma persistência em tentar atribuir às discussões raciais um caráter individual, que diz respeito somente ao grupo em questão,

54 Sobre racismo estrutural, ler: O QUE É RACISMO ESTRUTURAL? ALMEIDA, silva (2018).

55 Sobre racismo institucional, ler: ESTUDOS EMPÍRICOS: POLÍCIA, INSEGURANÇA E RACISMO INSTITUCIONAL. KAHN, túlio (2014).

quando na verdade, deve-se ressaltar que, sem sombra de dúvidas o racismo está presente nas instituições, ou seja, deve ser pautado nos âmbitos públicos e, que muitas vezes, é o Estado o principal responsável por sua manutenção e, assim como outros conflitos sociais, por exemplo, não mais podem ser tratados no âmbito privado, dentro dos lares, das conversas discretas e minimizados pela moral e pelos costumes, o racismo precisa urgentemente, ser tratado como o que de fato ele é, ou seja, crime imprescindível e inafiançável⁵⁶.

Quando as barreiras criadas pelo racismo conseguem minimamente serem rompidas e, finalmente o indivíduo adentra o espaço acadêmico corre-se o risco do mesmo passar a ser visto e tratado como o negro único (RIBEIRO, 2018) daquele espaço em questão, este é escolhido para ocupar determinados lugares e, se torna representante de um todo quando faz-se necessário discutir assuntos pertinentes à questões étnico-raciais, sendo extremamente problemático este ser tomado como parâmetro analítico, tendo em visto que a população negra não é um grupo homogêneo, possuindo suas próprias individualidades em uma sociedade em que a divisão dos papéis e a atribuição de valores são extremamente amplificadas.

Ocupar o espaço acadêmico é certamente louvável, tendo em visto que as dificuldades para adentrar o ensino superior são várias e que, como já mencionado, o universitário estabelecido no imaginário social, não é, em hipótese alguma, negro, entretanto ser o único o torna uma base sólida para justificar o racismo mascarado na meritocracia e, o sujeita a diversas violências, muitas vezes sutis, ou simbólicas, mas que estão presentes e que a todo o momento, tentam convencer os negros universitários de que o seu fenótipo, não condiz e não representa os verdadeiros acadêmicos, cientistas e intelectuais.

Deparei-me com este imaginário logo ao ingressar à Universidade Estadual de Maringá, em 2017 no curso de Ciências Sociais, este majoritariamente branco. A Universidade Estadual de Maringá possui grande influência no país, nos âmbitos educacionais e de produção acadêmico-científica, o que atribui um grande status para os aprovados, sendo em sua maioria estudantes oriundos do ensino privado⁵⁷, refletindo diretamente no perfil socioeconômico dos acadêmicos, brancos e em sua maioria, classe média, há a manutenção de um imaginário de universidade um tanto quanto fora da realidade da maior parte da população maringaense e das cidades do norte paranaense, constituindo-se assim enquanto uma das universidades mais desejadas do Estado.

Inicialmente, tive bastante dificuldade para me estabelecer e permanecer na universidade, os empecilhos são diversos, entre eles, adaptar-se em um ambiente totalmente novo, diferente da minha cidade de origem, Sarandi⁵⁸, que apesar de estar localizada geograficamente ao lado de Maringá, possui outra realidade e, é constituída majoritariamente por pessoas pretas e pardas, inclusive carrega diversos estigmas entre os maringaenses, como, por exemplo, cidade do crime, ou pejorativamente intitulada “Sarandiru⁵⁹”, o preconceito contra a cidade se relaciona, sem

56 Lei nº 7.716 (1989).

57 Os dados do Questionário socioeducacional dos aprovados no Vestibular de Verão 2018, apontam para 43,39% de alunos que completaram o Ensino Fundamental (1º grau) em escolas privadas, sendo 38,33% os alunos oriundos de escolas públicas. No Ensino Médio (2º grau ou equivalente) os dados são ainda mais desiguais, sendo 55,86% alunos de escolas privadas e 35,55% de escolas públicas.

58 Localizada na região norte do Paraná, Sarandi instaurou-se sem que houvesse um planejamento urbano e, após se tornar oficialmente cidade, emancipada de Marialva em 1 de novembro de 1983, teve um forte e rápido crescimento populacional. As consequências da falta de planejamento são observadas atualmente em diversos segmentos da cidade, como a estrutura, a marginalização e a periferização, que a coloca constantemente em uma posição subserviente, em detrimento do imaginário social construído sobre Maringá.

59 Referência proveniente do nome “Carandiru” popularmente atribuído à Casa de Detenção de São Paulo.

sombra de dúvidas, ao seu perfil racial majoritário, sendo o negro frequentemente atribuído à marginalidade. A cidade também carrega o título de “cidade dormitório”, devido o elevado número de trabalhadores e estudantes que se deslocam até Maringá durante o dia e retornam à Sarandi apenas para dormir. Outro empecilho que dificultou minha permanência foi o espaço acadêmico, o campus em si, de norte a sul, em cada bloco, em cada espaço de convivência, ecoa gritos silenciosos aos ouvidos insensíveis afirmando: Esta não é o seu lugar.

Casos de racismo fizeram parte da minha formação, lembro-me de diversos ataques que sofri e, estava ciente de que universidades são espaços marcados por tal estrutura, porém somente adentrando-a pude ter noção do que de fato, viveria. Há uma profunda e constante dificuldade em denunciar as práticas racistas vivenciadas dentro da universidade, embora haja espaços destinados as discussões étnico-raciais e a assistência estudantil⁶⁰, é extremamente difícil romper com os receios introjetados em nossas mentes anteriores a universidade, como, por exemplo, o medo de não ter o discurso ouvido e acima de tudo legitimado. Como romper com um sistema de hierarquias entre professores e alunos, que são anteriores a essas vivências e que aparentemente se estabelecem tão bem dentro das universidades? Discutir tais questões, dentro do corpo acadêmico é de uma dificuldade absurda, visto que tal hierarquia está muito bem consolidada, e interliga docentes, o corpo técnico/administrativo e os altos postos. Se os alunos ocupam os últimos lugares nesse sistema hierárquico, resta pensarmos qual lugar é reservado aos negros, e é justamente esse o exercício que proponho: analisar se de fato possuímos algum lugar dentro desse sistema.

Outro ponto importante a ser abordado, que se correlaciona completamente com o sentimento citado, é em relação a como as universidades, em especial a aqui já nomeada, recepciona estes estudantes e, ao longo de sua formação garante o pleno exercício de suas atividades acadêmicas possibilitando assim, a conclusão e a continuidade de uma carreira promissora. Se a universidade, não cria mecanismos que promovam a efetiva permanência dos estudantes negros, está fadada a uma universidade hegemônica e menos plural, onde prevalece a desigualdade e a evasão. Como consequência dessa falta de amparo, o racismo institucional se fortalece e revela suas facetas novamente, quando ao longo dos anos, observei diversos alunos negros desistirem de seus cursos, porque se viram impossibilitados de conciliar a universidade e o trabalho formal, ou universidade e o conjunto de vivências a qual corpos negros são submetidos diariamente, como a distância de suas casas da universidade, que geralmente localiza-se em áreas centrais ou próximas ao centro, onde a população negra representa a minoria, a falta de dinheiro para comer, quando na verdade, é um dever do Estado e da própria universidade, através das políticas de assistência estudantil, garantir tais direitos básicas. É necessário, que se pense pontualmente sobre essas questões.

Como evitar esses efeitos perversos? Em primeiro lugar, é preciso que fique bem claro o objetivo das universidades públicas: elas se destinam apenas aos mais competitivos e mais capazes? Elas se destinam apenas aos estudantes mais carentes? Qual é o perfil que se deseja para o aluno dessas escolas? Como evitar uma associação perversa entre competitividade e nível de renda? Entre competitividade e identidade racial? São essas, eu creio, as questões éticas que estão em jogo. As respostas a essas questões devem ser buscadas nas próprias comunidades universitárias e na sociedade como um todo. Há muita coisa em jogo, inclusive a sobrevivência das universidades orientadas para a pesquisa e não

60 Como, por exemplo, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro – Brasileiros (NEIAB) e o Programa Integrado de Ação Social (PROAÇÃO).

apenas para o ensino. Enquanto não ficar claro o compromisso do governo com a expansão da pesquisa científica nessas universidades, qualquer movimento no sentido da flexibilização do acesso pode ser mal interpretado. No entanto, a questão básica continua: a excelência acadêmica pode ficar reservada aos “brancos”? A comunidade científica pode continuar a dar de ombros e dizer que esse não é o seu problema? (Guimarães, 2003, p. 267)

O regimento da instituição a fim de manter um ambiente harmônico e que respeite as diferenças, necessita tratar os grupos ditos minoritários como parte da instituição, não somente como objeto de estudo, mas que promova a produção de conhecimento partindo dos mesmos. Uma das diversas formas de promover o acesso da população negra as universidades, são as cotas raciais⁶¹, por exemplo, que visam reverter este cenário desigual que se instaurou no Brasil, garantindo um efetivo ingresso da população negra a esses espaços majoritariamente brancos. A Universidade Estadual de Maringá, ainda não adotou a política de cotas raciais como forma de ingresso em seus diversos cursos de graduação, embora atualmente esteja em tramite o processo para tentar concretizar tal política e, em 2008 se tenha protocolado um pedido para tentar implementar as cotas raciais, que resultou na implementação das cotas sociais.

A falta de amparo aos estudantes pertencentes a grupos não dominantes resulta em diversos problemas no rendimento acadêmico e na saúde mental destes. Vivenciei diretamente algum desses conflitos, vislumbrei ao longo dos meses, idéias de grandes projetos e em poucas semanas, os abandonei, isso porque frequentemente convence-nos incapazes e, tal sentimento, restringe até mesmo os primeiros passos, aqueles que farão as idéias se tornarem concretas, o racismo age também nestas nuances, convencendo os universitários negros de não serem dotados de capacidade, de sua inteligência limitada e fazendo-o comparar-se com os demais, muitas vezes com seus colegas brancos, que possuem vivências totalmente diferentes da sua. Essas idéias recorrentes relacionadas à capacidade intelectual dos negros foram projetadas ao longo de anos na mente da população brasileira, inclusive com justificativas baseadas em pesquisas científicas e fomentadas por renomados intelectuais brancos, alguns nacionais, que contribuíram para a perpetuação de teorias racistas que atribuíram ao negro, estereótipos pejorativos marcados por um determinado perfil de individuo: festivo, risonho, batalhador, forte, sexualmente deturpado, prontificado ou preguiçoso, dependendo do contexto a ser usado. As teorias raciais, baseadas na inferioridade dos povos não brancos e na superioridade do branco europeu, contribuíram em muito para manutenção destes estereótipos.

Raymundo Nina Rodrigues (1932) foi um dos autores, que se baseou em pesquisas científicas como, por exemplo, medições e comparações entre crânios de diversos grupos étnicos, para tentar demonstrar a inferioridade dos negros brasileiros e africanos, afirmando que os mesmos eram por natureza e, em decorrência da própria evolução das espécies, atrasados e mal estabelecidos no mundo, diferente do branco europeu, que devido seu alto nível evolutivo, teria conquistado as Américas e outras partes do mundo e, que ao povo brasileiro, resta preocupar-se, com o quanto de sua inferioridade são provenientes de sua dificuldade em civilizar-se por parte da população negra e se toda essa inferioridade advém da sua elevada população mestiça, que recebeu em seu sangue, doses colossais de sangue negro. Segundo Nina Rodrigues os negros possuem uma escala de hierarquias de cultura e estes são passíveis de progredir, mas

61 Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.

que tal progressão é incerta e igualmente incerta são suas atribuições, podendo ser a população branca responsável por tal progressão, tendo em visto, de acordo com o autor, a grandeza e os extraordinários progressos da civilização européia ao redor do mundo, sendo os negros, povos retardatários e fracos.

Atualmente, como mencionado, negros e negras muitas vezes se sentem desiguais intelectualmente dentro e fora da universidade, mesmo após comprovações definitivas de que tal desigualdade intelectual é impossível, exceto os casos de patologias que prejudicam as funções cerebrais e cognitivas. Entretanto, trata-se aqui das concepções essencialmente humanas, como a habilidade de criar, ensinar, manter culturas e transformar seu meio através dela. É preciso deixar claro que há somente uma espécie humana, não há variações de um humano padrão, concepção adotada por Nina Rodrigues, por médicos e cientistas de modo geral que consideravam o negro um problema nacional. Tais autores possuíam legitimidade em sua fala para justificarem suas idéias racistas e essas teorias estão arraigadas na população brasileira, sendo uma entre tantas marcas deixadas pela escravidão. Isso certamente se perpetua na universidade, que subjuga acadêmicos negros e os fazem sentir-se desiguais em relação aos demais. Um sentimento que acarreta diversos problemas no rendimento e nas relações estabelecidas dentro e fora da academia. As violências no âmbito acadêmico, nem sempre se revelam de maneira explícita, em verdade, frequentemente são tão simbólicas que a própria denuncia torna-se dificultosa. Diversas vezes, presenciei e vivenciei casos de racismo dentro do campus, como, por exemplo, abordagens totalmente arbitrários e violentos por parte dos vigilantes patrimoniais, que dentro da universidade se assemelham a polícia militar. Não necessariamente, os vigias são um problema na universidade, ao contrário, eles desenvolvem um papel muito importante, mas seus atos muitas vezes possuem problemáticas que devem ser levadas em consideração e pontuadas, a vigilância universitária torna-se vigias não somente do patrimônio público, mas dos âmbitos privados, nas individualidades e recorrentemente acusam jovens negros de uso de drogas, roubos, invasão de espaços que na verdade são públicos e de livre acesso. O que faz um vigia olhar à um cidadão e ver nele, o perfil de um criminoso? O que faz alguns indivíduos dentro do campus possuírem livre acesso e, outros não? Se o direito de ir e vir é destinado à todos, por que aos negros este direito limita-se a alguns espaços?

Senti e observei tal comportamento por parte dos vigias, de modo sutil, em perguntas sem sentido direcionadas à mim, como por exemplo, um caso muito peculiar que ocorreu quando eu estava tentando abrir a porta do corredor em um setor na universidade no qual fui bolsista da metade final de 2017 e todo 2018, o vigia ao observar minha insistência em tentar abrir (sem sucesso) a porta, me questionou: - “você está fazendo o que aí”? Prontamente respondi que estava tentando abrir a porta e que era bolsista naquele setor e, fui surpreendido com: - Pensei que estivesse tentando invadir ou roubar. No momento, as possíveis reações que poderiam ter sido adotadas para lidar com aquela cena, se esvaíram, não havia no conjunto de idéias e de argumentos que construí ao longo da minha formação, um manual de como lidar com uma situação explícita de racismo como aquela. Nessas ocasiões, indubitavelmente o indivíduo choca-se, porque o racismo não possui apresentações prévias, o racismo não adormece e, a qualquer momento, quando menos se espera eis que se mostra presente e o lembra de que a população negra universitária é uma sobrevivente.

Na ocasião citada, não houve reações imediatas para além de um semblante cabisbaixo e

dias infundáveis de reflexão e culpa. Culpar-se por não esboçar prontamente uma reação é comum, se torna muitas vezes uma forma de buscar uma resposta ou uma solução ao caso, porém tal estratégia é extremamente tóxica, se culpar ou culpar a vítima em casos de violência é cruel. O mais indicado seria recorrer às medidas legais, dentro do cabível no regimento da universidade e do código penal, todavia, os empecilhos que envolvem as relações de poder dentro do campus, as recorrentes dúvidas acerca da validade dos argumentos diante de um sistema enraizado no imaginário da população que reflete nos atos racistas individuais e coletivos, fizeram-me não levar à tona o caso. Ignorar e seguir à diante de modo algum é um processo fácil, em verdade é corrosivo e, induz o indivíduo a diversos problemas, e no meu caso, afetando minha saúde mental. Neste período, minha saúde mental se encontrava completamente debilitada, a princípio por diversos problemas que um acadêmico, negro e homossexual enfrenta e que me deparei naquele momento, posteriormente, ao dar conta e convencer-me de minha impotência diante desses atos. Essas duas percepções colocaram-me em uma situação extremamente delicada, chegando ao ponto de recorrer à tratamentos médicos para controlar as intensas crises de ansiedade e a tristeza em que me encontrava. Isolado e tentando fugir dos problemas eu permaneci ao decorrer de todo este período sendo bolsista nesse setor, minhas percepções faziam-me ficar nesse estado de profunda tristeza e angustia. Em alguma medida, o estereótipo do “negro único” citado anteriormente recaiu sobre mim, não somente em sala de aula, onde somamos três alunos auto-declarados negros, mas em todos os espaços da universidade, é visível a ausência de estudantes negras e negros, fazendo-me frequentemente ser único nos espaços de convivência. Ser único, diferente do que a meritocracia propaga, não é vantajoso, não faz nascer no âmago de minhas subjetividades o sentimento de exclusividade que seria responsável por fazer-me sentir que estou rompendo e quebrando paradigmas antes inimagináveis, e de modo algum me sinto bem nessa posição, em verdade é que não posso errar, porque errando não sou prejuízo individualmente, já que essa individualidade me é negada, entretanto, há uma dualidade, ao passo de que sou visualizado enquanto o negro único não me é atribuído caráter unitário, represento um todo e, quando for necessário será usado de tal dualidade para destinar funções e locais específicos à mim. Outros marcadores sociais intensificam as opressões e esses sentimentos, haja vista que há uma interseccionalidade⁶² entre os marcadores anteriormente citados, sendo indissociável o ser negro e ser homossexual, ou seja, não representar e não fazer parte de uma hegemonia política em ambos os aspectos.

Como raça e sexualidade são campos de estudo nas ciências sociais, essas percepções e essas violências muitas vezes explicitam-se de modo extremamente simbólico nas minhas vivências em sala de aula, portanto, são violências que muitas vezes foram legitimadas pela população, justamente porque foi normalizada na sociedade. Por ser normalizada, questioná-las e pautá-las é extremamente difícil, remoer tais categorias e o esforço que é depositado para tal, me desgasta ao extremo, faz sentir-me, muitas vezes, culpado pelos conflitos que surgem após o enfrentamento dessas estruturas de poder, pois a culpa é outra marca que eu, enquanto negro e homossexual em uma universidade no sul do Brasil, no interior do Paraná, necessito enfrentar diariamente.

62 Interseccionalidade é um conceito pertencente à sociologia francesa que estuda as interações nas vidas das minorias, entre diversas estruturas de poder. Então, a Interseccionalidade é a consequência de diferentes formas de hierarquia, dominação ou de discriminação. Ela trata das interseções entre estes diversos fenômenos (MOUGEOLLE, 2015).

O lado negro da universidade: a construção de um novo imaginário universitário sob o olhar da população negra acadêmica

“Nós precisamos se aquilombar”. Essa frase foi proferida pela deputada Andreia de Jesus (PSOL) no #negrasvozes na Fundação Lauro Campos e, me causou um sentimento que, embora eu possuísse noção da necessidade de unificar a população negra, me fez pensar e refletir de fato sobre essa lógica de vida, de aquilombar-se. Ao pensar em aquilombar, surge no meu imaginário, um sentimento de grande beleza, afeto e força ancestral, no sentido de que representa a junção, das negras e negros em um espaço de convivência onde haja semelhanças, mas não somente, que haja uma relação de trocas, de modo que os indivíduos sintam-se contemplados e unificados, onde destaca-se primordialmente o incentivo ao sucesso, a lógica de vida afrocentrada⁶³. É pensar uma lógica de vida, que dentro da universidade se mostra muitas vezes extremamente distante, entretanto, definitivamente me convenci da necessidade de criar uma nova perspectiva sobre como vivêncio e circulo pelos espaços em todo campus. Pensando a partir desse viés, atualmente percebo que as estratégias que tomei para sobreviver e acima de tudo, viver a universidade, perpassam este ideal. Aproximei-me de mais alunas e alunos negros, de modo que, busquei nos meus semelhantes um entendimento de mundo que meus amigos brancos, embora alguns tentassem, não necessariamente conseguiam fornecer e, isso não diz respeito ao quão racista essas pessoas são, na verdade torna explícito que grupos específicos possuem demandas específicas e que alguns debates são mais bem desbravados quando pontuados através das pessoas que compartilham de vivências semelhantes, não se trata de segregar as relações entre brancos e negros, trata-se de selecionar, estrategicamente e de modo muito delicado, pessoas que te entendam nas mais variadas subjetividades da existência humana, trata-se de criar mecanismos de interação que o façam olhar no horizonte e observar uma linha tênue, sentindo-se igual a esse grupo em questão, tampouco me refiro à insuficiência da população branca em entender e ajudar na luta antirracista, pelo contrário, o indivíduo branco possui um papel fundamental na construção de uma sociedade que opere através do viés igualitário e reparador, trata-se justamente de aquilombar-se e, sobreviver aos espaços em que corpos negros não são bem vindos, faz-se necessário aquilombar nossos espaços de convivência.

Tomado pelo exercício de aquilombar-se, iniciei uma busca por espaços na universidade voltados à população negra, coletivos ou entidades que discutissem e focassem as questões raciais. Deste modo, resolvi comparecer em uma reunião do Coletivo Yalodê-Badá⁶⁴, já havia ouvido e lido sobre o coletivo, mas inicialmente não me sentia confortável para comparecer, havia saído do ensino médio recentemente, de modo algum eu estava habituado à frequentar reuniões dentro da universidade, mas ciente de que a necessidade de romper esses paradigmas em algum momento da minha trajetória enquanto acadêmico far-se-ia presente, compareci em uma reunião e, com toda certeza foi um marco na minha trajetória acadêmica, não pelo conteúdo da reunião, mas porque, pela primeira vez, em toda minha jornada desde a escola até a universidade, eu estava em uma sala composta exclusivamente por pessoas negras. O que se sente ao estar em um espaço assim é inexplicável, uma mistura de poder, por estar em um espaço rodeado de

63 Afrocentrar é negar o padrão universalista que afirma haver a necessidade da troca entre a população branca e não branca, é consumir e vivenciar saberes vindos de indivíduos negros, utilizar serviços etc, de modo que a população negra foque em crescer, principalmente economicamente em meio a sociedade.

64 O Coletivo Yalodê-Badá é auto-organizado por jovens negras e negros, na cidade de Maringá, que pretendem pautar a temática racial dentro dos movimentos sociais, transformando e resistindo.

semelhantes, com cor de pele, cabelo e traços, parecidos com os seus e, sentir esperança, sentir que não está sozinho e que outras pessoas, parecidas com você, compartilham de problemas muito parecidos com os seus, isso faz o indivíduo negro, possuir algo que a população branca em todos os momentos da história possuiu: - representatividade. E por que representatividade, ou seja, sentir-se representado nos mais diversos espaços, é importante? Justamente, para construir este sentimento, de tamanha grandeza, que senti ao adentrar o espaço, mas não somente, para que os indivíduos, se convenção de sua capacidade intelectual dentro das universidades, capacidade essa, que como anteriormente citado, foi e é negado à população negra.

Pode-se afirmar que o Coletivo Yalodê-Badá foi o precursor ao meu método de aquilombar-se, tive contato e estabeleci raízes afetivas com diversas pessoas e, atualmente, alguns são bons amigos, onde possuo referencial de outros negros acadêmicos, que assim como eu, não fazem parte do grupo hegemônico de cientistas dentro do campus. Posteriormente, iniciei estágio no Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros, na própria Universidade Estadual de Maringá e, atualmente sinto-me ainda mais inserido nesse processo de aquilombar os âmbitos variados da vida humana, sinto-me caminhando para um processo que antes era inimaginável, que é ser referencial para outros jovens, para crianças que assim como eu, não se viam dentro do ambiente acadêmico, que vislumbravam a universidade apenas como um sonho distante. Mesmo após esse processo, que cada vez mais se consolida em mim como a forma que encontrei para viver a vida acadêmica, frequentemente sou tomado pelos mesmos pensamentos primários que faziam-se presentes, mas agora não estou sozinho e, não estar sozinho é um diferencial, de modo que se eu cair, possuo bases sólidas para me levantar e, acredito ser essa a função de quem luta efetivamente para mudar esse cenário desigual que instaurou-se no Brasil, para que se consolide um lugar à população negra, não mais de subserviência e de estereótipos totalmente discrepantes da realidade, mas de igualdade, justiça e respeito. Que haja progressivamente uma inserção da população negra nas universidades, para que as vivências não sejam pautadas no âmbito individual e, que se construam ambientes de ampla presença negra e não mais sejamos caracterizados enquanto o “negro único”, mas também que as individualidades e unidades não sejam negadas, no sentido de que seja compreendido que há uma pluralidade entre as pessoas negras, há culturas, costumes, crenças e, justamente o direito de ser plural precisa ser pautado e acima de tudo, respeitado.

Referências

ALMEIDA, Silva. **O que é racismo estrutural?**. São Paulo: Letramento, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3ª Ed. V. 1. São Paulo: Ática, 1978.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Acesso de Negros às Universidades Públicas**. Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

KAHN, Tulio. **Estudos empíricos: Polícia, insegurança e racismo institucional**. São Paulo: Conjuntura, 2014.

MOUGEOLLE, Léa. **O Conceito de “Interseccionalidade”**. 2015. Disponível em <<http://www.sociologia.com.br/o-conceito-de-interseccionalidade/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

O combate ao racismo passa pela escola. 2018. Disponível em: educação: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/O-combate-ao-racismo-passa-pela-escola/>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

RIBEIRO, Stephanie. **Aliou Cissé é o “negro único” da Copa do Mundo**. 2018. disponível em <<https://www.geledes.org.br/stephanie-ribeiro-aliou-cisse-e-o-negro-unico-da-copa-do-mundo/>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil** [online] Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/mmtct/pdf/rodrigues-9788579820106.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

TURNER, Victor. **O processo ritual: Estrutura e Antiestrutura**. Rio de Janeiro: Vozes LTDA, 1974.



CAPÍTULO 10: LÉLIA GONZALEZ: INTELECTUAL DA PRÁXIS AMEFRICANA

Aline Di Giuseppe (UFPR)

Pedro Augusto Pereira Gonçalves (UFPR)

Quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem; quero mascar, rasgar entre os dentes, a pele, os ossos, o tutano do verbo, para assim versejar o âmago das coisas.

Conceição Evaristo

Quem foi Lélia?

Lélia Gonzalez, nascida em 1935 em Belo Horizonte, foi uma intelectual, política, professora e ativista. Graduiu-se em história, geografia e filosofia, concluiu o mestrado em comunicação social e doutorou-se em antropologia, além de ter frequentado inúmeros cursos livres em psicanálise.

Narrar apenas sua trajetória na academia é condensar uma das personagens mais singulares da história brasileira em alguns anos, mas, principalmente, ignorar o seu processo de tornar-se negra, processo esse que vem ao encontro com sua intelectualização e, conseqüentemente, a sua entrada no espaço universitário como professora.

Lélia, quando acadêmica, se tornou parte do sistema branco. Segundo ela, “na faculdade eu já era uma pessoa de cuca, já perfeitamente embranquecida de, dentro do sistema.” (GONZALEZ, 1994, p.383). Foi a partir de sua formação em filosofia que seus questionamentos e contradições tomaram força. Seu processo acadêmico a colocou em um grupo restrito de pessoas negras intelectualizadas. A pesquisa do sociólogo Carlos Hasenbalg nos mostra um panorama da época:

Em 1950, os brancos - representando 63,5% da população total - detinham 97% dos diplomas universitários, 94% dos secundários e 84% dos diplomas da escola primária. (HASENBALG, 2005, p. 193).

Seu movimento de intelectualização distanciava Lélia cada vez mais das mulheres negras de sua origem social, o que evidenciava que ela não pararia por ali; suas contradições a levariam para mais longe.

Sua vida profissional como docente teve início a partir da conclusão de sua primeira graduação. Lélia realizou atividades em colégios públicos e particulares no Rio de Janeiro, onde lecionava as disciplinas de filosofia e história. Ainda com o cabelo alisado, conheceu seu primeiro companheiro, o espanhol Luiz Carlos Gonzalez, do qual posteriormente adotou o sobrenome como uma forma de homenagem. O encontro com Luiz teve importância ímpar na vida de Lélia: foi ele quem questionou, pela primeira vez, o processo de embraquecimento que ela havia sofrido durante a vida universitária. Logo Lélia, filha de pai negro e mãe índia, possui pele retinta e agora casada com um europeu, inserida totalmente em um ambiente branco e eurocêntrico, a academia. Segundo Lélia:

Luiz Carlos foi muito importante na minha vida [...] ele rompeu com a família, ficou do meu lado e começou a questionar a minha falta de identidade comigo mesma. Isso dói [...], por isso eu tenho orgulho de trazer o nome dele. Eu nunca troquei o meu nome, podia estar com o meu nome de solteira, Lélia de Almeida, mas é uma homenagem que eu presto a esse homem branco tão sofrido [...] essa pessoa demonstrou uma solidariedade extraordinária [...] e foi a primeira pessoa a me questionar com relação ao meu próprio branqueamento. (Depoimento extraído de Projeto Perfil- Lélia Gonzalez)

Apesar do trágico fim de Luiz, um suicídio, foi ele que despertou Lélia para as questões raciais em sua própria vida e trajetória. A partir desse encontro, Lélia foi aproximando-se da psicanálise, o que viria a ser depois um motor para suas teorias. Conforme Lélia:

Meu lance na psicanálise foi muito interessante, a psicanálise me chamou atenção para meus próprios mecanismos de racionalização, de esquecimento, de recalçamento, etc. Foi inclusive a psicanálise que me ajudou neste processo de descobrimento da minha negritude. (GONZALEZ, 1986, p.10).

Lélia participou da fundação do Colégio Freudiano do Rio de Janeiro em 1975 junto com os colegas Magno Machado Dias (MD Magno) e Betty Milan. Foi a partir do trabalho desses psicanalistas, principalmente de MD Magno, que Lélia criou um dos conceitos que será abordado nessa pesquisa, a *Amefricanidade*.

Ainda na década de 1970, Lélia se aproximou do candomblé. Pelas suas escritas e textos a influência da religiosidade era evidente e se tornava uma referência poética e imagética (RATTS & RIOS, 2010). Nessa época, já atuando como docente universitária, Lélia ministrava disciplinas sobre cultura popular brasileira e introduzia textos sobre a importância do candomblé e do carnaval para a formação da identidade negra.

As décadas de 1970 e 1980 foram as mais importantes para sua produção intelectual, uma vez que ela já era conhecida e convidada para palestras dentro e fora do Brasil. Lélia se tornou referência nas questões de gênero e raça. Suas viagens para a África e seu domínio de outras línguas contribuíram para a criação do conceito de *pretuguês*, que também será abordado mais adiante neste texto.

Não obstante, seu envolvimento com os movimentos sociais se tornou mais intenso, pois ajudou a fundar importantes instituições como o Movimento Negro Unificado (MNU), o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), o Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga e o Olodum. Sua militância em defesa da mulher negra levou-a ao Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM), no qual atuou de 1985 a 1989. Foi candidata a deputada federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), elegendo-se primeira suplente.

Apesar da múltipla formação e complexidade de seu pensamento, Lélia ficou invisibilizada nas academias brasileiras, o fato de ser uma mulher negra e de origem pobre bate de frente com o projeto eurocêntrico e colonialista, tanto pela sua presença física como pela leitura de seus textos. O feminismo negro brasileiro se concretiza com o pensamento de Lélia, uma vez que suas reflexões conduziram o MNU a um debate racial que se conectasse com questões de gênero e que fosse, por sua vez, antiracista e antissexista. No âmbito acadêmico criou categorias de análise, como *amefricanidade* e *pretuguês*, para embasar suas reflexões sobre a interseccionalidade entre racismo, sexismo e classe.

Pretuguês - “a rasteira já está dada”

Uma das formas originais do pensamento de Lélia que faz reverberação no posicionamento anti-racista está expressa por meio da torção do português em *pretuguês*. Essa torção, longe de ser um neologismo qualquer, revela a habitação que faz as experiências fonéticas - e porque não sentimentais - da expressividade da fala das línguas africanas na norma culta. Como Lélia ressalta,

o caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o *l* ou o *r*, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (GONZALEZ, 1988, p. 70).

A necessidade de pensar o *pretuguês* está imbricada na investigação, portanto, das dimensões que brasileiros e brasileiras conhecem pela sua expressividade cotidiana, mas que pouco incidem no reconhecimento do legado expressivo negro. Se a cor dessa cidade sou eu e seu canto é meu, habilitar a expressividade pretoguesa é pôr em marcha uma práxis de transformação e de protagonismo discursivo pós-colonial.

Um passo importante na dimensão conceitual do *pretuguês* se dá por sua vinculação à constituição da cultura brasileira. Pela apropriação que Lélia faz da figura materna psicanalítica, o pretuguês invade, constitui e dá vazão à expressividade cultural, pois conforme afirma nossa pensadora: “e quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito prá criança brasileira [...], essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês” (GONZALEZ, 1984, p. 235). Se a mãe é a quem cria, e se quem cria é a empregada, a bá, a mucama, a promessa da purificação e branqueamento do povo brasileiro dos devaneios eugenistas não logra êxito. O português é tomado pelo pretuguês. Ele é subvertido e povoado.

Povoar e subverter a língua culta como forma de quebrar sua pretensão controladora⁶⁵ e, além, desvelar um DNA fonético que se vincula às origens africanas:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse *r* no lugar do *l* nada mais é do que a marca lingüística de um idioma africano, no qual o *l* inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os *erres* dos infinitivos verbais, que condensa você em *cê*, o *está* em *tá* e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALEZ, 1984, p. 238).

Podemos, sem medo de carregar as tintas, ver certa vinculação deste reconhecimento da linguagem brasileira pretuguesa como um esforço para ir mais adiante do reconhecimento dos desdobramentos culturais africanos por meio das já reconhecidas culinária e rítmicas musicais. O que se quer precisamente com estes apontamentos sobre a herança e a presença negra na cultura brasileira expressa pela linguagem é combater o que Frantz Fanon aponta como um “vocabulário colonial” (2012). Se como advoga o revolucionário psiquiatra em torno dos esforços desmedidos para identificar os efeitos do racismo e do colonialismo nos níveis de expressão da sociabilidade, quando voltamos nossos ouvidos para o que Lélia está formulando no núcleo da

65 Como aponta Sílvia Cusicanqui em entrevista para Boaventura de Sousa no projeto *Conversa del mundo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU&t=3s>

ideia mesma de *pretuguês*, estabelecemos uma consideração sobre o potencial colonizatório da língua culta.

Lembre-mos das aulas de português onde a famosa distinção entre norma culta e expressão coloquial estava posta. De um lado, o treinamento para afastar de nossos registros escritos e falados toda a riqueza que chega junto aos *pobremas* da fala do povo (colonizado, escravizado). *Poblemas* estes que são passíveis até de chacota e certamente reprimendas. Ora, nada mais expressivo a se combater quando o português se torna outro dispositivo colonizatório e unificador que visa extirpar de sua vivacidade a fortuna herdada dos povos amefricanos. Já há tempos o português brasileiro é diferente da metrópole, ainda que se tente a todo custo regressar ao que já não podemos ser pelas falas e sotaques. Se celebramos Guimarães Rosa como o mestre supremo dos neologismos regionalistas, qual a dificuldade (senão pelo racismo denegado⁶⁶) de reconhecermos, também, a abundância multicolorida da fala brasileira?

Como nos aponta Djamila Ribeiro, “se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível” (RIBEIRO, 2017, p. 41). Assim, identificar estas “realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica” (p. 60) significa, resolutamente, “lutar para romper com o regime de autorização discursiva” (p.70), uma vez que “os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias” (p. 75).

Outra aliança bastante interessante é ler o conceito de *pretuguês* à luz de outro conceito advindo da magistral escritora Conceição Evaristo por meio de sua *escrevivência*⁶⁷. Este ato de numa palavra se condensar a vivência, a vidência e a escrita, vem a dimensionar as experiências de pessoas historicamente excluídas do cenário político-cultural brasileiro, fazendo com que suas narrativas sejam vistas como potenciais estéticos e carregados de resistência para se narrar trajetórias. Aliada à ideia de que “não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário, é para acordá-los dos seus sonos injustos”⁶⁸, pode-se conceber este ato da *escrevivência* quando assenhorando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no *corpus* literário brasileiro imagens de uma autorrepresentação. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizar (EVARISTO, 2005, p. 204)

Se, como quer Homi Bhabha, há razão para se pensar a distância perturbadora entre um Eu

66 Cf. Lélia, “no caso das sociedades de origem latina, temos o racismo disfarçado, ou, como eu o classifico, o racismo por denegação. Aqui, prevalecem as ‘teorias’ da miscigenação, da assimilação e da ‘democracia racial’” (GONZALEZ, 1988, p. 72).

67 Cf. Cristiane Côrtez, “o que a autora chama de *escrevivência*, seria uma maneira de preservar o narrador que lê a própria língua de uma forma particular e ao mesmo tempo coletiva. Suas experiências pessoais são convertidas numa perspectiva comunitária. O seu discurso sabota o oficial porque cria um devir mais justo e coerente com o povo que quer representar. Essa narrativa une experiência à linguagem para resgatar o passado ou vivificar a memória. Esse resgate possui uma dimensão política conectada a uma ideia de coletivo, que foge da representação e da interiorização da história individual, e dialoga com o silêncio transgressor na medida em que insiste na resistência do povo silenciado e na persistência em cravar no campo da escrita essa lacuna existente pela ausência da representatividade” (CÔRTEZ, 2018, p. 56)

68 Cf. entrevista ao programa Estação Plural da TV Brasil em 09/06/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>

colonialista e um Outro colonizado, então, deve-se investigar “o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas” (BHABHA, 2014, p. 89). Como sabemos, o apagamento das tensões advindas entre o cruzamento dos brancos colonizadores com indígenas por eles seviciados e, posteriormente, africanos escravizados, este apagamento pela emergência opaca da democracia racial, tornou-se um componente especial a se somar à ideia de povo pacífico que mora numa paisagem paradisíaca de trópicos felizes.

Entretanto, é assustadoramente concreta as formas pelas quais se marcha, a plenos pulmões, a perpetuação do extermínio negro e indígena aliado às mais nocivas formas de violências neocoloniais. Para compreender nossos *tristes trópicos* no que tange à construção do sujeito colonizado pelo discurso colonial, bem como

o exercício do poder colonial através do discurso, exige[-se] uma articulação das formas da diferença - raciais e sexuais. Essa articulação torna-se crucial se considerarmos que o corpo está sempre simultaneamente (mesmo que de modo conflituoso), inscrito tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso, da dominação e do poder (BHABHA, 2014, p. 119).

E, no horizonte desta construção está todo “um repertório de posições conflituosas [que] constitui o sujeito no discurso colonial” (BHABHA, 2014, p. 133). Percebemos, de saída, que muito além do sono pacificador da democracia racial aventada para criar uma identidade nacional que mitiga sua violência de origem - a violência do mau encontro, para lembrarmos de Pierre Clastres⁶⁹ -, o expediente a se cumprir é o de desvelar os dispositivos históricos e institucionais que permitiram este apagamento.

Logo, na busca entre identificá-lo e restituir a memória dos excluídos, deixar de ninar os sonhos de dominação colonial e racista, e subverter a linguagem habitando-a com diferentes matizes de expressividade, Lélia Gonzalez pôde nos abrir os olhos, ouvido e espírito para os esforços descolonizatórios em vias de realização, pois, cf. nos diz Cláudia Cardoso, ao propor categorias próprias para pensar a história das/os afro-ameríndias/os, [se] aposta no desprendimento do conhecimento europeu e aponta para a descolonização do pensamento através da desconstrução das estruturas de poder que mantêm a colonialidade do saber, usando categorias fundadas a partir da cultura negra (CARDOSO, 2014, p. 972).

Sobre esta aposta que visa recusar o eurocentrismo como único ponto gravitacional sobre o qual gira a produção de conhecimento e sentido sobre as experiências do mundo, podemos conceber outra formulação conceitual de Lélia que visou restituir o pertencimento (por mais que seja conflituoso em sua origem) entre as matrizes civilizatórias brasileiras na figura do que ela chamou de *categoria político-cultural de amefricanidade*, sobre a qual passaremos a tratar.

A amefricanidade - “usando jogo de cintura, prá tentar se entender”

Nas linhas finais do seu importante artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, Lélia nos propõe a pensar que “a batalha discursiva, em termos de cultura brasileira, foi ganha pelo negro” (GONZALEZ, 1984, p. 241), justamente porque é impossível pensar as características sociais brasileiras sem levar em conta o massivo contingente de pessoas escravizadas de África que ajudaram a formar, digamos, o *ethos* de um povo.

Como sabemos, as estimativas do IBGE dão conta de afirmar que a população brasileira que se auto-declara negra ou parda constitui-se por 53,6% do total de pessoas. Se aliadas às demais pessoas não brancas constituindo uma maioria da população brasileira, podemos dizer que este quadro estatístico revela antes uma profunda desigualdade social expressa pela desigualdade racial, uma vez que a população negra é a que menos tem acesso aos direitos e garantias constitucionais, tais como saúde, educação, cultura, moradia, alimentação e, especialmente, igualdade de condições - a tão falada e sonhada equidade.

Indo adiante, sabemos que aliada ao panorama de exclusão e negação sistemáticas que sofrem pessoas não brancas no Brasil, estão postas as violências de gênero que se fazem presentes cotidianamente nos noticiários jornalísticos, mas que se iniciaram nos processos de miscigenação, pois eles “se de[ram] às custas da violentação da mulher negra” (GONZALEZ, 1982, p. 90). Violentação que invadiu e ainda invade corpos a título de dominação sexual e relega às piores condições de trabalho essas mesmas mulheres. Pois, como afirma Lélia, “na medida em que existe uma divisão racial e sexual de trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrido pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo)” (GONZALEZ, 1982, p. 96).

Diante deste panorama que faz com que se perpetuem as injustiças sociais, Lélia propõe uma categoria para (re)pensar a formação social brasileira, restituindo o lugar das pessoas historicamente marginalizadas. Este outro lugar enunciativo se dá por meio da ideia de *amefricanidade*. A título de certa genealogia teórica, esta categoria da amefricanidade pensada por Lélia pode ser expressa quando, segundo ela: “a chamada América Latina que, na verdade, é muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa” (GONZALEZ, 1988, p. 72) oblitera a importância de se questionar o lugar do ordenamento jurídico que pressupõe e afirma “que todos são iguais perante a lei, assum[indo-se] um caráter nitidamente formalista em nossa sociedade” (GONZALEZ, 1988, p. 73).

Este caráter estritamente formalista garante a igualdade de condições que, expresso em termos da lei, assegura o estado de bem estar social para todas as pessoas. Entretanto, o que se apresenta, é que

o racismo lationamericano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais (Idem).

Portanto, este mero formalismo é que deve ser rejeitado ao se identificar que ainda não há realização igualitária observável, pois o princípio da igualdade acaba se mostrando incapaz de concretizar a plena autonomia das pessoas vulnerabilizadas pela ideologia do branqueamento. Ideologia essa que também apaga memórias de resistência e, especialmente, despotencializa as tentativas de autodeterminação as entendendo como questões minoritárias.

Sobre este ponto, Luzia Bairos considera que, para Lélia Gonzales, “a chave para entender a questão racial no Brasil está na compreensão das matrizes da cultura brasileira, onde a vertente negra exerce influência quase que total” (BAIROS, 2000, p.4). Deste modo, o núcleo da amefricanidade é constituído pela *cultura negra*, que informando toda a cultura brasileira, se

expressa 'na cotidianidade de nossos falares, gestos, movimentos e modos de ser que atuam de tal maneira que deles nem temos consciência. É isso que caracteriza a cultura viva de um povo' (BAIRROS, 2000, p. 10).

Pensar a *amefricanidade* é tensionar um outro entendimento que temos sobre pertencimento do Brasil na América Latina. Para Lélia, antes de falar de nossa latinidade, devemos entender que, de fato, há um pertencimento que é alargado tendo em vista também os povos originários ameríndios. Ainda mais, deve-se entender a condição de *amefricanidade* como vinculada às ideias de democracia e a herança do pensamento negro, além de ampliar a própria dimensão geográfica do que se concebe por América:

As implicações políticas e culturais da categoria de *Amefricanidade* ("Amefricanity") são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: AAMÉRICA e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além de seu caráter puramente geográfico, a categoria de *Amefricanidade* incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada. [...] Desnecessário dizer que a categoria de *Amefricanidade* está intimamente relacionada àquela de *Panafricanismo*, "*Négritude*", "*Afrocentricity*" etc. (GONZALEZ, 1988, p. 76-77)

Conceber esta unidade é, de certo modo, congregar-nos com as demais existências que sofreram e ainda sofrem intensos processos coloniais e neocoloniais com vistas a formar uma aliança combativa e anti-colonial, tendo por expediente a construção de horizontes mais plurais dos que os impostos pela condenação colonialista. Trata-se, portanto, de reabilitar experiências de coalizão, co-pertença, solidariedade e descolonização que, de forma resoluta, afasta a possibilidade de continuar a efetivação de uma universalidade eurocêntrica e exclusiva que relega às demais pessoas lugares ontológicos menores. (GONÇALVES, 2018).

E o que podemos, por fim, pensar a partir das contribuições de Lélia, especialmente à luz de um paradigma descolonizatório *amefricano*? Pensamos ser o caminho que já trilhamos nos contextos de educação para as relações étnico-raciais e alguns avanços no que tange às políticas afirmativas. Eis o que discutiremos a partir de agora, ainda que brevemente.

Por uma práxis *amefricana* de descolonização - "Cumé que a gente fica?"

Silvia Rivera Cusicanqui, importante socióloga feminista boliviana, nos interpela e nos diz que "há no colonialismo uma função muito peculiar para as palavras: elas não designam, mas encobrem. Por isso a descolonização não pode ser só um pensamento ou uma retórica, pois as palavras tendem a ignorar as práticas" (CUSICANQUI, 2010, p. 6). Isso quer dizer, enfaticamente, que "não pode haver um discurso da descolonização, uma teoria da descolonização, sem uma prática descolonizadora (CUSICANQUI, 2010, p. 62). A partir disso, se podemos considerar que a escola é um espaço onde o racismo é perpetuado⁷⁰, também podemos compreender que os

70 Uma vez que, conforme Antonia Ceva, ele "é reproduzido no cotidiano das escolas, seja no processo ensino-aprendizagem, nas relações humanas e afetivas, no material didático, no currículo escolar e, até mesmo, na total ausência da questão racial nas práticas discursivas; ou seja, a questão racial é absolutamente silenciada e negada no cotidiano das escolas" (CEVA, 2015, p. 26).

esforços e marcos legais que asseguram políticas públicas afirmativas são uma contra-mola que nos apresentam estratégias de resistência, práticas pedagógicas efetivas, restituição da memória e, acima de tudo, práticas descolonizatórias.

O que se tem por esforço é intervir objetivamente na realidade dos contextos em que o direito à educação, à memória e à cultura é esvaziado. Lélia Gonzalez foi uma destas militantes ativas que ajudou a ampliar o debate e os esforços contra esta “ideologia do branqueamento”, ainda que enfrentasse certos setores da militância que viam com desconfiança as práticas intelectuais e acadêmicas. Conforme nos conta Luiza Bairros, para além dos embates no interior da academia, os negros intelectuais defrontam-se com o intermitente questionamento da militância negra que tende a opor o fazer teórico ao prático. Isso ocorreu, e ainda ocorre, embora em menor grau, por pelo menos duas razões. Em primeiro lugar porque nem sempre se percebeu o potencial da universidade como espaço para a atuação dos negros. Em segundo lugar, pela falta de entendimento quanto ao fato, para que Gramsci já alertara, de que todo grupo social produz seus próprios intelectuais. Estes, em contrapartida, ajudam a construir a identidade do grupo e aprofundam a consciência deste em relação ao papel que tem a cumprir nos planos econômico, social, político e cultural (BAIROS, 2000, p. 18).

De volta a pensarmos sobre os efeitos amefricanos e descolonizatórios que lutam contra a produção e a perpetuação do racismo institucional em suas diversas faces, a implementação histórica da Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, a Lei nº 11.645/2008, bem como a garantia da reserva de 20% de vagas para pessoas negras expressa pela Lei nº 12.990/2014, constituem-se marcos legais estratégicos e importantes. Lembremo-nos, também, do Estatuto da Igualdade Racial expresso pela Lei nº 12.288/2010 e da implementação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), via Decreto nº 8.136/2013. Todos estes marcos regulatórios são produtos de intensas lutas e disputas no campo político e social das quais Lélia Gonzalez, por mais que não tenha tido a sorte de vê-los em sua concretude, certamente contribuiu para que fossem pensados e implementados - e que jamais se furtou a travar. O movimento pela emancipação e liberdade não é nunca solitário e egoísta (“sou, pois somos”).

Salientar a importância da emergência de intelectuais negras para pensarmos caminhos alternativos à produção de conhecimento e para a transgressão de tempos racistas é tarefa urgente na medida em que se tem a preocupação pelo resgate da dívida histórica que o Estado Brasileiro ainda tem com milhões de vidas que foram exterminadas para a construção do que hoje se entende por Nação Brasileira.

Com Angela Davis⁷¹ aprendemos que “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras”. Então, quando Lélia, em ação e pensamento que transforma, dá visibilidade e desbrava caminhos às gerações por vir, se vivifica em personagem fundamental para construir novos horizontes teóricos, afetivos e culturais, em última instância. Pois, fez de sua *escrevivência* o motor para as transformações de realidades injustas para a construção de uma vida mais justa e solidária, ainda que se tenha muito por se fazer.

71 Em conferência realizada na cidade de Cachoeira, na Bahia, em 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2vYZ4IJtgD0>

Referências

- BAIRROS, Luiza. Relembrando Lélia González. In: **Afro-Ásia**. Centro de Estudos Afro-Orientais. nº 23. Salvador: FFCH/UFBA, 2000.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2ª ed. 1ª reimpressão. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Reis e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.
- CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. In: **Estudos Feministas**. nº 22. Setembro-dezembro. Florianópolis, 2014.
- CEVA, Antonia L. A. Lélia Gonzalez - fazendo escola. In: **Mosaico**. nº 6. Janeiro/Junho. Vassouras: Universidade Severino Sombra, 2015.
- CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**. Pesquisas de antropologia política. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- CÔRTEZ, Cristiane. Diálogos sobre escrevivência e silêncio. In: DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário. **Escrevivências**: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Ideia, 2018.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa**. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza; SCHNEIDER, Diane (Ed). **Mulheres no mundo**, etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia, 2005.
- GONÇALVES, Pedro A. P. **Crítica da razão racista**: a colonialidade do pensamento racial de Kant. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Paraná, 2018.
- GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel T. **O lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**. nº 2. Brasília: ANPOCS, 1983.
- _____. Lélia Gonzalez. [Entrevista concedida a] Mara Teresa. **Pasquim**. Rio de Janeiro, Ano XVII, nº 871, p. 8-10, 20 março de 1986.
- _____. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. nº 92/93. Rio de Janeiro, 1988.
- _____. **Lélia fala de Lélia**. Revista Estudos Feministas, n.2, Florianópolis: UFSC, 1994.
- HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; IUPERJ; UCAM, 2005.
- RATTS, Alex & RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. 1ª. Ed. São Paulo: Selo Negro, 2010
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Letramento, 2017.



CAPÍTULO 11: TRAJETÓRIAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE: INTERSECÇÕES ENTRE RAÇA E GÊNERO NO AMBIENTE ACADÊMICO

Daniara Thomaz (UEM)
Eloá Lamin da Gama (UEM)

Introdução

Vislumbrando os processos violentos de colonização e escravização, que introduziram de forma compulsória africanos e africanas em território brasileiro, podemos observar os impedimentos e adversidades enfrentadas pela população negra na garantia do usufruto de direitos humanos e sociais no período pós-abolição, como a educação. A irresponsabilidade do Estado em assegurar condições básicas de vida para negros e negras a partir da República, foi decisiva para a manutenção das desigualdades sociais que os/as atingem e, para a permanência desses indivíduos nos empregos informais e precarizados, nos lugares de subserviência e desprestígio, nas bases da pirâmide social, na vulnerabilidade à violência, encarceramento e analfabetismo e no imaginário social de associação à inferioridade, criminalidade e subalternidade.

Diante da negligência do poder público brasileiro em não integrar a população negra no mercado de trabalho, nas instituições educacionais e nas habitações seguras, não reeducando uma sociedade que tinha como base a escravização e reificação desse grupo, temos como um dos resultados desses processos, um projeto de deseducação do negro (WOODSON, 2018), a princípio por meio da proibição de negros e negras escravizadas frequentarem a escola e, posteriormente, pelo racismo naturalizado e produzido nessas instituições e nas teorias científicas que as permeiam e constituem, legitimando a naturalização da inferiorização das práticas sociais e culturais africanas e afro-brasileiras.

Dessa maneira, é possível também refletir que a experiência da vivência da discriminação étnica e racial nas salas de aulas possui uma significativa longevidade histórica, que vem se acumulando há, pelo menos, dois séculos. Portanto, incorporar a experiência imperial nas análises relativas à presença de crianças pobres, negras e mestiças na história da escola pública brasileira pode nos levar a melhor problematizar o fracasso da escola pública imperial, as tensões raciais nas salas de aulas, e a recriação da escola republicana como escola de alunos brancos de “boa procedência” (VEIGA, 2016, p.272).

Tendo em vista as medidas de abandono tomadas pelo Estado Nacional, e ainda, a normatização da criminalização de práticas culturais negras em legislações outorgadas, como a capoeira e as rotinas litúrgicas dos cultos religiosos de matriz africana⁷², podemos constatar não apenas uma omissão das autoridades diante da libertação de negros e negras, como também, a implementação de mecanismos autoritários por meio de dispositivos oficiais, que ao criminalizarem e impedirem ritos histórico-sociais e culturais de um grupo, criminalizavam, por consequência, seus sujeitos produtores.

Todavia, apesar das medidas diretas e simbólicas “de cima para baixo”, impostas pelo Estado brasileiro, que impediam o acesso da coletividade negra às benéficas sociais, nos recusamos a analisar a trajetória educacional desses indivíduos apenas pela ótica escravista, compreendendo que mesmo durante os mais de três séculos de escravização legal, e diante de uma abolição negligente que perpetuou práticas racistas, a população negra produziu métodos educacionais

72 Código Penal outorgado pelo Decreto Nº 847 de 11 de outubro de 1890.

de auto ensino-aprendizagem, sendo agentes ativos nos próprios processos de alfabetização, letramento, e demais ações educativas.

Por muito tempo, a historiografia da educação se limitava a informar que escravizados não podiam frequentar escola e dava ênfase à educação popular na Primeira República. No entanto, as mudanças historiográficas sobre a escravidão permitiram que se vislumbrasse a participação de escravizados no mundo letrado, seja em suas atividades de trabalho, práticas religiosas e em ações de resistências (LUCINDO, 2016, p.308).

Tais noções vão ao encontro à tese racista, por muito difundida, de que pessoas negras seriam menos produtivas intelectualmente e incapazes de elaborar procedimentos cognitivos de aprendizagem, transformando os impedimentos socioculturais em disfunções biológicas e naturais, que justificavam a inferiorização da raça negra, contrariando também, a ideia de passividade e conformação do negro à condição imposta de escravização.

Dessa forma, ao abordarmos a trajetória de mulheres negras na universidade, não poderíamos deixar de retomar tais aspectos disparadores acerca da historicidade educacional da população negra no Brasil, a fim de construirmos uma narrativa que situe essas mulheres num local de protagonismo e objetividade, tanto nas respectivas trajetórias apresentadas, como na pesquisa acadêmica materializada no presente escrito.

Por conseguinte, ao considerar os processos históricos de marginalização e estigmatização da população negra supracitados, torna-se importante ressaltar que as mulheres negras ocupam uma posição ainda mais vulnerável frente à estrutura social. Grada Kilomba (2012) ao analisar a categoria do outro, argumenta que a mulher negra seria um “outro do outro”, pois sua não-brancura e não-masculinidade a colocam em um local de negação da negação, implicando na impossibilidade da reciprocidade (KILOMBA apud RIBEIRO, 2017). Neste sentido, a mulher negra seria a negação da negação, uma vez que sua humanidade é questionada tanto por questões de gênero quanto por questões raciais.

Em verdade, a ideia de universalidade cunhada pelo pensamento ocidental europeu traz em suas raízes a concepção de masculinidade e brancura como modelos hegemônicos da existência humana. Tal concepção produziu o mito da universalidade, cujos efeitos implicam em uma perspectiva excludente acerca da humanidade, desconsiderando outros tipos de existência humana que não estão associadas ao modelo eurocêntrico. A antropóloga Marimba Ani afirma que a imagem positiva dos europeus está condicionada a imagem negativa dos não-europeus, isso ocorre pois ambas as imagens são construídas a partir de uma relação de poder assimétrica e dicotômica

a visão Européia de si mesma revela a natureza do *utamaroho* Europeu e está dialéticamente relacionada à sua visão dos outros. É por causa da natureza deste *utamaroho* que um dos índices mais precisos da auto-imagem Européia é a sua imagem dos outros. Esta discussão é composta por duas seções sobrepostas e inter-relacionadas: a primeira enfatiza descrições e sentimentos Europeus sobre si mesmos (“positivas”); o segundo enfatiza as complementares descrições e imagens de outros (“negativas”) que servem para reforçar as primeiras, isto é, através da dialética da dicotomia de valores⁷³ (ANI, 1994, p. 328).

Portanto, a ideia de universalidade promove uma exclusão sistêmica de sujeitos e grupos

73 Segundo Ani, *utamaroho* significa “a fonte de confiança ou energia de uma cultura; o que lhe dá tom emocional e motiva o comportamento coletivo de seus membros” (ANI, 1992, p. 28).

sociais que não compartilham dos valores hegemônicos instituídos pela dominação branca ocidental durante o colonialismo, gerando um não-lugar social demarcado pelas diferenças e representado pela ausência, no caso das mulheres negras, ausência de masculinidade e ausência de brancura (KILOMBA apud RIBEIRO, 2018). A ruptura com este não-lugar está condicionada ao posicionamento desses grupos marginais, ou seja, na definição de um status que promove a quebra com a normatividade cunhada pelo colonialismo (COLLINS, 2016).

Este não-lugar ocupado pelas mulheres negras na sociedade gera efeitos materiais e simbólicos, objetivos e subjetivos. Primeiro, por afetar diretamente a experiência de vida de tais mulheres, culminando em uma posição de vulnerabilidade social. Segundo, por fomentar um imaginário social que concebe a mulher negra por meio de seu estigma produzido social e culturalmente, a partir de sua raça e gênero. Do ponto de vista material, os dados que expõem a condição de vida das mulheres negras no Brasil não deixam dúvidas sobre a atuação do racismo e sexismo na vivência desse grupo social específico.

Mulheres negras são as maiores incidentes nas taxas de desemprego, feminicídio e violência doméstica, também são as que mais ocupam os cargos de subserviência. Em espaços de poder, como a universidade ou a política, estão entre os grupos com maiores índices de subrepresentação. Neste cenário de vulnerabilidade, dados estatísticos

apontam que entre os anos de 2003 e 2013, os crimes de feminicídio contra mulheres negras passaram de 1.864 para 2.875, representando um aumento de 54%. No mesmo período, a incidência de feminicídio entre mulheres brancas caiu 9,8% (Mapa da violência, 2015). Esse abismo social entre mulheres brancas e negras é denominado **índice de vitimização negra** e o mesmo encontra gênese nas relações violentas oriundas do racismo e machismo da sociedade brasileira (THOMAZ; COSTA, 2019).

Ademais, as mulheres negras são as que mais sofrem com a violência obstétrica no país, são o grupo que apresentam maiores níveis de mortalidade materna e mortalidade infantil. Segundo o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010, organizado por Marcelo Paixão e publicado em 2010, as mulheres pretas e pardas apresentaram 918 casos de óbito por gravidez, parto e puerpério em 2005, em contrapartida, os números estimados entre mulheres brancas, para a mesma causa de morte, foi de 545. Em 2006, apesar da queda de óbitos entre as mulheres negras, a discrepância se mantém, sendo 899 casos de óbito por gravidez, parto e puerpério entre mulheres negras e 578 casos entre mulheres brancas. Já no ano de 2007, o aumento de mortes entre mulheres negras foi considerável, subindo para 939 casos, enquanto que entre as mulheres brancas os números baixaram para 524 mortes.

Mulheres negras também são as maiores vítimas quando se trata de morte por aborto induzido. De acordo com o mesmo relatório, em 2005 foram registrados 42 casos de morte por provável sequela de aborto induzido entre as mulheres pretas e pardas. No que se refere às mulheres brancas, o número apresentado é de 29. Já em 2006, os dados apontam para 44 declarações de óbitos entre mulheres negras e 19 casos em relação às mulheres brancas, evidenciando não somente um aumento de casos entre mulheres pretas e pardas, mas também uma queda entre os óbitos por aborto induzido entre mulheres brancas.

Isso demonstra que, de alguma forma, mulheres negras estão mais vulneráveis e suscetíveis à sequelas e mortes decorrentes da gravidez e aborto, do que mulheres brancas. A explicação de tais dados pode ser dada a partir da hipótese de que mulheres negras abortam mais do que

mulheres brancas, ou ainda, que mulheres negras estão mais propícias à gravidezes indesejáveis do que mulheres brancas. Todavia, nos parece importante frisar que, devido aos condicionamentos sociais que alocam mulheres negras em local de vulnerabilidade e marginalidade, tais números representam, na realidade, a soma de vários fatores sociais e históricos que implicam em uma situação precária no que se refere à saúde da mulher negra.

É provado que mulheres negras têm menos acesso à tratamento pré-natal do que mulheres brancas, também são as maiores afetadas pela violência obstétrica⁷⁴ e ausência de tratamento ginecológico⁷⁵. Estes dados em prática, revelam que mulheres negras estão mais vulneráveis no que diz respeito à saúde da mulher, sendo impossível compreender tais dados caso desconsiderarmos de nossa análise, o imaginário social produzido durante a escravidão, que construiu uma imagem da mulher negra totalmente carregada de estereótipos racistas e desumanas, atribuindo a este grupo social, uma série de estigmas sustentados pela concepção unilateral de humanidade europeia. Trazemos à luz dados sobre a vulnerabilidade da mulher negra em relação à saúde da mulher, para elucidar a desigualdade entre mulheres negras e brancas, mas sabemos que essa vulnerabilidade se repete quando tratamos de outros âmbitos do cotidiano, como o educacional, social, habitacional, trabalhista e de segurança pública.

Além disso, podemos identificar uma falha na contemplação de mulheres negras quando se trata de políticas públicas preventivas. Em verdade, mulheres negras são prejudicadas pela ausência de políticas públicas, pois suas especificidades enquanto mulheres e enquanto pessoas de cor não são atendidas de modo regular. É o que ocorre, por exemplo, quando dados informam que no período de dez anos, os índices de feminicídio entre mulheres brancas apresentou uma queda de quase 10%, enquanto que o de mulheres negras subiu 54% (Mapa da Violência). Quais fenômenos promovem o aumento de morte por razão de gênero de mulheres negras, enquanto diminui o número entre mulheres brancas? Podemos afirmar que mulheres brancas têm tido maior acesso na prevenção desses casos?

Kimberlé Crenshaw (2004), ao abordar a interseccionalidade entre a discriminação de gênero e raça, afirma que quando as especificidades de mulheres negras são desconsideradas, ocorre uma subinclusão de suas demandas enquanto mulheres e pessoas de cor. Ou seja, é necessário considerar, no que diz respeito às mulheres negras, tanto as questões promovidas pelo racismo, quanto pelo sexismo. E, ao contrário do que é praticado historicamente, tais questões e demandas não devem ser invisibilizadas umas pelas outras, devem, na realidade, serem consideradas como problemas mútuos, conjugados, uma vez que a discriminação de gênero vivenciada pela mulher de cor terá resquícios da opressão racial, assim como atitudes racistas direcionadas às mulheres de cor conterá vestígios das relações desiguais de gênero.

Crenshaw argumenta que a subinclusão dessas demandas podem ser evitadas a partir da consideração acerca da existência da discriminação mútua, ou melhor, da discriminação interseccional. De acordo com a autora, é necessário incluirmos as articulações dessas relações de poder não apenas para a criação de políticas públicas, mas também para o combate do racismo e sexismo. Em suma, é preciso visibilizar a interseccionalidade para evitarmos a subinclusão.

precisamos reconfigurar nossas práticas que contribuem para a invisibilidade

74 Segundo dados do IPEA (2011), a taxa de mulheres negras sem anestesia no parto normal, registrada durante o ano de 2011, foi de 11,1%, enquanto que para mulheres brancas esta taxa cai para 5,1%.

75 Em 2011, a taxa de gestantes pretas e pardas sem exame clínico, fornecida pelo IPEA, foi de 33,9% e 38,2%, respectivamente. Mulheres brancas apresentaram uma taxa de 22,9%.

interseccional. Isso inclui a integração dos diversos movimentos e inclui a nomeação de uma mulher para chefiar a seção que cuida da discriminação racial e não considerar isso incomum de forma alguma. Essas são medidas que podem ser tomadas para quebrar a tendência de pensarmos sobre raça e gênero como problemas mutuamente exclusivos. Precisamos adotar uma abordagem de baixo para cima na nossa coleta de informações. Parar de pensar em termos de categorias, em termos de gênero e de raça, de cima para baixo (CRENSHAW, 2004, p. 15-16).

Neste sentido, torna-se imprescindível compreendermos os modos pelos quais as discriminações de gênero e raça se articulam, produzindo uma discriminação interseccional. Para tanto, precisamos nos aprofundar no conceito de interseccionalidade, cunhado pelo movimento negro feminista em resposta às teorias hegemônicas que desconsideram a existência mútua de variadas formas de opressão vivenciadas pela mulher negra.

O que é interseccionalidade? Compreendendo o conceito

Para trazer a realidade de mulheres negras à luz, realidade essa que se intercruza com as nossas próprias, nos sustentaremos no conceito de interseccionalidade, compreendido como um instrumento teórico-metodológico que visa sistematizar a indissociabilidade de estruturas de opressões, como o racismo, o heteropatriarcado e o capitalismo, que atingem diretamente e substancialmente, as mulheres negras. Cunhado pela feminista afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, o conceito surge enquanto uma “sensibilidade analítica” (AKOTIRENE, 2018), ou seja, uma maneira de compreender as identidades que constituem individualidades e coletividades e sua relação com as estruturas de poder presentes nas diversas sociedades, em especial, naquelas atingidas por processos de colonização, escravização e exploração, instituídos pela força e violência de instituições europeias, como a brasileira.

Pensado por intelectuais negras, que vivenciavam a anulação de suas especificidades e demandas no interior das teorias acadêmicas baseadas no eurocentrismo, o conceito de interseccionalidade e sua aplicabilidade investigativa e epistemológica, visa deslindar as lacunas teórico-metodológicas na qual a mulher negra intelectual se depara, elaboradas e perpetuadas por um feminismo hegemônico que se baseia na mulher branca e por um movimento negro focado nas experiências masculinas, submetendo a mulher negra à um local de subrepresentação, tanto pelo marcador de raça como pelo marcador de gênero, ambos, permeados também, pelo marcador de classe.

Segundo Carla Akotirene (2018) a concepção interseccional nos permite compreender os dispositivos coloniais presentes nas estruturas de poder e a relação de simultaneidade das identidades que constituem os diversos sujeitos, oportunizando-nos reconhecer, e dessa forma, problematizar

[...] o fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro (p.14).

Diante da hegemonia e exclusão presente na primeira onda das teorias feministas, que insistia na reprodução de concepções racistas e ocidentais acerca do que é ser mulher, podemos

compreender a necessidade de se especificar a experiência da mulher negra tanto em diáspora como em África, marcadas pelo legado da escravidão e suas reminiscências neocolonizadoras. Em *Mulheres, Raça e Classe* (2016), Angela Davis aborda como o sistema escravocrata e o trabalho compulsório, delineou e consumiu a vida das mulheres negras condicionadas à escravidão, ofuscando todas as outras dimensões cotidianas e particularidades das mesmas, chegando a constatação de que mulheres negras sempre tiveram uma jornada de trabalho maior do que mulheres brancas, inclusive, fora de casa.

Dessa forma, a mulher negra era tida como propriedade pela ideologia escravagista, ou seja, era concebida como um produto rentável de trabalho, não se diferenciando do seu semelhante homem nos aspectos do trabalho de exploração física, como a lavoura e agricultura, opressão de raça. Porém, devido às concepções sociais de feminilidade impostas pelo patriarcado, essas mulheres também tinham obrigações resultas do trabalho doméstico, como o papel de cuidadora e protetora da casa e filhos de seus algozes, e ainda, eram vítimas frequentes de assédios sexuais e estupros pelos senhores da casa-grande, opressão de gênero interseccionada com raça e classe.

A maioria das meninas e mulheres, assim como a maioria dos meninos e dos homens, trabalhava pesado na lavoura do amanhecer ao pôr do sol. No que dizia respeito ao trabalho, a força e a produtividade sob a ameaça do açoite eram mais relevantes do que questões relativas ao sexo. Nesse sentido, a opressão das mulheres era idêntica à dos homens.

Mas as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas (DAVIS, 2016, p.19).

Além do jugo da escravidão e suas marcas deixadas nos corpos do coletivo que alvejou, em especial, nos corpos das mulheres negras atingidas pela intersecção de opressões, Angela Davis, em sua obra magistral citada anteriormente, irá se debruçar também, no racismo presente em alguns movimentos insurgentes nos Estados Unidos do século XIX, como o movimento sufragista feminino, que defendia o direito ao voto das mulheres brancas enquanto reproduzia a ideologia escravagista de desumanizar a população negra, não concedendo a esta, o mesmo direito de cidadania do qual buscavam, direcionando-o apenas para seu benefício próprio, assim como fazia o patriarcado consolidado da época, que pregava a incapacidade da mulher em escolher seus representantes políticos.

A libertação da população escravizada não significou a emancipação do contingente negro na realidade estadunidense e, tão pouco, na realidade brasileira, todo contrário, no período pós-escravidão podemos constatar a perpetuação de políticas racistas advindas da instituição escravocrata, tanto no âmbito público/coletivo como no âmbito privado/individual. As mulheres negras que não enfrentavam o trabalho pesado nas lavouras e, posteriormente, nas indústrias, eram obrigadas a se submeter aos abusos do trabalho doméstico. “Enquanto mulheres negras trabalhavam como cozinheiras, babás, camareiras e domésticas de todo o tipo, as mulheres brancas [...] rejeitavam unanimemente trabalhos dessa natureza” (DAVIS, 2016, p.98).

Tal fato, trazido para o patamar brasileiro, pode ser demonstrado pelo *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*, uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica

Aplicada (Ipea) em parceria com a ONU Mulheres, onde foram analisados dados de 20 anos (1995 a 2015) com base em informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE⁷⁶, com o objetivo de construir uma linha histórica do retrato do trabalho doméstico no Brasil associados às noções de raça e gênero. Além de confirmar que a sociedade brasileira tem a maior população trabalhadora doméstica do mundo, o estudo constatou que o perfil dessa população é predominante feminino, negro e de baixa escolaridade, ou seja, que o trabalho doméstico no país é fomentado pela desigualdade sócio-racial criada, em especial, por um histórico de escravidão legal e por um pós-abolição que beneficiou as famílias brancas escravagistas.

As mulheres negras recém-libertas, além dos postos trabalhistas de subserviência, também passaram a serem alvos do encarceramento em massa, assim como seus irmãos negros. Tal instituição, passou a ser mais utilizada e consolidada a partir do fim da escravidão, aprisionando homens e mulheres negras sob os mais fúteis motivos, dessa maneira, a relação entre o sistema escravocrata, tanto em vigência como em decadência, e o sistema carcerário, passou a ser direta e sem disfarces, a fim de reter uma mão-de-obra análoga à escrava, se estabelecendo enquanto um dispositivo de coerção e controle social. “Por meio do sistema de contratação de pessoas encarceradas, a população negra era forçada a representar os mesmos papéis que a escravidão havia lhe atribuído” (DAVIS, 2016, p.96).

A partir das considerações apontadas, compreendemos que a investigação proposta pelo conceito de interseccionalidade nos possibilita expandir nossas categorias analíticas e teórico-metodológicas no espaço acadêmico, permitindo-nos romper com imposições epistemológicas perpetuadas por uma cientificidade universalista, ocidental-imperialista e colonialista. A análise interseccional descumpra a norma dominante e estimula a contestação de narrativas únicas quando subverte estruturas de poder e capacita mulheres negras a produzirem conhecimento sobre si próprias. “Nesse sentido, pensar a partir de novas premissas é necessário para se desestabilizar verdades” (RIBEIRO, 2017, p.24).

Dessa forma, buscamos nas entrevistas realizadas com mulheres negras discentes e docentes da Universidade Estadual de Maringá, e na nossa própria vivência enquanto mulheres negras acadêmicas, o entendimento de como os marcadores interseccionais de raça e gênero, e ainda, de orientação sexual e classe, interferem na trajetória educacional e na experiência universitária de cada uma, objetivando a execução prática da nossa categoria analítica representada pelo conceito de interseccionalidade.

Metodologia e direcionamentos

Para a produção do presente artigo, além da revisão bibliográfica acerca do conceito de interseccionalidade e outros conceitos significativos dentro da teoria feminista negra, entrevistamos mulheres negras inseridas no ambiente universitário, a fim de apreender de maneira mais ampla as implicações dos marcadores sociais de raça e gênero na vida acadêmica dessas mulheres. Torna-se importante, portanto, destacar o local do qual falamos, isto é, nos posicionarmos enquanto autoras, mas também enquanto duas mulheres negras universitárias que têm como experiência de vida as articulações das relações de raça e gênero. Localizar-nos diante de nosso tema e de nossa proposta analítica significa evidenciar os dispositivos sociais que nos colocam

76 Retrato das desigualdades de gênero e raça / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p. : il.

em determinadas posições que geram especificidades de acordo com nossos marcadores da diferença.

A escolha da entrevista como método de coleta de dados se deu por compreendermos que o processo de entrevista permite um direcionamento mais denso que a observação participante, ao mesmo tempo em que consegue ser mais abrangente do que a aplicação de questionários fechados. Sendo assim, a entrevista se mostrou como a melhor ferramenta para compreendermos o local da mulher negra na academia e os atravessamentos das assimetrias de poder na vida de tais mulheres, para além de nossas próprias concepções. A entrevista, de acordo com Haguette, é definida “ como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (1997, p.86). Neste sentido, as entrevistas nos possibilitaram a coleta de dados subjetivos, de informações individuais que, apesar de serem produzidas a partir de questões sociais e políticas, não são tão palpáveis quanto os dados objetivos.

As perguntas realizadas durante as entrevistas foram formuladas a partir de pontos expressivos na vida das autoras, sendo direcionadas para as vivências atravessadas pelas assimetrias de raça, gênero, classe e orientação sexual. Diante disso, buscamos analisar a história de vida no campo acadêmico de três mulheres negras vinculadas à Universidade Estadual de Maringá. As entrevistas tiveram como duração o tempo médio de 10 minutos. Guiadas por meio de três questões lançadas como fio-condutor da conversa, as entrevistadas sentiram-se à vontade para acrescentar assuntos outros além daqueles sugeridos pelas perguntas iniciais. A ordem das perguntas durante as entrevistas fora mantida nos três casos, no intuito de se estabelecer uma regularidade na condução dos assuntos. Com isso, as perguntas foram apresentadas com a seguinte ordem: 1) Estar dentro da universidade fora uma perspectiva natural presente durante sua trajetória educacional?; 2) Como você se sente dentro no espaço acadêmico?; e, por fim, 3) Ser mulher e negra influencia algum aspecto da sua vida acadêmica?.

No que se refere ao perfil das entrevistadas, pensando na diversidade presente dentro dos segmentos de raça e gênero, optamos por entrevistar mulheres negras com condições financeiras, sexualidade, idade, tonalidade da pele, origem e ocupações distintas. Essa opção fora feita tanto por acreditarmos que a pertença identitária a um grupo específico não deve ser confundida com homogeneidade, quanto por entendermos os limites e os perigos reducionistas em torno das identidades dentro dos grupos sociais demarcados pela diferença. Sendo assim, buscamos por entrevistar tanto mulheres negras discentes quanto docentes, a fim de ampliarmos nossa análise e obtermos um resultado mais honesto e condizente às variadas realidades de vida de mulheres negras.

Apesar de todas as participantes serem mulheres, negras, cisgêneras e acadêmicas, as mesmas apresentaram divergências em relação à idade, vínculo institucional, condição econômica, orientação sexual e origem. A primeira entrevistada, Gabriela⁷⁷, 22, maringaense, estudante do último ano do curso de Psicologia, se reconhece como bissexual, é de classe média, e se encontra inserida e atuante em movimentos de militância negra e estudantil. Bruna, 24, bissexual, é formada em Psicologia, natural da cidade de Jacobina localizada no Estado da Bahia, migrou para diversas cidades do país, e veio para Maringá-PR participar de um projeto de extensão no qual foi bolsista, se inserindo em um coletivo negro. A última entrevistada, nomeada como Raquel, 49, natural da

77 Nomes fictícios foram criados para a preservação e segurança das entrevistadas.

cidade do Rio de Janeiro, casada, mãe de duas meninas negras e heterossexual, é professora no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, dedicando-se à pesquisa e militância acadêmica a partir das temáticas acerca das Relações Étnico-Raciais.

Mulheres negras no espaço acadêmico

A partir dos eixos temáticos apresentados pelas questões formuladas, as entrevistadas puderam percorrer um caminho de raciocínio que nos possibilitou a exposição de diversos fatos pertinentes à nossa investigação, abordando suas respectivas trajetórias educacionais até à entrada na universidade e, como os marcadores de gênero e raça, se apresentaram e influenciaram nessa trajetória. Dessa forma, tais relatos foram fundamentais para a nossa compreensão acerca do conceito de interseccionalidade, se constituindo em disparadores empíricos, que juntamente com nossas premissas teórico-metodológicas, puderam elucidar nossa análise a respeito das vivências de mulheres negras no espaço acadêmico a partir de uma perspectiva interseccional.

Um dos pontos que se destacou nas entrevistas fora a diferença geracional entre as participantes. Quando indagadas se o ensino superior foi uma possibilidade visível em suas trajetórias educacionais, ambas as entrevistadas mais novas, Gabriela e Bruna, afirmaram que sim, pois houve um esforço e sacrifícios realizados por parte de seus familiares para que isso acontecesse, para que a entrada em uma universidade pública se tornasse uma realidade. Em contraponto, para Raquel, a inserção em um curso de graduação não fora vislumbrada durante sua educação básica. Para ela, a falta de estudos dos pais foi um dos motivos pelos quais a universidade pública não configurava uma possibilidade em sua juventude.

Eu fiz técnico em administração. então, eu pensava: vou terminar o ensino médio e vou trabalhar em administração, vou trabalhar em escritório. Sei lá. Com contabilidade, com admissão e demissão. Eu, eu achava... E assim, entrar na faculdade não fazia parte do projeto, do projeto de vida, não fazia. E continua sendo engraçado pensar nisso, porque, assim, não fazia parte, mas isso não era triste, não era sofrimento. Não fazia parte. Eu pensava que ia entrar no mercado de trabalho em outra porta. Não era um elemento presente. E isso era bastante justificável: meus pais... minha mãe tinha o primário, né?! Que hoje é o ensino fundamental. E meu pai, o ensino médio, que ele concluiu adulto já (RAQUEL, 2019, 02:34).

É notável que essa discrepância existe devido aos avanços ocorridos entre uma geração e outra que propiciaram uma maior entrada de pessoas negras nas universidades públicas por meio de políticas de ações afirmativas. Com isso, podemos aferir que houve um aumento de capital cultural dentro da comunidade negra brasileira, implicando não somente em um maior número de negras e negros nas universidades do país, mas também em um maior número de pessoas se identificando com a raça negra, tendo em vista a propulsão das discussões sobre identidade racial negra e negritude nos espaços universitários e a fomentação de uma representação positiva acerca da população negra em espaços majoritariamente brancos.

É neste contexto que ressaltamos a importância da implementação de políticas de ação afirmativa, entre as quais a experiência das cotas, que, pelas experiências de outros países, se afirmou como um instrumento veloz de transformação, sobretudo no domínio da mobilidade socioeconômica (MUNANGA, 2001, p.34).

Apesar das divergências em relação à idade e o contexto no qual as participantes vivenciaram sua educação básica, a maioria dos pontos abordados nas entrevistas obtiveram respostas semelhantes, sobretudo no que diz respeito à segunda pergunta -- como você se sente

no espaço acadêmico? --, cujas todas as respostas apontaram para um sentimento de não-pertença e deslocamento. Bruna afirmou que, apesar de ter concluído uma graduação e pós-graduação, não se sente pertencente ao ambiente acadêmico, em verdade, a entrevistada ressaltou que se sente como uma “completa farsa”. A sensação de não se sentir pertencente à determinado espaço ou de não atingir os parâmetros de qualidade exigidos pela norma estabelecida é alguns dos sentimentos atribuídos à, hoje intitulada, Síndrome do Impostor.

Esta síndrome atinge, principalmente, mulheres em espaços dominados pela presença masculina e pessoas negras inseridas em ambientes historicamente brancos. Neste sentido, é de fácil dedução que a sensação de farsa, citada pela entrevistada Bruna, seja mais frequente em mulheres negras, uma vez que este grupo é duplamente discriminado e subrepresentado em tais espaços. Até mesmo a ex-primeira dama dos Estados Unidos, Michelle Obama, afirmou ter sido vítima dessa síndrome em seus anos de universidade⁷⁸. Segundo Kauati (2013), a síndrome do impostor ou impostora pode ser diagnosticada por meio de 10 pontos, são eles: autoconfiança, autodesempenho, desmerecimento, escondimento, evitação, expectativa, fracassomania, impostura, insatisfação e sucesso. De acordo com a mesma, esta síndrome é definida pela

condição da conscin (Consciência intrafísica -personalidade humana), homem ou mulher, considerar-se não merecedora do sucesso, por imaginar-se aquém da capacidade de realização, sem assumir os trafores, em oposição aos fatos e às percepções de outras consciências, vivendo o medo fantasioso da descoberta de imerecidas conquistas conscienciais (KAUATI, 2013, p. 76).

A falta de representação e de parâmetros semelhantes de referência, a ausência de pares e a demarcação pela diferença em locais de poder, como a universidade, são fenômenos que desestimulam a produção de um sentimento de pertença, implicando no não-acolhimento de pessoas negras e, conseqüentemente, na evasão e desistência do ensino superior. As respostas das entrevistadas para a segunda questão, demonstraram que a universidade é um ambiente hostil para mulheres negras, pois as pressionam a manterem uma posição, isto é, uma aparência que, apesar de nem sempre condizer com a realidade, deve ser mantida a fim de evitar conflitos que possivelmente intensificariam a hostilidade no ambiente universitário. É o que aponta a resposta de Gabriela, segundo a entrevistada, existe uma pressão para que a mesma mantenha determinada postura.

Eu me sinto muito pressionada no sentido de ter que manter a postura. Então, ter que manter um posicionamento, ter que manter uma forma de lidar, porque as pessoas esperam coisas de mim (GABRIELA, 2019, 04:15).

A resposta de Gabriela nos faz pensar no conflito de identidades que ocorre quando indivíduos historicamente ausentes em espaços como a universidade, adentram este ambiente e passam a vivenciar um novo tipo de experiência em relação sua postura no meio social. Este conflito de identidade foi analisado e discutido pelo antropólogo jamaicano Stuart Hall em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (2003). Segundo o autor, houve uma descentralização do sujeito a partir da segunda metade do século XX, na qual a identidade não mais seria atrelada a uma única identificação, isto é, uma identidade mestra, mas sim á várias identificações que se interseccionam, gerando conflitos. Dentro desta perspectiva, há de se saber que tais identidades nem sempre são coerentes, podendo entrar em contradição, tendo em vista que “a identidade

plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2003).

Ainda segundo Hall, o sujeito na modernidade tardia pode assumir diferentes identidades, sem a necessidade de um “eu coerente”, estável e unificado. É o que ocorre com mulheres negras e acadêmicas. Atravessadas por mais de um marcador social e identificando-se com uma posição historicamente atribuída aos sujeitos brancos, mulheres negras e acadêmicas se veem em uma posição contraditória, na qual cada identificação assimilada, de acordo com o contexto social vivenciado, entra em conflito com outras identificações. Não à toa, mulheres negras acadêmicas são reconhecidas pela marca da diferença, isto é, sua trajetória acadêmica, por mais próspera que seja, sempre será remetida a sua raça. É o que Raquel sinalizou quando indagada sobre seus sentimentos no espaço acadêmico.

Mas, assim, tem a questão acadêmica, a produção acadêmica, mas tem a questão subjetiva, eu sempre fui a aluna negra da sala, do lugar, do espaço. Então, “quem é Raquel?”, Raquel não é aquela aluna do NUER, Raquel é aquela aluna negra que anda com a outra aluna branca. Era eu e outra moça branca, então, “quem é Raquel?”, “É aquela aluna negra que anda com fulana”. “Quem é fulana?”, “É aquela garota que anda com a moça negra”. Então assim, era o diferencial, não me incomodava. Mas era minha marca. Seria interessante que eu fosse marcada por outras coisas. “Quem é Raquel?”, “É aquela moça bonitona lá” (risos). Então sim, sempre marcou e marca até hoje (RAQUEL, 2019, 06:49).

Ao afirmar que sua cor/raça era “sua marca”, Raquel expõe as problemáticas acerca do reducionismo frente às identidades. Problema já sinalizado por Hall em *Cultura e Representação* (2016), ao discutir como a naturalização, ou biologização, da raça funciona como um mecanismo de fixação da diferença (HALL, p.171). Ou seja, quando analisada por um viés natural, a raça torna-se inalterável, fixa e estável, sem possibilidades de mudança, como ocorre com a população negra a partir da representação racializada produzida pelas teorias raciais cunhadas no racismo científico. Nesse sentido, a negritude, para além de uma pertença e identificação racial, torna-se uma sentença natural, imodificável e biologicamente ancorada, cujas características sempre irão sobressaltar outras características subjetivas e individuais. Em suma, a condição racial sempre será o cartão de visita de pessoas negras.

Raquel menciona um episódio no qual houve uma homenagem, por parte da Universidade Estadual de Maringá, para algumas mulheres acadêmicas no Dia Internacional das Mulheres:

No dia das mulheres teve uma homenagem e eu fui uma das homenageadas, fiquei muito lisonjeada por isso, fiquei até assustada, não esperava ser homenageada e fui e tal. E aí na fala, para cada mulher a pró-reitora lia um textinho, uma apresentação, na hora que ela foi me apresentar, ela falou assim: a mulher que... mais ou menos, sei lá, inconfundível, que a gente reconhece pelos cabelos cacheados. Numa evidente relação, numa evidente alusão à minha cor, à meu cabelo que é diferente. Por que? Não é isso. E, assim, isso eu já fiquei com gosto amargo desse negócio, porque as outras, dez ou doze mulheres, foram várias mulheres, e eu não me lembro dela ter feito referência a nada do corpo dessas mulheres quando elas foram apresentadas. Então assim, mesmo que eu não queria, mesmo que eu não quisesse, o fato de ser negra é um diferencial dentro da universidade (RAQUEL, 2019, 08:54).

O episódio retrata, explicitamente, o tratamento diferenciado atribuído às mulheres de cor em contraposição às mulheres brancas. A demarcação racial de pessoas negras não é, de modo algum, um evento esporádico e livre de motivações sociais, bem o contrário, o mesmo ocorre devido aos processos sociohistóricos de racialização da população negra em contraposição à humanização da população branca. Isto é, se por um lado, houve um movimento de redução

dos indivíduos negros a sua condição racial, por outro lado, houve também um movimento de posituação da representação dos indivíduos brancos, a partir da ideia de humanidade que, vale ressaltar, fora restringida ao modelo branco e eurocêntrico. Sendo assim, a categoria humana se tornou limitada àquilo que compunha os padrões de civilização políticos e culturais vivenciados aos moldes europeus e, portanto, dominantes.

A entrevistada ainda ressaltou que fazer menção aos atributos físicos, sem que estes sejam necessários à conversa no momento, é uma prática frequente no que diz respeito às mulheres no geral.

Agora, eu também sei que, óbvio né?! Não sou exceção, eu sei que isso também é uma coisa que marca as mulheres, então mesmo quando vai homenagear, aquela coisa... uma distinção positiva, há aí elementos que são mencionados às mulheres. “Essa linda mulher!”, “Esses lindos olhos de mel!”. Esses adjetivos não são atribuídos aos homens, sejam eles brancos ou negros. É uma discriminação de gênero. As mulheres são lembradas pelos seus atributos (RAQUEL, 2019, 09:35).

Raquel identifica o episódio supracitado tanto como uma discriminação de gênero quanto como uma discriminação marcada pela diferença racial. Seus atributos físicos são ressaltados por ser negra, porém, também por ser mulher. A discriminação ocorre em mão dupla, sendo impossível desassociar uma via da outra. É sobre este tipo de interseccionalidade e discriminação mútua que Kimberlé Crenshaw nos chamou a atenção em 2004, e a feminista negra brasileira Carla Akotirene tem discutido atualmente. É necessário compreender o episódios de discriminação subjetivos e institucionais vivenciados pelas mulheres negras como resultados diretos das articulações discriminatórias provenientes das condições de gênero e raça. Conceber tais situações pela via única do racismo ou das desigualdades de gênero implica em um apagamento das reais circunstâncias de origem e manutenção das discriminações atribuídas às mulheres negras, impossibilitando suas resoluções e reparações.

Podemos observar que de forma unânime, todas as entrevistadas passaram por situações constrangedoras, e até mesmo, humilhantes, no ambiente universitário, em especial, dentro de sala de aula, vítimas de falas violentas ou cobranças exacerbadas por parte de professores e colegas. Inclusive, tais acontecimentos, impulsionaram o interesse das mesmas em estudar as relações étnico-raciais e participar de núcleos de pesquisas e coletivos negros na universidade, se tornando um divisor de águas, durante suas trajetórias acadêmicas. Conforme aponta Bruna:

Eu lembro de um episódio, de que no meu último ano de graduação, eu tava em uma discussão dentro da matéria sobre direitos humanos, e lembro que um professor branco me disse que a Psicologia não era o lugar pra ficar levantando as minhas bandeiras pessoais, e que se eu continuasse agindo desse jeito, da maneira como eu agia, levantando a bandeira racial, promovendo debates dentro de sala, quando ele simplesmente não iria acontecer naturalmente, segundo o professor, agindo assim, eu estava correndo o risco de ser pequena e limitada. Eu lembro que saí da sala para chorar, mas que depois percebi que o quanto essa pauta incomoda a branquitude, e isso só me deu mais convicção de que eu continuaria sim, utilizando do meu olhar, da minha perspectiva, e da minha vivência enquanto mulher negra, para continuar guiando toda a minha trajetória acadêmica (BRUNA, 2019, 05:48).

Nesse sentido, inferimos que mesmo após processos tensos e dificultosos para que a entrada na universidade se tornasse uma realidade, ainda foram impostas às nossas entrevistadas, experiências humilhantes e vexatórias no espaço acadêmico, que condizem com os reflexos do racismo e sexismo estrutural presente na sociedade brasileira, (re)produzidas por comportamentos,

posições e ações dos indivíduos que se sentem confortáveis nesse espaço, ou seja, a população branca. O espaço educacional formal, gerador de processos de ensino-aprendizagem e formador de conhecimentos, cidadanias e identidades, torna-se, assim, um ambiente hostil, agressivo e injusto para com as mulheres negras, que a partir de práticas diretas ou indiretas, e discursos verbalizados ou silenciosos, acaba se configurando em produtor de situações que fomentam a desistência, insegurança e adoecimento psíquico das mesmas.

A chamada educação moderna, com todos os seus defeitos, no entanto, faz dos outros muito mais bem preparados do que aos Negros, porque foi elaborada em conformidade com as necessidades daqueles que escravizaram e oprimiram os povos mais fracos. Por exemplo, a filosofia e a ética resultantes de nosso sistema educacional justificaram a escravidão, a peonagem, a segregação e o linchamento. O opressor tem o direito de explorar, incapacitar e matar os oprimidos (WOODSON, 2018, p.22).

Considerações finais

Os relatos apresentados pelas entrevistadas nos possibilitou condições analíticas no que tange a empiricidade acerca do conceito de interseccionalidade, e de como as trajetórias de mulheres negras no espaço educacional, e de forma específica, no espaço acadêmico, no qual nos debruçamos durante o desenvolvimento deste trabalho, são perspectivados a partir dos marcadores de raça e gênero, sustentando uma demarcação social de especificidade sob suas condições de mulheres e negras, e operando juntos, como barreiras históricas para o avanço, sucesso e ascensão coletiva desse grupo social.

Os limites impostos pela discriminação racial e de gênero configuram-se em obstáculos e limitações educacionais, empregatícias, econômicas, políticas, culturais e sociais, impossibilitando qualidade de vida às mulheres negras e, por consequência, uma condição básica de dignidade humana, devido uma característica involuntária endossada pela leitura social.

Reconhecer tais barreiras historicamente impostas, e o seu funcionamento mútuo, se torna imprescindível para o combate às opressões de raça e gênero permeadas por estas, ambas categorias analisadas simultaneamente nos permite eliminar as discriminações estruturais que as mulheres negras enfrentam em sociedade. Kimberlé Crenshaw aponta que um dos objetivos da análise em perspectiva com a interseccionalidade é

[...] servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos – uma vez que parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos. Ele procura também desenvolver uma maior proximidade entre diversas instituições (2002, p.8).

Referências

AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ANI, Marimba. Yurugu: **Uma Crítica Africano-Centrada do Pensamento e Comportamento Cultural Europeu**. Africa World Press; 1994.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do

pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, vol.31, n.1, pp.99-127, 2016,

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v.10, n.1, p.171-188, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LUCINDO, Willian Robson Soares. A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de afrodescendentes e o debate sobre a educação. In. FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de Cotas. **Sociedade e Cultura**, vol.4, n.2, p. 31-43, 2001.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

THOMAZ, Daniara; COSTA, Hilton. Desigualdade social e racial no Brasil. In. FELIPE, Delton Aparecido. **Educação para as Relações Étnico-Raciais: Estratégias para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira**. Maringá: Mondrian Ed, 2019

VEIGA, Cynthia Greive. “Promiscuidade de cores e classes”: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In. FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

WOODSON, Carter Godwin. **A Deseducação do Negro**. São Paulo: Medu Neter Livros, 2018.



CAPÍTULO 12: SOBRE SER NEGRA NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: QUANDO NÃO BASTA APENAS “ESTAR”, MAS É PRECISO “(RE)EXISITIR”

Andreia Coutinho Louback (CEFET - RJ)

Vamos falar de trajetórias?

Apresentar trajetórias é como desenhar as entrelinhas de um caminho. Não apenas um, na verdade. É possível avistar uma infinidade de possibilidades em direção aos passos de cada ser humano que protagoniza sua própria história – a partir de realidades, superações, enfrentamentos, dedicações, lutas, desafios e tantos outros pilares que compõem o conjunto do que chamamos de “vivência”. Fazemos inúmeros trajetos em diferentes fases da vida, que resultam na singularidade de quem nos tornamos. Sonhos, valores, perspectivas, tudo. A bagagem é extensa – num acúmulo ininterrupto de saberes e memórias individuais e coletivas.

Em especial, quando a pauta é, especificamente, a trajetória de mulheres negras, não nos faltam similaridades para compartilhar. Nas palavras de Jurema Werneck (WERNECK, 2012, p. 7), elas são ‘uma e muitas’: “Trata-se da mulher negra, sujeito singular construído a partir da validação política da raça, do sexo, do gênero e mais: da construção de diferenças e hierarquia entre humanos.” Logo, na contramão do racismo e do sexismo, temos driblado os estereótipos e invisibilizações de uma sociedade profundamente desigual, que nos descreve como “seres inferiores, hipersexualizadas, trabalhadoras braçais desqualificadas e ignorantes, com reduzidas qualidades humanas e incapazes de transpor o profundo fosso das carências” (WERNECK, 2012, p. 8). Em contrapartida, temos caminhado “na contramão dos silêncios”.

Para toda trajetória, há uma expectativa em questão. Ela varia de acordo com as subjetividades existentes, pois, ao longo do curso e etapa da vida, cada indivíduo faz escolhas estratégicas. Sejam de sucessos ou insucessos, construções e desconstruções, as experiências são dotadas de histórias que fazem parte do processo identitário, o qual transita entre práticas, discursos e posições. Para Hall (2015, p.108), “as identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2015, p.108).

O que seria da vida cotidiana se não fosse interpelada por histórias? Cada episódio do nosso dia a dia, sejam eles monótonos ou agitados, são permeados pela construção de sentido no mundo no qual vivemos. Necessitamos delas para recapitular experiências, muitas vezes “inativas” na memória e, quando lembradas, trazem novas visões e perspectivas sobre um determinado assunto. Relatos têm o poder de ensinar, de entreter, de esclarecer, de nos fazer sentir, refletir, sofrer, dentre tantas outras infinitas possibilidades.

Vale lembrar: as análises narrativas que apresentaremos aqui neste artigo foram extraídas de uma pesquisa qualitativa⁷⁹, que investigou diferentes trajetórias de jornalistas negras no exercício da profissão no Rio de Janeiro. A partir da prática discursiva de cada uma das entrevistadas e do contexto interacional, observaremos de que forma sua experiência profissional se intersecciona com sua vida pessoal, construindo e reconstruindo assim uma identidade social.

79 LOUBACK, Andréia Coutinho da Silva. **Jornalistas negras no Rio de Janeiro: trajetórias de vida e narrativas de resistência diante do racismo**. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação de Relações Étnico-raciais (PPRER), do CEFET/RJ, em abril de 2018.

Contar história é reviver um fato. A prática ganha vida a partir da narrativa, que segundo Catherine Koller Riessman (1993) “é um termo que resiste a uma definição precisa” (RIESSMAN, p.17, 1993). Sendo assim, é possível compreender melhor sua essência a partir da própria prática.

Charlotte Linde (1993) nos traz uma possibilidade metodológica por intermédio da sequencialidade, causalidade e sistemas de coerência. Isto é: de que forma o percurso de um relato se harmoniza em fios condutores de sentido, que nos permitem interligar acontecimentos com a identidade social da jornalista, por exemplo.

A partir da noção de sequencialidade e reportabilidade dos relatos de trajetória, poderíamos, então, fazer uma ponte com os estudos relacionados às histórias de vida como técnica de organização, ancorados no “campo-tema” (SPINK, 2003) e estudo de caso (GOODE; HATT, 1979). Para Linde, a narrativa é a “unidade que desempenha o mais importante papel na construção da história de vida” (LINDE, 1993, p. 85). O exercício de narrar constrói uma nova possibilidade de ser, uma vez que recapitulamos episódios condizentes a nós mesmos. O ato narrativo traz reflexos de identidade à interação entre o narrador e a audiência, pois “falamos sobre como nos tornamos o que somos e transmitimos aos outros o que devem saber sobre nós para nos conhecerem” (BASTOS, 2005, p. 81). Ou seja, tudo o que é compartilhado em um momento situacional de entrevista, por exemplo, também faz parte de um eixo que flutua entre o público e o privado.

Análise de trajetórias e narrativas de quatro jornalistas negras

A partir de agora, vamos nos dedicar à análise de viés qualitativo das trajetórias de quatro jornalistas negras brasileiras que se formaram, residem e trabalham no estado do Rio de Janeiro. O eixo central das interpretações narrativas organizou-se em torno dos aparatos conceituais de raça (HALL, 2006; MBEMBE, 2014), racismo (GOMES, 2005; MUNANGA, 2004; MOORE, 2007) e gênero (hooks, 2000, SCOOT, 1989; COLLINS, 2000), a partir da observação de como a interseccionalidade (CRENSHAW, 2014; WERNECK, 2007) opera nas categorias dos discursos apresentados. Diante desta perspectiva, nos deparamos com diversos momentos da vida dessas mulheres – da infância ao tempo presente. A fim de preservar suas identidades, escolhemos nomes africanos como pseudônimos para, assim, não haver nenhuma possibilidade de identificação das protagonistas que deram vida à pesquisa. Nossa justificativa se dá pelo fato de termos relatos de ordem pessoal e, por muitas vezes, carregados de denúncias (diretas e indiretas) aos veículos e mídias nas quais exercem seus papéis profissionais. A escolha nominal não foi, de forma alguma, aleatória. A partir da observação às características peculiares de personalidade, as nomeações⁸⁰ se aproximaram ao máximo das vivências narradas por cada uma. Seguem abaixo os nomes e seus respectivos significados:

- **Shukura** – *eu sou grata*
- **Núbia** – *mulher negra, forte, original e mãe de uma nação*
- **Thema** – *rainha*
- **Kalifa** – *brilhante*

80 Os significados dos nomes africanos foram encontrados com suas traduções no portal Geledés.
<https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos/>
Acesso em: 20/09/2017

A escolha das entrevistadas levou em conta o critério geracional, a atuação em veículos de comunicação distintos, o envolvimento na luta antirracista e antissexista e a realização da graduação em alguma universidade do Rio de Janeiro. As entrevistas foram realizadas entre outubro de 2016 e outubro de 2017, movendo-se por locais propostos pelas próprias entrevistadas, como: ambiente de trabalho (1), residência particular (1) e estabelecimentos públicos (2), conhecidos como “cafés”. Todos os encontros foram agendados virtualmente via *WhatsApp* e também registramos a gravação em áudio com a autorização das participantes, totalizando aproximadamente seis horas de gravação.

Tabela 2 – Dados das entrevistas e das participantes da pesquisa

NOME	IDADE	CARGO PROFISSIONAL	TEMPO DE CARREIRA	ESTADO CIVIL	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
Shukura	39 anos	Apresentadora de TV e âncora	16 anos	Divorciada	79 minutos
Núbia	53 anos	<i>Freelancer</i> e professora universitária	29 anos	Solteira	153 minutos
Kalifa	28 anos	Apresentadora de TV e redatora	7 anos	Solteira	64 minutos
Thema	48 anos	Colunista de jornal, apresentadora e radialista	25 anos	Casada	72 minutos

Nossa proposta é relacionar de forma expositiva os principais percursos apresentados por cada uma das jornalistas – no que tange ao desenvolvimento acadêmico e profissional, assim como o enfrentamento do racismo e sexismo em seus campos de atuação. Desta forma, é possível visualizar os entrelaçamentos das suas trajetórias pessoais nas dimensões de raça, gênero e a operação da interseccionalidade nas narrativas cotidianas. Os pontos analisados foram: a motivação da escolha pela profissão, as experiências universitárias, a iniciação no mercado de trabalho (estágios e contratações), percepções de exclusão e privilégios em espaços de poder, crescimento dentro da carreira, episódios discriminatórios ou como entraves na ascensão jornalística e relatos subjetivos como mulheres negras inseridas nesse nicho profissional.

Cabe ressaltar também que, para além do propósito acadêmico, as entrevistas tornaram-se conversas de vida. A interação antes, durante e depois dos encontros – os quais fizemos questão de que fossem realizados pessoalmente – revelaram que as afinidades na construção do relacionamento pesquisadora-pesquisadas ultrapassaram as barreiras de formalidades, distanciamento ou qualquer suposição de uma relação de consumo. Afinal, as narrativas tratavam de memórias de mundos reais e particulares, carregados de ensinamentos pessoais e profissionais – o que potencializou ainda mais os atravessamentos e envolvimento humanos.

Portanto, no próximo subcapítulo, nos dedicaremos à apresentação das jornalistas participantes, assim como se deu o processo de interação antes e durante a realização deste trabalho. O objetivo é contextualizar seus perfis profissionais e os tipos de mídias nas quais exercem seus ofícios.

Autodeclaração racial – o que sou me define?

Como você se autodeclara? Inicialmente, a primeira pergunta do questionário parecia muito óbvia para as entrevistadas. Afinal, quando alguém se dispõe a participar de uma pesquisa sobre “trajetória de jornalistas negras”, certamente constrói expectativas de que se trata de depoimentos de mulheres conscientes de sua negritude. Porém, a pergunta nada mais era do que uma questão estratégica para o início do desenvolvimento daquele diálogo, cujas respostas traziam memórias e histórias do próprio processo de reconhecimento do que significa ser, afirmar-se e construir-se como mulher negra. Sacramento (2016) explica a consolidação da identidade social com o seguinte raciocínio:

A formação da consciência étnico-racial na socialização primária em crianças e jovens se dá em caráter intergeracional, ou seja, tem por referência a figura do adulto. Por meio do conteúdo das experiências filtradas pela subjetividade das pessoas adultas com as quais convive, reúnem elementos comparativos utilizados para a construção de percepções de valorização ou depreciação quanto à sua pertença ao grupo. A ocorrência de experiências sociais diversificadas e processos singulares de percepção do significado social de seu pertencimento étnico-racial revelam formas diferenciadas de lidar com as expressões manifestas de discriminação racial. (SACRAMENTO, 2016, p. 117 e 118)

Observamos um estranhamento inicial diante dessa pergunta. Como o reconhecimento da negritude está indissociavelmente vinculado aos processos de vivência e experiências raciais, as primeiras noções de autopercepção se constroem através de olhares, conflitos, encontros e representações.

Negra (risos). Essa consciência racial sempre esteve comigo, mas óbvio que na infância e na adolescência, as pessoas conversavam comigo e diziam “nossa, você é uma negra, mas tem traços finos” ou “você é negra, mas não é tão negona...” Eu encarava isso, na minha adolescência, como um elogio e dizia “nossa! Que bom, né? Eu sou negra, mas eu tenho um nariz assim, sou negra, tenho um olho assim” – como se fosse uma coisa muito boa ser assim, não ser “tão negra”. Mas sempre me considerei uma pessoa negra e ouvi esses comentários. (Kalifa, 28 anos)

A fala de Kalifa nos apresenta um conflito identitário quanto à visão de si mesma como uma mulher negra, tanto sob sua ótica pessoal, quanto interpessoal. Cabe ressaltar que tal conflito se deu em um momento específico da sua vida: durante a infância e a transição para a adolescência. Sobre as representações sobre a negritude e a boa aparência, Gomes (2006) afirma que “embora não estejamos mais sob a égide da empresa colonial, nem da escravidão, a persistência das representações negativas sobre o negro acabam se constituindo em outra ideologia: a ideologia da cor e do corpo” (GOMES, 2006, p. 156). Logo, o peso do racismo causa danos à autoimagem e autopercepção – resultando na luta entre a rejeição e aceitação de si como cidadã negra. Diante disso, a autora exemplifica esse processo como um espelho social, pois a população negra brasileira fica dividida entre sua imagem socialmente construída e a busca de uma autoimagem positiva. É essa consciência que nos leva ao amor próprio. “Não permitir que tal imagem social destrua a sua autoimagem é um desafio. Construir uma autoimagem, um “novo negro”, que se pautar nas referências identitárias africanas recriadas no Brasil, também o é.” (GOMES, 2006, p.162)

Por ser filha de mãe branca e pai negro, a aparência física de Kalifa carrega uma mistura de traços de ambas as raças, o que lhe fazia ouvir comentários de afirmação sobre “não ser tão

negra”. Dentre as possibilidades de definição de identidade, o antropólogo Kabengele Munanga (1994) a conceitua como “uma realidade humana presente em todas as sociedades” (MUNANGA, 1994, p. 177). Diante da sua complexidade e seus desdobramentos, o termo pode ter o recorte pela autodefinição e pela definição dos outros. Ou seja: a construção do processo identitário “se refere a um modo de ser no mundo e com outros” (GOMES, 2005, p. 41). A partir da interação, diálogos e do reconhecimento do outro, compreendemos a nós mesmos no cotidiano da vida social.

Em especial, a construção da identidade autodeclarada como negra não se dissocia dessa discussão, pois possui dimensão pessoal e social. Esta, porém, envolve afetividade e é pautada sob o viés da exclusão – além de fazer parte de uma construção plural – de homens e mulheres negras. Como Gomes (2005) afirma:

A identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. [...] Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as). (GOMES, 2005, p.43)

Ao retornarmos à fala de Kalifa, uma das principais possibilidades de reflexão é sobre a relação entre estética, beleza e identidade negra. Desde muito cedo, ainda quando crianças, a influência cultural nos ensina a hierarquizar o corpo de forma negativa e positiva. Cabelo bom *versus* cabelo ruim; narizinho *versus* nariz “de batata”; bonito *versus* feio são apenas algumas exemplificações. No que tange à negritude, a cultura permeia um sentido político, pois “é no corpo que se dão as sensações, as pressões, os julgamentos” (GOMES, 2006, p. 261). As impressões sobre ser negra, para além da especificidade biológica, nos leva a pensar sobre o olhar desses sujeitos para si, assim como os olhares alheios. Isso também remete aos padrões de beleza os quais se pretendem como universais. “Você é uma negra, *mas* tem traços finos/ não é tão negona” (grifo nosso) revela um ideário racial construído socialmente, com dimensões históricas, políticas e culturais, segundo os de conceitos de Hall (2006) e Munanga (2004).

Ao se deparar com a mesma pergunta, Núbia atribui sua autodeclaração à politização acadêmica por seus professores negros.

Eu queria saber como você se autodeclara.

Em que termos? Profissionais, de raça?

De raça!

Ah, eu sou negra! Eu sou negra, sou uma mulher negra.

E essa consciência racial sempre foi clara?

Não. Eu tive o privilégio de ter um percurso acadêmico que me colocou em contato com um dos três grandes intelectuais negros. Eu fui aluna do Muniz Sodré, na UFF. Fui aluna do Júlio César Tavares, na UFF. E fui muito amiga do professor Joel Rufino dos Santos. Porque eu nasci num meio de classe média baixa, morava próximo de uma comunidade (Núbia, 53 anos).

O discurso de Núbia correlaciona sua trajetória universitária como parte crucial no desenvolvimento da sua identidade negra. Em momento algum do trecho específico da narrativa acima ela fez relação entre ser negra com o corpo ou a estética, mas sim com o intelecto. O significado político da raça, o qual ela aprendeu com mestres e amigos – referências em produções acadêmicas em temáticas étnico-raciais na atualidade – é uma construção e categoria discursiva (Hall, 2006). Logo, a consciência da autodeclaração antecede aos critérios biológicos nessa fala. O reconhecimento da sua identidade atribuída ao conhecimento histórico e intelectual não anula experiências negativas ou crises subjetivas de aparência, mas observamos uma ênfase maior das potencialidades. Como nos lembra Sousa (1983):

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUSA, 1983, p. 17 e 18)

Seja pelo resgate histórico ou pela associação à biologia e estética, a reação de “obviedade” da autodeclaração também foi perceptível na resposta de Thema, quando replicou com uma única palavra: “negra”. Ela não sentiu necessidade de nenhum acréscimo ou explicação em termos acadêmicos ou de herança familiar. Tanto que a expressão corporal e oral da jornalista, entre as possíveis interpretações, pode ser vista como irônica e simplista, pela da cor da pele, pelos traços, pelos episódios vividos, pelo fenótipo, entre outros símbolos.

O encontro com o jornalismo – percursos, recapitulações e memórias

Histórias de escolhas profissionais, geralmente, estão inseridas dentro de (outros) contextos de (outras) histórias. Afinal, as memórias se interligam pelas vivências e experiências da trajetória. Ao construir uma narrativa de si, o sujeito cria uma identidade e, a partir dela, uma sequência de fatos, sistemas de coerência (Linde, 1993) e registros são desencadeados entre o intervalo do passado, presente e futuro. Conforme ressalta Willian Soares dos Santos em seu capítulo sobre níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa:

É central a percepção de que as pessoas utilizam a narrativa não apenas para (re)construir eventos passados, mas, entre outros objetivos, para que tais eventos sejam interpretados de acordo com as representações que desejam. Narramos de forma que as histórias estejam adequadas a determinados objetivos. (DOS SANTOS, 2013, p.24)

Logo, os fatos narrativos assumem um papel de fio condutor das histórias vividas até o tempo presente, assim como as perspectivas futuras – ambos na centralidade objetiva do que se deseja mostrar, comprovar ou representar. As narrativas das quatro mulheres entrevistadas sobre como chegaram ao Jornalismo, como exercício profissional, mostraram-nos essa sequencialidade de motivação e propósito: encontrar na profissão um instrumento de denúncia, mobilização social e realização pessoal. Todas, logo na fase da infância/adolescência, já identificaram habilidades propícias à profissão, o que nos mostrou muitas similaridades entre os discursos. Poderíamos até dizer que foi um caminho muito natural, apesar dos desafios até o ambiente universitário. Porém, como mulheres negras e oriundas de classes sociais baixas, os atravessamentos do racismo, oportunidade (ou a falta delas) e pontos de acesso foram fortes antecedentes ao início dessa trajetória – porém não de impedimento. A seguir, selecionamos trechos de narrativas que nos

situam sobre em que momento se deu a escolha profissional:

Eu devo muito à escola. Minhas professoras, mesmo num bairro pobre, investiram muito nos seus alunos. Era uma outra época. Eu nunca pisei, a não ser na Aliança Francesa ou no Brasas onde eu fiz línguas, eu nunca pisei em escola particular. Eu não conheço escola particular. Minha filha, não. Minha filha parecia que era (...) eu tenho uma filha de 21 anos. Me parecia uma falta de responsabilidade da minha parte deixar minha filha em uma escola pública. Por quê? Porque a escola pública de hoje diferia muito, difere muito da escola pública que eu estudei. Tanto é que eu entrei nos melhores colégios, entrei na UFF, entrei classificada só pela escola pública. Eu passei de primeira. E, enfim, meu pai investiu em mim, me colocou para fazer prova no instituto de educação, que era um colégio na época muito elitizado. Na época, entravam cinquenta alunos por ano. Instituto de Educação, Colégio Militar e Pedro II. Eram os grandes colégios. Eu entrei muito bem classificada para o Instituto de Educação. Eu me lembro que no segundo ano, na segunda série do ensino fundamental, bem novinha, eu fiz uma redação que eu coloquei assim: tinha umas figurinhas e eu tinha que fazer uma narrativa acompanhando as figuras. Aí era um ratinho olhando pra um gatinho até que um abocanha o outro. Eu botei assim, me lembro que tinha acabado de fazer sete anos, tinha oito anos de idade. Tinha acabado de fazer. Era o início do ano, do segundo ano. Eu botei “o gato espreita o rato” (risos). Foi quando a professora me chamou e perguntou “quem ensinou isso a você, esse verbo - espreitar?”. Aí eu falei “eu gosto das palavras! Eu gosto do dicionário”. Ela disse “você vai ser uma grande jornalista!”. Eu não esqueci aquilo. Não esqueci. (Núbia, 53 anos)

A trajetória de Núbia, segundo suas próprias palavras, é resultado do investimento do seu pai, que, desde cedo, observava suas habilidades e desejo pelo aprofundamento do conhecimento. Isso potencializou e impulsionou a jornalista nos estudos para conquistar vagas em escolas de qualidade. Diante disso, sua descoberta pelo Jornalismo nasce em meio a um episódio no primário – cuja fala de sua professora foi como um *insight*, uma possibilidade de se tornar uma profissional de comunicação em um futuro próximo.

Quando avançamos nos estudos de narrativa, é preciso adentrar a uma noção fundamental para a compreensão do discurso oral e para a análise da interação. O conceito de enquadre, inicialmente proposto por Gregory Bateson e depois desenvolvido por Erving Goffman, ilustra alguns pilares de situação interacional: o que dizemos e o que fazemos a partir de uma moldura interpretativa, indagando sempre o “onde, como e quando”. Para Goffman (2002), “em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres, que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional” (GOFFMAN, 2002, p. 106).

Assim, o autor traz o conceito de *footing*⁸¹ como um desdobramento do conceito de enquadre inserido em um discurso. Ele é caracterizado pelo dinamismo dos enquadres em um diálogo. Ou seja, “*footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (GOFFMAN, 2002, p. 106). Isso dá sentido às reações discursivas da vida conversacional tanto para os falantes quanto para os ouvintes. Fazemos esta intervenção teórica para explicar que a fala de Núbia entrou em diálogo com ela mesma e com a pesquisadora simultaneamente. Relembrar aquele fato narrado despertou impacto nas recordações daquele ponto de virada⁸²em sua trajetória. O mesmo ocorre na fala de Kalifa a seguir:

81 Código essencial dos estudos linguísticos de narrativas.

82 Segundo Mishler (1999), “pontos de virada são exemplos especialmente marcantes de algo que ocorre o tempo todo, isto é, do processo contínuo no qual nos engajamos para reconstruir os significados de nossas experiências passadas e para refazer a nós mesmos de modos grandes e pequenos. Esse processo contínuo, interminável, de

Eu sempre fui comunicativa. Eu lembro quando eu tinha uns dez anos e, na época, lançaram aquelas câmeras de gravar. E, no aniversário do meu avô, ele tinha comprado uma câmera e ele adorava coisas tecnológicas. Aí, ele comprou uma câmera dessas no aniversário dele e uma prima minha estava gravando. E eu como era muito ‘espivitada’, ela falou “você vai para ser apresentadora”, e, eu fui falando “estamos aqui, na festa do meu avô e tal, tal, tal”. Essa é minha primeira lembrança que tenho dessa paixão por comunicação. Tenho fotos com o microfone na mão, ficava imitando a Xuxa, essas coisas. (Kalifa, 28 anos)

Logo na infância, Kalifa tem um encontro com as aptidões para a comunicação social e isso se desenvolve por intermédio do manuseio de instrumentos tecnológicos (câmera e microfone) – os quais a jornalista, que hoje é apresentadora de um canal, define como uma recordação primitiva do início de um autoconhecimento profissional. Destacamos também que, na mesma época, ela adota uma mulher branca como umas das primeiras referências de apresentadora: a Xuxa, que é loira e de olhos azuis – o que Araújo (2006) conceitua como um peso imagético de referência, naturalizado como estética branca e audiovisual padrão de todas as mídias. Mais adiante veremos em uma das falas da entrevistada sobre a influência e introjeção disso na negação/aceitação de sua negritude.

Na verdade, eu pensei “vou fazer essa faculdade para provar para minha mãe que eu tinha o diploma que ela tanto queria, mas, olha, eu vou viver do surfe”. Eu tinha essa vontade. Acabou que entrei para universidade e me apaixonei muito, assim, por tudo. Porque a grade era muito completa, na questão prática. Eu tinha aulas práticas de telejornalismo, de impresso, de rádio. Minha mãe é dona de casa, não fez faculdade. Mas ela queria que eu fizesse ou Direito ou Jornalismo. (Kalifa, 28 anos)

A jornalista tem um encontro com o mundo do surfe na adolescência. O que podemos chamar de uma nova paixão, assim como ela descreveu a comunicação social na infância. Porém, ela vai muito além: começa a viajar pelo Brasil, participa de campeonatos, ganha prêmios e, aos 17 anos, decide que quer viver disso. Contrariada pela sua mãe, Kalifa faz um acordo de mais dois anos para se dedicar ao esporte e depois iniciar uma graduação. O segundo ponto de virada em sua narrativa é quando ela encontra o Jornalismo na universidade e se surpreende com a grade, resgatando suas aptidões já iniciadas na infância.

Esse estilo de percurso encontramos também na fala de Thema – que desde muito nova já se percebe como jornalista – antes mesmo de ser.

Fui criada no subúrbio carioca. (...) Eu assistia muito, eu ouvia muito rádio, assistia muito o Sem Censura, esse tipo de programa de troca de ideias. Ali, digamos, se fosse hoje – se eu tivesse uma filha pequena que demonstrasse aqueles interesses, já estaria claro que ela tinha uma vocação jornalística. Eu não tinha essa clareza, nem minha mãe, nem ninguém do meu entorno. Mas uma amiga minha, que é minha amiga até hoje uma vez comentou isso comigo. A gente estava na casa dela vendo o Fantástico e apareceu o Ferreira Gullar, o poeta. Aí, eu falei: “ih, olha o Ferreira Gullar”. E ela falou “cara, você conhece todo mundo. Você devia ser jornalista”. Foi “o” grande rompimento de paradigma, sabe? Sabe quando uma coisa faz sentido você ouvir? E foi a partir dali. Eu devia estar no segundo ano do ensino médio. Dezesesseis para dezessete. Aquilo fez muito sentido. Eu cristalicei que eu queria ser jornalista. Eu era boa aluna de história, de geografia, muito boa aluna de português, sempre escrevi muito bem desde muito pequena. Minhas redações eram destaque

revisar e re-revisar nossas histórias de vida e nossas identidades, à medida que começamos a entender o que se passou em termos de contextos cada vez mais amplos do que ocorreu depois, sugere fortemente a necessidade de repensar alguns pressupostos-chave na teoria e na pesquisa sobre o desenvolvimento do ciclo vital, tais como a continuidade nas trajetórias de desenvolvimento e a resultante ênfase dos estudos longitudinais, tanto prospectivos quanto retrospectivos, na predição”.

e minha mãe embarcou. E a partir daí eu resolvi fazer faculdade de Jornalismo. (Thema, 48 anos)

Oriunda de um bairro da periferia do Rio de Janeiro, a jornalista traz uma narrativa de criação por uma mãe que tinha somente cinco anos de escolaridade e que, segundo Thema, era muito rígida na cobrança pela excelência na dedicação aos estudos. Assim, a entrevistada relata que esse impulso a levou para o campo dos conhecimentos gerais e à desenvoltura do que ela sabia fazer de melhor: pesquisar, se comunicar, explorar os fatos e escrever. Até então, a realidade da vida universitária não era palpável a todos e todas nos entornos da região. O ponto de virada, que ela chama de “rompimento de paradigma”, em sua trajetória se dá a partir da fala de uma amiga. Foi o *insight* que a levou para uma das decisões mais significativas da sua vida – tornar-se o que antes era apenas uma possibilidade.

Da mesma forma, Shukura também apresenta uma narrativa similar às anteriores em relação ao encontro com o Jornalismo na infância, porém com um diferencial carregado de um ideal social como “ferramenta de mudança estrutural na sociedade”:

Eu sou de uma comunidade muito pobre e, no meu bairro, a gente nem tinha universitários na época. Eu fui a primeira universitária ali, e fui a primeira universitária de todas as gerações da minha família. E aí o Jornalismo vem para mim como uma questão social, que é o que eu faço até hoje, de ativismo. Eu já tinha um trabalho de Comunidade Eclesiais de Base (CEB's) ligada à teologia da libertação, da igreja católica, e era um trabalho muito politizado. Então, quando eu me descubro em determinado momento – ontem, por acaso eu visitei a igreja na qual eu falei assim “foi aqui que nasceu meu status social para o Jornalismo” – eu me lembro que eu estava lá e eu já tinha decidido fazer Jornalismo, pois achava que ele era uma ferramenta de mudança estrutural na sociedade, de denúncia. Isso eu já percebi na adolescência, eu falava quando criança que queria ser jornalista, na adolescência eu tive convicção de que era isso e eu com dezessete ou dezoito anos, na chacina de Eldorado dos Carajás, eu me lembro que estava no meio de uma missa e veio a notícia da chacina de manhã e eu tive aquele estalo: “é isso que eu quero. É lutar contra essa injustiça no Brasil”. E a gente precisa ter voz. A questão da voz. A gente precisa ter voz nesse país, gente. Não é possível. E aí, eu me engajei no Jornalismo. Eu não tinha consciência racial ainda nesse momento. (Shukura, 39 anos)

Diferentemente de Kalifa, Núbia e Thema, Shukura não descreve habilidades de escrita ou aptidões de comunicação para embarcar no Jornalismo como carreira. A inquietação que a envolve vem de uma natureza de um *status* social, ou seja, seu recorte de mulher negra, pobre e do subúrbio a engaja em uma luta pela voz. A jornalista segue um caminho de criação de estratégias no enfrentamento das desigualdades. É como Ribeiro (2017) afirma ao dizer que “quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência” (RIBEIRO, 2017, p.64). Esse era (e ainda é) o objetivo pessoal e profissional de Shukura.

A sequência dos relatos é, de fato, intencional para refletirmos em pontos de semelhanças e especificidades de trajetórias, que levaram essas mulheres negras à escolha do Jornalismo como profissão. Em síntese, identificamos: I – a influência familiar no incentivo à educação escolar e ao desenvolvimento de uma formação superior, ainda que tal realidade não fizesse parte do contexto dos pais; II – o recorte de classe é bastante explícito, pois se descrevem, em suas narrativas, como oriundas de subúrbios, lugares pobres, carentes no ponto de vista de acesso e oportunidades de ascensão e detentoras de poucos recursos financeiros, lugares pobres; III – a infância é o lugar de

descoberta e *insights* de inclinação para a profissão jornalística e a adolescência é apresentada como a fase de solidificação e amadurecimento desse caminho; IV- a habilidade de escrita e de se comunicar bem foram indícios de possibilidades para abraçar a carreira no futuro, assim como comentários e falas de pessoas próximas tiveram influências decisivas para algumas delas; V- a escola representou um papel social muito relevante no que tange à influência de professores para Núbia e Thema, por exemplo, no momento em que as licenciadas identificam seus potenciais, reforçam seus sonhos e autoestimas e investiram nas alunas – seja pelo incentivo, seja pela dedicação de tempo e ensino; VI – o interesse também por História como ciência descrito por Thema, Shukura e, como veremos mais adiante, por Núbia também.

Outro aspecto analítico foi que, a partir da notícia da chacina de Eldorado dos Carajás, na década de 90, o desejo expresso por Shukura de lutar contra injustiças do Brasil e problematizar a questão de ter voz despertou-se ainda mais. O caminho de fazer um pré-vestibular específico para negros e carentes, embora ela ainda não tivesse uma consciência racial, - isto é, a construção de uma mentalidade que reconhece as barreiras instituídas historicamente pelo racismo e, a partir disso, se engaja em formas de combate à desigualdade racial, colaborando para a mudança de cognição social – foi o início de uma trajetória que se reflete diretamente na mídia na qual a jornalista atua hoje, com espaço de denúncia, representatividade ao protagonismo negro e apresentação de pautas com temáticas raciais.

Enquanto isso, Kalifa, a mais jovem entre as personagens da pesquisa, vive suas nuances entre o surfe e a comunicação social. Ela inicia com uma memória afetiva de “gostar de brincar de repórter” quando criança – que aparentemente não foi adiante. Com a chegada da adolescência, deparou-se com o momento no qual ela deveria escolher e foi pressionada por sua mãe, que insistia que ela precisava estudar. Esse é um dos pontos de virada da entrevista, pois ela destaca o seguinte pensamento: “vou fazer essa faculdade para provar para minha mãe que eu tinha o diploma que ela tanto queria, mas, olha, eu vou viver do surfe”. Na dúvida entre Educação Física e Jornalismo, ela resgata seus impulsos da infância e cursa a segunda opção no ensino superior.

Logo, não apresentamos, aqui, chegadas ‘acidentais’ ao Jornalismo. Muito pelo contrário. Por isso, tornamos a dizer que entre as maiores riquezas desta pesquisa está o encontro da percepção da complexidade e singularidade de cada história, trajetória, em diferentes momentos, famílias, contextos, personalidades, círculos de convivência e lugares de residência, assim como as estratégias criadas para compreender, lidar e superar o racismo no auge do desenvolvimento profissional. Isso nos faz repensar o conhecimento sobre o papel de mulheres negras em mídias do Rio de Janeiro como instrumento de mudança de cognição social e comportamentos naturalizados na sociedade. Se pensarmos que “a mídia costuma ser um lugar privilegiado na criação do que se chamou “estados de opinião”, onde os discursos circulam e definem sujeitos” (IRACI; SANEMATSU, 2004, p. 135), a representatividade de quem participa ativamente da veiculação de notícias e conteúdos nos meios de comunicação possui relevância e poder de influência na construção simbólica e imagética, assim como a desconstrução de estereótipos e inferiorização de grupos excluídos.

Sobre ser negra no espaço universitário – quando não basta “estar”, mas é preciso (re) existir

A chegada à universidade é considerada um marco muito representativo na condição juvenil.

Muitas jovens⁸³ chegam ainda indecisas quanto à carreira e com incertezas frente à urgência de estar naquele lugar. Há também as deslumbradas com a despedida do ensino médio e a inserção à nova etapa do ensino superior. Outras são impulsionadas pelas expectativas familiares e logo se deparam com crises identitárias a respeito da graduação que realmente desejam *versus* a que lhes é imposta. Esses são apenas alguns exemplos de cenários, longe de representar uma totalidade de experiências possíveis. Isso nos leva a refletir o quão significativo esse momento é também, em particular, para as pessoas negras – que encaram esse percurso como uma conquista de anos de luta, triplo esforço (estudar, trabalhar e cuidar de atividades domésticas, por exemplo) e dedicação.

O ingresso na universidade acrescenta outro conjunto de mudanças à vida das jovens (negras). Essas modificações não se restringem à administração dos conflitos da etapa de vida da juventude. Adquirem uma repercussão familiar, na vizinhança onde moram, no círculo de amizades, que as coloca em situação de visibilidade – positiva e negativa – entre seus grupos pares. (SACRAMENTO, 2016, p. 137)

Falar sobre a população negra na universidade é uma pauta que merece ser ilustrada por estatísticas. Se pensarmos no intervalo entre os anos de 2005 e 2015, o Brasil teve um salto no percentual de negros e negras no ingresso à graduação. Segundo uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgada em 2016, 12,8% de jovens negros (entre 18 e 24 anos) chegaram ao ensino superior em 2015. Em comparação ao ano de 2005, o percentual registrado foi de 5,5%. Quando pensamos na população de jovens brancos, temos 26,5% em 2015 e 17,8% em 2005.

Logo, o papel das ações afirmativas e políticas públicas (como o ProUni⁸⁴) foi fundamental na mudança do perfil do cenário universitário, principalmente para a população negra. A questão do acesso e permanência também ganhou espaço nas arenas de discussões sobre a Lei de Cotas – adotada pelo governo brasileiro. Embora os projetos de leis nesse aspecto já circulassem durante a década de 90, a institucionalização⁸⁵ foi em 2001, enquanto a primeira aplicação no vestibular da Uerj foi realizada em 2003.

Os casos, específicos, das jornalistas participantes da pesquisa na universidade nos mostraram um mundo de relatos e situações que tangenciam um ponto em comum: a solidão de ser uma das pouquíssimas estudantes negras ou, até mesmo, a única, no âmbito acadêmico. Cabe ressaltarmos que a inserção ao sistema superior de todas essas mulheres não se deu por meio de ações afirmativas – visto que duas delas (Núbia e Thema) iniciaram no período anterior à adoção da Lei de Cotas. Shukura foi bolsista de uma instituição de ensino superior privada.

Nesse sentido, o espaço universitário é apresentado como um cenário divisório, acompanhado de transformações significativas à trajetória, do processo de percepção do pertencimento étnico-racial – somados aos desafios do conviver e do sobreviver em um ambiente branco e elitizado.

Eu entro na PUC e é aquela coisa, né? Um choque inicial. Só tinha eu de negra na

83 Aqui, escolhemos flexionar o gênero feminino na contextualização deste parágrafo do texto, mas certamente os exemplos cabem também ao gênero masculino

84 Programa Universidade para Todos – criado pela MP n°. 213/2004 e institucionalizado pela Lei n° 11.096, de 13 de janeiro de 2005. <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa> Acesso em: 14 de novembro de 2017

85 No dia 9 de novembro de 2001, o então governador do Estado do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, sancionou a Lei 3.708 – que foi aprovada por unanimidade pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj). Assim, quarenta por cento das cotas seriam destinadas às populações que se autodeclarassem como negras e pardas. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) foi a primeira a adotar o sistema na seleção do vestibular de 2003.

turma de jornalismo, manhã e tarde naquele ano. Fiquei muito tempo sendo a única negra lá, tinha sido a primeira do projeto também, o projeto era muito recente. E lá sim, eu começo a me perceber como negra, enquanto mulher negra. Na PUC eu já vou fazendo essa diferenciação – “eu não sou aquele, aquele não sou eu”. Isso começa a nascer. E logo no início eu precisava trabalhar, porque eu era muito pobre. Eu pegava carona, fazia faxina, pra ir para faculdade, eu pegava esse dinheiro todo para pagar passagem. Meu pai era motorista de ônibus e eu pegava carona com os amigos dele. Até que me puseram muitas vezes para fora do ônibus e aí eu tive que me virar de outra maneira. (Shukura, 39 anos)

Durante esse trecho da entrevista, o tom de voz, a expressão corporal e facial de Shukura não demonstraram tristeza ou lamento ao recordar os pontos de solidão e de condição socioeconômica. Aqui, a interseccionalidade como categoria de análise apresentada no primeiro capítulo permite-nos observar os recortes de raça e classe como dois agravantes na experiência universitária da jornalista. Assim, visualizamos a existência de desvantagens estruturais em sua trajetória pessoal, produzidas por uma sociedade desigual e hierarquizante de oportunidades e possibilidades.

Eu tive uma conversa com um vizinho, que era professor de matemática. Ele me chamou e disse que Jornalismo era uma profissão de meninas ricas e bonitas. Então, era claramente uma manifestação racista – desse racismo brasileiro que não usa eufemismo e, de alguma forma, é um sentido de proteção: “vai ser pior para você insistir numa carreira que não é pra você”. O jornalismo é uma profissão de classe média branca até hoje. Isso foi há quase trinta anos e a presença negra no jornalismo ainda é aquém da nossa participação na nossa população. Ele me sugeriu fazer Ciências Contábeis ou Administração para arranjar um emprego como secretária. Eu falei “não, eu não quero ser secretária. Eu quero ser jornalista”. Eu fui surpreendida e eu lembro de ter ficado muito triste, mas eu não fui agressiva, como talvez hoje eu seria. De alguma maneira, eu entendi, mesmo com tristeza, que o que ele estava tentando fazer era me proteger de uma profissão ou de um ambiente que não era para a gente. Acho que tem uma dose grande de muito trabalho, mas de alguma sorte também de ter passado para a UFF – eu era uma das poucas alunas negras, mais uns três, um professor negro que até hoje é meu amigo (Thema, 48 anos)

Durante o histórico de criação em um bairro localizado no subúrbio da zona norte carioca, a jornalista assume uma situação de visibilidade (com o ingresso à graduação) que a coloca de frente com a situação sistemática descrita acima. A admoestação do vizinho ao fixar estereótipos ao Jornalismo como “uma profissão de meninas ricas e bonitas” e, ao mesmo tempo, sugerir que seria um caminho melhor ser uma secretária, nos leva a alguns dos dilemas da sua experiência acadêmica – dentro e fora – da universidade, atravessados pelo imaginário coletivo de que o lugar de subalternidade e de menor prestígio social deve ser/é ocupado por pessoas negras.

Afinal, qual a complexidade do conceito de universidade para a realidade de uma jovem negra, pobre e oriunda do subúrbio? A intelectual negra Santos (2016) classifica o espaço universitário como:

Campo privilegiado de construção de saber e lugar de formação profissional fundamental, tanto por conta do status de classe nos âmbitos sociopolítico e econômico, quanto por conta das relações complexas de dominação articuladas entre racismo e sexismo, que o mesmo, por meio daqueles que nele atuam, ajuda a contribuir, reproduzir e transmitir. Se historicamente, a universidade, como instituição social, constituiu lugar reprodutor das hierarquias que fundamentam lógicas escritas na colonialidade do saber, do ser e do poder (Quijano, 2009) é por meio destas lógicas e através delas que são geradas condições de ruptura com estes mesmos pretensos poderes. (SANTOS, 2016, p. 44 e 45)

Núbia prossegue relatando sua motivação e identificação com a profissão baseada na politização. Observem que, no trecho da narrativa de chegada ao Jornalismo, ela reforça seu nível de inteligência, ainda que seja através da percepção do outro – no caso, seu pai.

Desde muito nova meu pai acho que sacou que eu tinha dons pra, é, para o campo, pra escolaridade, pra investir na escolaridade. Ele achava que, talvez, eu merecesse ter uma oportunidade de optar por uma profissão que exige um nível de escolaridade grande. Ele achava que eu tinha algum tipo de inteligência, um nível de inteligência que justificasse isso. Então, minhas professoras também. (Núbia, 53 anos)

Em um determinado momento da entrevista, ela se intitula como “intelectualmente agressiva”, adjetivando a si mesma, seus textos e o seu fazer jornalístico. Uma das possíveis razões para a construção dessa autoestima, aparentemente, tão consolidada se dá pela convivência com grandes nomes de intelectuais negros, com os quais a jornalista teve contato próximo durante a faculdade.

(...) Eu fui para o jornalismo não por conta de uma, de..., como é que eu vou dizer? De fazer comprimir um mito. Não foi isso. É porque eu tinha realmente uma idealização profissional que passa por conhecer pessoas, que passa por observar, narrar a realidade da forma em que eu permita que se construa uma visão politizada, uma visão que se distinga da minha, mas que de alguma forma leve a minha marca também como observadora – já que eu me considero uma pessoa politizada e politizada por grandes intelectuais negros. Robson Xavier⁸⁶ me ensinou a ser negra. Eu me lembro que uma vez na sala de aula, uma moça loira chegou pra ele e falou assim: “minha família é...”, disse lá um nome estrangeiro. Ele disse assim: “minha família também tem um monte de nobres. Eu sou nagô”. E aquilo foi extremamente forte para mim. Ele implicava muito comigo, ele achava meu texto extremamente excelente. Uma vez ele disse para mim “você escreve muito bem”. Olhou bem nos meus olhos e disse “não desista!”. Eu tinha sérios problemas. Uma família não pobre, paupérrima não. Desestruturada do ponto de vista afetivo. (Núbia, 53 anos)

Analisemos por partes: o contato com Robson Xavier, um dos maiores intelectuais negros no campo da comunicação social no Brasil, na relação professor-aluna assume três tipos de papéis: político, afetivo (entre elogios e implicâncias) a nível de encorajamento e didático no sentido de ensinar Núbia sobre sua própria negritude. Ele torna-se, assim, uma referência pessoal para a jornalista, assumindo uma influência decisiva na formação crítica e étnico-racial – a partir da convivência na universidade.

Mais um ponto de análise da narrativa é identificado no contexto familiar de Núbia, que o descreve como desestruturado no ponto de vista afetivo. Ela complementa sua fala logo em seguida:

Meus pais se separaram e eles não se preocuparam muito com aquele núcleo familiar que começou a adoecer próximo a uma comunidade onde existia tráfico. E isso é uma coisa preocupante. Porque as chances de adolescentes enveredarem pelo caminho das drogas crescem muito para uma família desestruturada. Minha família era muito desestruturada. Boas pessoas, meu pai e minha mãe, mas afetivamente deixavam a desejar nesse sentido. Foram mais individualistas do que deveriam ter sido, pelo menos nessa faixa de idade. Não construíram nenhuma estratégia para que os filhos não se conturbassem com a saída deles e adentrassem no mundo das drogas. O que aconteceu com dois deles. Um hoje é um empresário bem-sucedido e a outra está morta. Mostra como é que a gente já nasce, nós negros, já nascemos com uma, um déficit de oportunidade de crescimento sadio, né? Porque se você

Neusa Santos Sousa pontua em sua obra clássica *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social* que “o contexto familiar é o lugar primeiro onde a ação constituinte do Ideal do Ego se desenrola” (SOUSA, 1983, p. 36). Logo, ele significa uma espécie de modelo ideal sob o qual um indivíduo estrutura suas expectativas do que seria a idealização representativa das figuras de paternidade e maternidade – ou seus respectivos substitutos. Essa representação, em sua essência, é considerada uma força decisiva na produção do negro como sujeito, segundo autora. Considerando a definição do Ideal do Ego como “a instância que estrutura o sujeito psíquico”, ele é o lugar do discurso de amor, pertencimento, afeto, respeito, admiração, entre outros. No discurso de Núbia, encontramos uma frustração no que tange à expectativa de comportamento e cuidado emocional dos seus pais para com ela e seus irmãos. O que lhe gerou sérios problemas psicológicos, impulsionando-a – mais tarde – à construção de estratégias de fortalecimento da sua autoestima como mulher negra.

Considerações finais

Toda análise de pesquisa tem seus sujeitos, espaços e ambientes. Também possui seus embates, seus recomeços e suas constantes modificações. Ela, em sua essência, é atravessada por caminhos e possibilidades analíticas, a fim de apresentar resultados – tantas vezes diferentes de nossas concepções e hipóteses iniciais. Eis a riqueza do compromisso de pesquisar: nos depararmos com as inúmeras complexidades de um objeto e, assim, adentrarmos em suas singularidades para que novos caminhos e novas perguntas ecoem pelo universo acadêmico afora e pela nossa prática de vida.

A tentativa de concluir uma pesquisa nos faz perceber o quanto novas janelas do campo se abrem, novos autores e autoras, novas reflexões, outras possibilidades de caminhos que poderiam ser explorados ainda. A sensação desperta um misto de sentimentos: ansiedade, insegurança e hiperatividade. Por outro lado, posso perceber também um grande salto e maturidade acadêmica, frutos de longas jornadas de dedicação em torno de um objeto.

Eu, como pesquisadora e jornalista, compreendi os sujeitos da pesquisa a partir dos lugares que eles podiam falar e representar. Logo, havia sempre muita identificação a cada entrevista e análise que fiz. A linha tênue entre os limites da vida pública e privada me ensinou muito no sentido acadêmico e ‘etnográfico’. Um dos aspectos que pude perceber durante as entrevistas era a atmosfera confortável que foi estabelecida desde o início de cada encontro. Seja em um café, seja a recepção na residência, seja num ambiente de trabalho, fui abraçada por participantes que desejavam ser parte do meu trabalho como protagonistas. Isso para mim foi um presente, assim como um desafio de fazer jus⁸⁷ às narrativas de forma coerente e longe de análises simplistas.

A pesquisa nos mostra que a consciência racial das jornalistas foi fortalecida no universo do Jornalismo como profissão. Logo, a universidade passou a ser um dos campos de tensão desse auto reconhecimento – fato que foi explícito através das próprias narrativas. Seja pela falta de identificação em seus campos de atuação ou pelo comprometimento com pautas sociais, um turbilhão de reflexões é iniciado quando elas entram em confronto com a realidade do racismo, da persistência da branquidade e dos desafios do sexismo.

87 No sentido de valorizar e potencializar os discursos

Pensar as trajetórias das jornalistas pela lente da raça e do gênero apontou para uma estrada conflitante dentro do fazer jornalístico e o quanto os desafios de aceitação, autoimagem positiva e comparação flutuam em momentos específicos da trajetória. A necessidade de dividir a análise em seis etapas trouxe um panorama de visualização da operação conjunta da interseccionalidade em cada etapa da vida. O corpo e o cabelo. O racismo e a branquitude. A autoestima e a representação de si. São tantos caminhos abertos à ressignificação e aprofundamento por novas perspectivas.

Porém, aqui, desejo ressaltar os adendos dos cruzamentos identitários, políticos e de gênero que permearam os casos e situações narradas por Kalifa, Shukura, Thema e Núbia. Quatro mulheres de idades e ocupações midiáticas diferentes (embora haja aproximação em pontos específicos) reconhecem o racismo como fator estruturante e estrutural na sociedade e na realidade de suas empresas. Em vista disso, há o reconhecimento de um sentimento de solidão na representatividade de suas personalidades como jornalistas negras em espaços de poder.

Um ponto que tangencia a hipótese central da pesquisa é que, com o passar dos anos, o binômio aceitação/rejeição entre as gerações não sofreu alterações consideráveis. Embora Thema opine que “a virada do século” pode ser atrelada às conquistas para as mulheres negras, as ações afirmativas e iniciativas empresariais de inclusão tiveram um papel crucial na chegada de homens e mulheres negras na universidade e em outros postos de trabalho. Porém, ainda assim, não equalizamos nossos corpos nos espaços. Ainda exemplificamos as exceções ao tentar fugir do perigo da regra.

A análise também mostra que a identidade negra transpassa pela experiência de “tornar-se negro”, compreendendo que isso não se restringe somente ao campo social e político, mas tem muita relação com a aceitação corpórea. As vivências com o encontro do significado social do cabelo das jornalistas mostraram isso. A transição capilar é um processo importante quando advém de uma decisão pessoal, longe de imposições. Ela representa um desejo genuíno de aceitar a própria raiz capilar independentemente do padrão que se acreditou durante toda a vida. Essa ressignificação torna os cotidianos de luta ainda mais viscerais em termos de conscientização e mobilização por igualdade e pluralidade.

Diante disso (e infinitamente mais), gostaria de encerrar esta ‘página’ reconhecendo que este é o começo de uma estrada cheia de perspectivas futuras para o aprofundamento do estudo de gênero e raça no campo do Jornalismo, no qual podemos ainda ir mais fundo nas complexidades que envolvem este objeto de análise: a trajetória de mulher negra e jornalista.

O campo continua aberto! Os trechos de narrativas e do ‘diário de bordo’ que não foram incluídos ao recorte deste trabalho por minha própria escolha, quem sabe, não podem encarnar outros projetos de pesquisas vindouras? A minha convicção é uma só: vou lutar para que novas narrativas ecoem em cenários, espaços, lugares, consciências e vivências - capazes de equalizar ou inverter as estatísticas, capazes de ir além do campo da denúncia e de mostrar a força da resistência e do poder da coletividade.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Joel Zito. **A força de um desejo – a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual**. Revista da USP: Universidade de São Paulo, 2006. In: <https://www.>

BASTOS, Liliana Cabral; DOS SANTOS, William Soares. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist thought: knowledge, consciouness, and the politics of empowerment**. New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na Discriminação de Gênero e Raça**. Revista Estudos Feministas, nº1. Universidade Católica de Salvador: 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOOD, W. J. & HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Nacional: 1979.

HALL, Stuart. "Quem precisa de identidade?". In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, pp 103-133.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **Alisando o nosso cabelo**. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Revista Gazeta de Cuba – Union de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro, 2005.

LINDE, C. **Life stories: the creation of coherence**. New York: Oxford University Press, 1993.

MBEMBE, Achile. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa, 2014. Antígona.

MUNANGA, Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Cadernos PENESB, número 5. Niterói: EDUFF, 2004.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. 3ª ed. – 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (BH): Letramento: Justificando: 2017.

RIESSEMAN, Catherine Koller. **Narrative Analysis**. Newbury Park: Sage, 1993.

SACRAMENTO, Mônica. **Investimentos Educacionais e Trajetórias Militantes de Jovens Mulheres**

Negras. *In*: MENDONÇA, A., TEIXEIRA, K., BASTOS, P. (Orgs) **Jovens Pesquisadoras: entre estudos e militância**. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2016.

SANTOS, Elisângela de Jesus. Intelectuais Negras Brasileiras e Produção de Saberes. *In*: MENDONÇA, A., TEIXEIRA, K., BASTOS, P. (Orgs) **Jovens Pesquisadoras: entre estudos e militância**. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2016.

SPINK, Peter Kevin. **Pesquisa de Campo em Psicologia Social: uma perspectiva pós-construcionista**. Texto organizado por Spink e membros do Núcleo de Organização e Ação Social. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da PUC-SP, 2003.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SCOOT, Joan. **Gender and the politics of history**. Tradução Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York, Columbia University Press, 1989.

WERNECK, Jurema. **Construindo a Equidade: Estratégia para Implementação de Políticas Públicas para a Superação das Desigualdades de Gênero e de Raça para as Mulheres Negras**. Rio de Janeiro, 1ª ed., 2007.

PARTE 2

NEGRAS E NEGROS NA UNIVERSIDADE:
RESISTÊNCIA E LUTA PARA A TRANSFORMAÇÃO
DO PENSAMENTO ACADÊMICO EUROCÊNTRICO



CAPÍTULO 13: "NO BRASIL, EU VI QUE A MINHA COR É UM PROBLEMA": RAÇA, GÊNERO E CLASSE NA TRAJETÓRIA DE UMA ESTUDANTE DA GUINÉ BISSAU NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Lívia Verena Cunha do Rosário (UNIFAP)

Introdução

Este artigo é parte da dissertação de Mestrado intitulada “Interseccionalidade e Fronteira: mulheres negras migrantes na Amazônia Franco-Amapaense”, defendida em fevereiro de 2019, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira da Universidade Federal do Amapá (PPGEF/UNIFAP).

O objetivo da dissertação foi analisar como se articulam as categorias de gênero, raça, classe e nacionalidade com base nas trajetórias de vida de sete mulheres migrantes, contribuindo para capturar as consequências estruturais e dinâmicas da feminização da migração na fronteira entre o estado do Amapá e a Guiana Francesa (Departamento Ultramarino Francês), além de proporcionar reconhecimento e protagonismo a essa coletividade historicamente silenciada.

O terceiro capítulo da dissertação, intitulado “Mulheres da África: Estranhamento e Adaptação”, apresentou as histórias de vida da professora universitária Laura e da universitária Estela, ambas naturais da Guiné-Bissau, que demonstraram como o mito da democracia racial, decantado no Brasil, ainda vigora nas imagens do país no exterior.

Este artigo evidencia a trajetória de Estela, que saiu da Guiné Bissau rumo à cidade de Macapá, capital do Amapá. Desde 2016, é na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) que Estela realiza o sonho de estudar Medicina. O percurso acadêmico de Estela em uma universidade brasileira exemplifica como os estudos migratórios podem contribuir para o combate ao racismo no Brasil.

Assim, o presente estudo está organizado nos seguintes tópicos: “Racismo e Migração no Brasil”; “PEC-G: Programa Estudantes de Convênio de Graduação”; “Destino Inesperado: Universidade Federal do Amapá”; “Negra, acadêmica, africana: um corpo fora do lugar”; “O que é que a africana tem?” e “Quem é negro no Brasil?”

Racismo e migração no Brasil

A política de migração brasileira moderna foi baseada na ideologia do branqueamento da nação, decorrente do darwinismo social e eugenia racial. O final do século XIX marca a abolição da escravidão no Brasil (1888) e a chegada das teorias raciais, as quais respaldariam a noção de desigualdade como inferioridade, apostando na entrada maciça de imigrantes brancos; por sua vez, a imigração negra ameaçava o reestabelecimento do tráfico negreiro (abolido em 1850) e a “degenerescência da raça”:

Intelectuais, políticos, assim como lideranças culturais e econômicas, viam (e ainda veem) os imigrantes como agentes do aperfeiçoamento de uma nação imperfeita, conspurcada pela história do colonialismo português e pela escravidão africana. Como resultado, os imigrantes muitas vezes foram saudados como salvadores que trouxeram mudanças e melhorias ao Brasil, e não por terem melhoras graças ao Brasil. (LESSER, 2015, p. 25)

A desintegração do regime escravocrata implicou em uma modificação substancial da posição social dos negros no Brasil, o que causava alarde entre a elite dominante diante da possibilidade de perda de privilégios. *Despreparo para o trabalho livre e habilidades sociais limitadas pela subordinação, ampliados pela falta de oportunidades na nova ordem social resultaram em ex-escravizados e homens livres de cor relegados a margem do sistema produtivo.* Desse modo, a política migratória abria portas para uma migração seletiva, almejava-se o que Koifman (2012) chamou de imigrante ideal: europeu, católico e branco. A branquitude estava diretamente associada ao “progresso da nação”:

Por termos formação em que predominam dois sangues inferiores, o negro e o índio, somos um povo de eugenismo baixo, o grande problema é a arianização intensiva da nossa composição étnica. Tudo quanto fizemos em sentido contrário a essa arianização é obra criminosa e antipatriótica. (VIANA, 1932, p. 31)

O estímulo à imigração dava-se também pela necessidade de povoamento de terras, sobretudo no sul do país, substituindo a mão de obra escrava nas plantações de café. Por outro lado, Schwarcz (2015) destaca como a política de imigração de mão de obra estrangeira financiada por particulares gerava controvérsias, pois o modelo significava uma espécie de escravidão por dívida, com os trabalhadores tendo que pagar todos os gastos pré-viagem.

A partir da década de 1870, a entrada de trabalhadores europeus passou a ser oficialmente organizada pelo governo, “não era possível esquecer o receio que pairava com relação ao futuro de um país de raças mestiças, e o persistente medo do haitismo num país de maioria escrava” (SCHWARCZ, 2015, p. 276). Nos anos seguintes, foram estabelecidas restrições legais a imigrantes africanos. Portanto, a configuração das políticas migratórias permite o entendimento de algumas dinâmicas raciais no Brasil.

Já em meados do século XX, o controle dos critérios seletivos para entrada de migrantes no Brasil durante a Era Vargas esteve sob o comando de Ernani Reis, ministro das Relações Exteriores, que atuava sob a alcunha de “porteiro do Brasil”. O Estado Novo reproduziu uma política racista em relação a estrangeiros; essa repressão correspondia ao projeto nacionalista do primeiro governo Vargas, conduzido principalmente por órgãos de controle dos meios de comunicação, como o DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda – que resgataram alguns discursos cientificistas como o da eugenia, para legitimar sua ideologia:

Art. 2.º – O Governo Federal reserva-se o direito de limitar ou suspender, por motivos econômicos e sociais, a entrada de indivíduos de determinadas raças ou origens, ouvindo o Conselho de Imigração e Colonização – DECRETO-LEI N.º 406, DE 04.05.1938. (KOIFMAN, 2012, p. 131)

Getúlio Vargas acreditava que o problema do desenvolvimento brasileiro estava relacionado à má formação étnica do povo e – diante da repercussão 2ª Guerra Mundial e escalada do antissemitismo na Alemanha – italianos, alemães e japoneses foram declarados “indesejáveis” no Brasil; além do mais, frente ao aumento de refugiados de guerra e crescente solicitação de visto para entrada no país, “o Decreto-Lei nº 3.010, de 1938, exigia do solicitante de visto que se apresentasse pessoalmente ao cônsul para que o diplomata visse o candidato e relatasse se era

branco, negro, ou se tinha alguma deficiência física”. (Ibid., p. 133)

Logo, a conjuntura internacional reforçou a preocupação com a interação e o contato interétnico na formação do povo brasileiro, tomando como base os fatores sociopolítico e racial. O fascismo alastrava-se pela Europa e ressoava por aqui, assim, as estruturas nacionais também eram marcadas por ideologias de cunho discriminatório que utilizava o controle da população, e a normatização de suas práticas sociais:

Os intelectuais e os políticos muitas vezes se viam como biólogos ou químicos sociais que usavam o Brasil como um ‘laboratório racial’ de embranquecimento. A metáfora biológica nos faz lembrar que as elites viam a população como uma base à qual ‘reagentes’ humanos poderiam ser acrescentados ou subtraídos. Em outras palavras, os responsáveis pela formulação de políticas usavam a eugenia para criar uma correlação entre o ingresso de imigrantes e a mudança racial. (LESSER, 2015 p. 42)

Através de decretos-lei que visavam eliminar as características que pudessem existir entre a população nacional e estrangeira, o Estado Novo foi marcado pela tentativa de fortalecimento da brasilidade. Almejando eliminação das características bioculturais o ideal de branqueamento persistiu ao longo da década de 1940, marcado pela “campanha” de assimilação/ amalgamação forçada, em busca da desejada homogeneidade étnica da nação (SEYFERTH, 2002). A variável raça, portanto, ainda estava em grande evidência no Estado Novo – usada para definir políticas migratórias voltadas para as “necessidades primaciais” da composição étnica brasileira.

A nação imaginada durante o Estado Novo demonstra o que Seyferth (1991) chamou de paradoxos da miscigenação no Brasil, já que a nação imaginada pelo nacionalismo racializado condenou as correntes imigratórias africanas e asiáticas pelo que poderiam representar de atraso ou comprometimento do processo formativo da nação. No entanto, essa mesma nação “podia incorporar aspectos significativos das culturas negras e indígenas, como expressão da cultura popular singular necessária ao princípio da nacionalidade.” (SEYFERTH, 2002, p. 37)

Gilberto Freyre é outra figura de destaque para o estudo da construção social da cor no Brasil, com sua obra-prima *Casa Grande e Senzala* (1933), na qual ele discute a sociedade multirracial brasileira, evidenciando a mestiçagem e o mito da democracia racial. A cultura mestiça foi a tônica da década de 1930, despontando como representação oficial da nação: “Todo brasileiro, mesmo alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena e/ou do negro” (FREYRE, 2006, p. 55). Segundo a tese de Freyre, por causa da mestiçagem entre brancos, negros e índios, as relações raciais eram melhores no Brasil do que em culturas escravistas onde o padrão era uma segregação mais rígida. Para ele, esse cruzamento racial estava no cerne da identidade brasileira.

Durante a ditadura militar no Brasil, em 1981, foi criado o Estatuto do Estrangeiro, orientado pelo paradigma da segurança nacional, o documento versava sobre a entrada e permanência de imigrantes no país e carregava em si diversos problemas do ponto de vista jurídico, como a proibição de exercício de qualquer atividade de natureza política.

Em vigor desde 2017, a nova Lei de Migração do Brasil revogou o Estatuto do Estrangeiro. O texto da Lei foi elaborado durante vários anos em conjunto com representações da sociedade civil, considera os migrantes como sujeitos de direitos e favorece garantias, inclusive para os emigrantes brasileiros, além de incluir a acolhida humanitária, o direito à reunificação familiar e o combate à xenofobia.

No século XXI, Haitianos, venezuelanos, bolivianos estão entre as nacionalidades que lideram a migração internacional no país, portanto, houve um decréscimo do fluxo migratório europeu; esses estrangeiros caracterizam o deslocamento Sul-Sul, migrações entre países em desenvolvimento, uma mobilidade relativamente “horizontal” entre países próximos, alternativa em relação à Europa e aos Estados Unidos que têm políticas cada vez mais restritivas em relação aos migrantes.

PEC-G: Programa Estudantes de Convênio de Graduação

A partir de 1964, o ingresso de jovens de países latino-americanos, caribenhos e asiáticos nas universidades brasileiras foi regulamentado através do Programa Estudantes de Convênio de Graduação (PEC-G) (MULLER; SILVA, 2016). Com a independência dos últimos países da África que ainda eram colônias na década de 1970, os estudantes dos países africanos foram incluídos no rol dos participantes do programa.

O PEC-G é coordenado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com Instituições de Ensino Superior. O programa faz parte da cooperação brasileira em educação inserida na política externa brasileira através da Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento (CTPD). A CTPD é um acordo de parceria entre países semiperiféricos e periféricos, com vistas à promoção de ganhos mútuos e um instrumento da política externa brasileira. É uma das principais plataformas de relacionamento internacional brasileiro na atualidade (ULLRICH; CARRION, 2013).

Foi através do PEC-G que, em 2015, ao terminar o Ensino Médio na Guiné Bissau, Estela pleiteou uma vaga para cursar o ensino superior no exterior. Ao inscrever-se no PEC-G, Estela podia sugerir o curso e em quais países gostaria de estudar, ela elencou Brasil e Cuba, como explicou: “Tem um site do governo, colocam candidaturas para vários países, então de janeiro a dezembro sempre há um país dando vaga, Brasil e Portugal são os países mais requisitados para estudar”.

Estela tinha uma irmã cursando faculdade em Portugal e por isso já conhecia o país e havia pesquisado sobre os cursos universitários lá. A estudante descartou Portugal, pois considerava os cursos universitários de Medicina no Brasil melhores, colocando Cuba, também conhecida pelo alto nível das faculdades de Medicina, como segunda opção.

Apesar de elegerem os países, os estudantes africanos não escolhem as instituições de ensino superior, mas são direcionados de acordo com a disponibilidade de vagas, assim, Estela foi notificada de que havia conseguido bolsa de estudos para estudar Medicina na Universidade Federal do Amapá, em Macapá. A estudante guineense pensava que ao candidatar-se para uma vaga universitária no Brasil teria oportunidade de estudar em uma das cidades que conhecia dos noticiários e novelas, sua informação sobre o Brasil concentrava-se no eixo Rio de Janeiro-São Paulo.

Destino inesperado: Universidade Federal do Amapá

Amigração internacional motivada por questões educacionais tem ganhado espaço na capital do Amapá, Macapá. Através de Programas como Português para Estrangeiros, cuja finalidade é a preparação para o Exame Celpe-Brás (prova de proficiência em Língua Portuguesa), Programa de Aliança para a Educação e Capacitação (PAEC) da Organização dos Estados Americanos (OEA),

entre outros programas internacionais, os cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Amapá tem propiciado a internacionalização e a mobilidade de estudantes na região. A partir de 2016, Estela passou a integrar o grupo de alunos internacionais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Na Guiné Bissau, mesmo as universidades públicas são pagas, apesar de mais baratas que as faculdades particulares, desse modo, estudar fora economicamente pode ser mais vantajoso, porque as bolsas de estudo muitas vezes incluem custos com habitação. Estela é a caçula de três irmãos, que também estudaram fora da Guiné Bissau, assim como outros parentes, incluindo uma tia que havia estudado no Brasil, em Fortaleza.

O ex-namorado de Estela era filho de brasileiros e ela crescera assistindo novelas e programas brasileiros, diante dessas influências optou pelo Brasil, em detrimento da vontade da mãe, que gostaria que ela fosse para Portugal morar junto com a irmã mais velha. No entanto, Estela foi direcionada para Macapá, cidade que desconhecia até então:

Eu não tinha noção nenhuma sobre Macapá. Nunca tinha ouvido falar, você vê na TV notícia sobre tudo que é lugar do Brasil, Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, mas de Macapá não. Até de Belém eu já tinha ouvido, Amazonas e Acre também. (Estela, Macapá, maio de 2018)

A estudante foi orientada pela Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais (PROCRI) da UNIFAP sobre sua vinda para o Amapá e sobre a aquisição do Registro Nacional de Estrangeiro (RNE). Através da PROCRI, Estela soube que poderia estudar um semestre na instituição e, após esse período, tinha a opção de ser realocada caso não se adaptasse, dessa forma, ela resolveu mudar-se para Macapá e experimentar a vivência na UNIFAP.

Ao buscar informações sobre a cidade na internet, as primeiras imagens sobre o novo destino mostraram a Estela o caudaloso rio que banha a cidade e o Forte, principal ponto turístico de Macapá: “Eu não tinha noção que aqui passava o Rio Amazonas, então eu vi a imagem da Fortaleza de São José. Pensei: ‘Que água suja, deve ter lama embaixo’. Eu não sabia. Bem sem noção”. (Ver Figura 01)

Figura 01. Vista aérea da Fortaleza de São José de Macapá



Fonte: Secretaria de Estado do Turismo (SETUR)

Chegando ao Brasil, em 2016, Estela ficou primeiramente quatro dias na cidade de Fortaleza, no Ceará. Lá hospedou-se na casa de uma amiga de infância e conheceu outros conterrâneos. Fortaleza possui uma significativa população de estudantes guineenses do PEC-G, existe inclusive a Associação dos Estudantes de Guiné-Bissau no Ceará.

A capital cearense é uma grande cidade, a infraestrutura e o considerável número de estudantes africanos agradaram Estela, que esperava algo semelhante em Macapá, contudo, ao chegar ao seu real destino: “O impacto foi muito grande, não era o que eu imaginava e comparando com Fortaleza, é menos desenvolvida, então, no primeiro contato, eu não gostei muito, estranhei tudo”.

A migração é uma experiência de vida que pode causar um sofrimento psíquico àquele que a vivencia. No caso de Estela, aos 18 anos, era a primeira vez que moraria em outro país. Diferente de Fortaleza que abrigava muitos guineenses, em Macapá ela não encontrou conterrâneos, assim, tristeza e saudade definiram o começo de sua estadia:

Sentia muita falta da família, muita, muita, muita. Chegava domingo, era um dia depressivo. Eu pensava: ai, nossa, hoje é domingo, hoje é aquele dia que toda família se reunia pra almoçar, todo mundo junto. Eu sinto muita falta disso. Eu demorei mesmo a me adaptar. Ficava dizendo: ‘nossa, não gosto do Brasil, eu não gosto dessas pessoas, eu quero ir embora’. (Estela, Macapá, maio de 2018)

A tensão dos primeiros meses em Macapá refletiu-se no desempenho acadêmico de Estela, o primeiro semestre foi marcado por um rendimento mediano, já que ela tinha inclusive dificuldade em concentrar-se, diferente de hoje, no terceiro ano do curso, ao qual Estela dedica-se com afinco e tem ótimo desempenho.

O curso de Medicina é integral, por isso a convivência mais intensa entre colegas de classe fez com que Estela fizesse novos amigos ao longo do primeiro ano do curso. A criação de vínculos ajudou Estela a superar “o luto” de abrir mão de tudo que lhe era conhecido, hoje, morando há mais de dois anos na cidade o grupo de amigos mantém-se unido:

Já no segundo semestre o que me ajudou muito foram os amigos. No primeiro semestre, estão criando os grupinhos ainda. Fiz amigos no segundo semestre, meu grupinho, isso me ajudou muito. No segundo semestre eu tinha a opção de fazer transferência, mas aí preferi ficar. Isso me ajudou, esse círculo de amizade, é muito bom. São todos de Macapá. (Estela, Macapá, maio de 2018)

Ao concluir o período necessário para pedir transferência de instituição superior, Estela optou por permanecer em Macapá e exemplifica como a rede de acolhida é importante para o bem estar das pessoas em mobilidade. Assim, além da criação de laços afetivos que atenuam a saudade da família, a própria cidade de Macapá foi outro fator que propiciou sua decisão de seguir estudando na UNIFAP:

Hoje eu estou bem adaptada aqui em Macapá. A cidade é pequena. Se falam mal de Macapá, eu até brigo, gosto de Macapá. É muito boa, muito calma, sem tanta violência como em outros locais do Brasil. Então eu estou me sentindo muito bem aqui em Macapá e nem penso mais em pedir transferência. (Estela, Macapá, maio de 2018)

A presença de estudantes africanos nas universidades brasileiras permite analisar uma face mais recente da diáspora africana, pois se trata de uma migração entre países do sul global,

isto é, entre países em desenvolvimento, rompendo a tradição de saída das ex-colônias africanas em direção às antigas metrópoles europeias.

Por outro lado, o cotidiano em Macapá mostrou a Estela que muitos brasileiros compreendem a *África como um país, não um continente que tem 54 países, além de associarem a história da África exclusivamente a pobreza e miséria. Constantemente Estela é questionada: “Você é da Guiana Francesa?”, pois, uma mulher negra com sotaque estrangeiro é geralmente associada à Guiana Francesa, departamento ultramarino francês que faz fronteira com o Amapá.*

Ao dizer que é de um país africano, Estela costuma escutar comentários estigmatizantes sobre o continente:

“Uma vez, uma senhora falou: nossa, a saúde aqui em Macapá é péssima, muito precária, parece pior que os países da África. Tipo, eu não respondo a esse tipo de coisa, mas as pessoas generalizam muito”. (Estela, Macapá, maio de 2018)

Macapaenses demonstrando ideias errôneas sobre a África exemplificam a realidade educacional brasileira em que tradicionalmente os livros de História reduzem a **relação entre Brasil e África ao tráfico negreiro. Apesar da criação da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas**, vários livros didáticos insistem em apresentar o africano no Brasil como o escravo oprimido, o quilombola resistente ou a mão de obra submetida a todo tipo de exploração, cristalizando estereótipos na realidade popular. É um continente que parece só existir após a chegada do europeu:

Tem gente que acha que a África é um país, e não um continente. Acham que em todo continente africano tem preto, aí eu digo: ‘Você sabia que na África tem gente branca?’ A reação às vezes é: ‘Meu Deus! É?’ ‘Sim, tem gente branca’. Já me perguntaram: ‘Você já viu um leão?’ E eu nunca vi um leão na minha vida. (Estela, Macapá, maio de 2018)

No entanto, para Estela, a crescente presença de estudantes africanos na região e a curiosidade que eles despertam podem contribuir para redução de estigmas sobre os países africanos, pois, por vezes, a estudante precisa explicar onde exatamente está localizada a Guiné-Bissau, qual língua se fala lá, religião predominante, etc, da mesma maneira, Estela, que pretende retornar ao país natal para exercer a medicina, pode revelar a seus conterrâneos informações sobre esta cidade da Amazônia brasileira, onde obteve sua formação acadêmica

Negra, acadêmica, africana: um corpo fora do lugar

Em 2016, circulou na internet a carta de Fleury Jhonson, natural do Togo, o estudante de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), relatou como era estudar em um curso prestigiado e elitizado, em um país cuja presença negra ainda é minoria na universidade pública. A exclusão do negro na educação brasileira vem muito antes do ensino superior e reflete a grande correlação entre alunos negros e escola pública. Às vezes a educação é de baixa qualidade, existe a defasagem idade série e outra série de gargalos que dificultam o acesso. O fato é que Fleury relata como sua presença nos hospitais nunca era associada ao fato de ser um estudante de medicina, era “confundido” com estudante de outros cursos, como na seguinte situação:

‘Sou estudante de medicina e marquei para conversar com o Dr. fulano hoje por causa do estágio’ A mulher branca que me atendeu me perguntou: ‘Você quer estágio para aluno de fisioterapia?’ Eu disse: ‘Não, estágio para aluno de medicina’ Ela repetiu de novo: ‘Estágio para alunos de fisioterapia?’ Alguém sabe a semelhança entre as duas palavras? Porque eu não vejo. (Johnson, 2016)

O episódio descrito por Fleury é semelhante a alguns vivenciados por Estela em estágios nos hospitais da rede pública de saúde de Macapá, onde, mesmo na companhia de outros estudantes de sua turma de Medicina, todos com o característico jaleco branco, a “confusão” sobre o estágio que ali faziam sempre recaía sobre ela, a única negra da turma. São para ela os questionamentos se cursa Farmácia, Fisioterapia, Odontologia e demais cursos da área da saúde:

Quando eu estou na UBS [Unidade Básica de Saúde] fazendo atendimento, as pessoas perguntam: ‘Ah, você é de Farmácia?’ A pergunta é diretamente pra mim, não perguntam para os meus amigos, porque eu sou uma negra que está lá, então eles não estão acostumados a ver uma negra estudando medicina, tanto é que eu até comentei isso com os meus amigos, que só tem uma negra em cada turma de Medicina e tem umas que nem tem. Perguntam se eu sou estudante de Enfermagem, pelo jaleco branco, tipo, uma negra, então não pode ser Medicina. Talvez Farmácia, mas não deve ser Medicina. (Estela, Macapá, maio de 2018)

Para Davis (2016), classe informa raça, raça informa classe; assim como o gênero, essas categorias são fundamentais para compreender, por exemplo, por que o estranhamento ao ver uma mulher negra estudando um curso elitizado como Medicina, ou por que Estela é questionada se entrou na universidade pública como cotista.

As insinuações de que “uma estudante negra só poderia ter entrado na universidade por meio de cotas”, também demonstraram a Estela a falácia da democracia racial no Brasil, pois quando se fala em políticas afirmativas, como cotas raciais e bolsas de auxílio à população negra, logo o conceito de meritocracia é usado pela parcela social que crê na inexistência do racismo no Brasil por, entre outros motivos, tais medidas serem vistas como privilégios concedidos a um grupo social. O episódio comentado por Estela a seguir ilustra essa ideia de que a criação de cotas “toma a vaga de brancos”:

Às vezes as pessoas falam de cotas perto de mim, insinuando que eu entrei pelas cotas. Eu tinha uma vizinha, cuja filha passou em Farmácia na UNIFAP, aí ela me disse que a filha poderia ter passado em medicina, só que com as cotas, de certa forma, tinham tirado a vaga da filha dela. (Estela, Macapá, maio de 2018)

Fruto da luta de movimentos sociais em busca da equidade social no Brasil, a Lei de Cotas foi promulgada em 2012 no Brasil. Com ela, negros e indígenas que estudaram o Ensino Médio completo em escolas públicas têm direito a uma parte das vagas em universidades públicas ligadas ao Ministério da Educação. Dessa maneira, Estela sequer preencheria pré-requisito obrigatório de ter cursado o ensino médio em escola pública, pois, na Guiné Bissau, o pai de Estela é militar aposentado e sua mãe administradora, ou seja, ela é proveniente de uma família de classe média, recebe apoio financeiro dos pais para manter-se no Brasil e estudou em colégios particulares, no entanto, no Brasil, é comum presumirem que Estela veio de uma realidade de privações:

Uma vez na UBS (Unidade Básica de Saúde), tinha uma senhora lá, eu falei que era estrangeira, ela começou a perguntar como eu tinha chegado aqui e tudo mais. Depois perguntou: como você se sustenta? Você trabalha? Aí eu pensei: nossa, todo mundo do meu curso é sustentado pelos pais, por que eu também não seria? (Estela,

Se a raça é a maneira como a classe é vivida, como apregoa Davis (2016), a convergência entre as variáveis gênero, raça e classe determinam uma pirâmide social cuja base é constituída por mulheres negras, com o posicionamento em sequência de homens negros, mulheres brancas e, por fim, no topo, homens brancos. As posições mais altas dessa pirâmide social apresentam rendimentos médios superiores e ocupações mais valorizadas.

Ser médica é uma ocupação altamente valorizada, por isso na articulação de desigualdades, é uma posição de difícil alcance para uma mulher negra, porém, no caso de Estela além das variáveis gênero, raça e classe, há a questão da nacionalidade que, no caso dela (não ser brasileira), modificou o resultado mais comum dessa equação:

Quase sempre que eu digo que sou estudante de medicina, as pessoas falam: 'Nossa! Sério?' Se fosse um colega meu branco, iam achar mais normal. Se a pessoa é negra, a primeira coisa que pensam é que ela é pobre. Aqui no Brasil que eu vi que a minha cor era um problema. (Estela, Macapá, maio de 2018)

Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, o curso de Medicina formou apenas 2,7% de negros; assim como apenas 6,1% dos estudantes que prestaram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nesse mesmo ano eram pretos ou pardos, enquanto o número de brancos presentes nas universidades é maior que o dobro (31,1%) do número de negros (12,8%).

Portanto, ser uma mulher negra e africana cursando medicina em uma universidade pública no Brasil interseccionam condições que mostraram a Estela que ela é um corpo fora do lugar, pertencente aos espaços subalternos determinados por uma sociedade onde ser negro é um problema.

O que é que a africana tem? Hipersexualização da mulher negra

Por mais que Gilberto Freyre (2006) analise a miscigenação em diversos níveis, é preciso compreender que a violação colonial e a miscigenação originam as construções da identidade nacional e da nossa falsa igualdade/democracia racial. Boa parte da sociedade brasileira está baseada justamente na miscigenação entre o branco e a mulher negra escravizada, sua propriedade no período colonial. Assim, a violação colonial no Brasil, dos homens brancos com as mulheres negras e indígenas é o que estrutura as hierarquias sobre gênero e raça, que desencadearam estigmas como a hipersexualização da mulher negra.

A história da “Vênus de Hotentote” é um dos exemplos mais simbólicos da exploração e hipersexualização da mulher negra. Collins (2000) demonstra como a africana Saartjie Baartman tornou-se paradigma da objetificação do corpo feminino negro. A trajetória de Saartjie foi marcada por sua exploração como atração circense pelas capitais europeias.

Figura 02. Saartjie, “a Vênus de Hotentote



Fonte: Blogueiras Negras

Segundo Fernandes (2016), Saartjie pertencia ao povo Hotentote, natural do sul do continente africano. As mulheres desse povo eram negras e possuíam nádegas e coxas grandes, consideradas anormais para os padrões caucasianos no século XIX. Saartjie, foi encontrada por um holandês e vendida para ser exibida na Europa:

Nas apresentações pela Europa, o corpo de Saartjie foi comercializado como um exemplar da animalidade e da hipersexualidade do sujeito negro e da mulher negra em particular. Nos palcos, a mulher que tocava um instrumento musical semelhante a um violino, que falava fluentemente holandês e que tinha conhecimentos de inglês e de francês era obrigada a grunhir quando cavalgada por seu treinador, como se fosse uma fera selvagem. Ao fim do evento, o público poderia apalpar suas nádegas, o que muitos faziam com agulhas ou alfinetes. Em Paris, foi obrigada, por seu novo “dono”, a prostituir-se. (FERNANDES, 2016, p. 696)

Após sua morte, os restos mortais de Saartjie foram enviados para o Museu de História Natural de Paris. As pesquisas realizadas com o corpo de Saartjie serviram para corroborar a ideia de que brancos e negros pertenceriam a distintas raças e os negros estariam mais próximos dos macacos e, no caso de Saartjie, dos orangotangos (DAVIS, 2016). Assim, a “Vênus de Hotentote” perdura no legado de exploração e de fascínio sobre as formas femininas não-brancas, notórios em comentários que Estela já escutou de colegas de faculdade sobre a curiosidade de fazer sexo com a mulher negra africana:

Eles falam sobre as mulheres africanas, que elas têm um bundão, peitão, tudo avantajado. Eu digo: não todas, algumas sim, pode ser que a maioria seja assim, mas não são todas. Eu tive um colega, que disse que tem curiosidade, que ele quer ter, tipo, ter relações íntimas comigo, porque no dia que ele tiver, a auto estima dele vai se elevar, que ele vai ter certeza que ele é o cara, tipo isso. (Estela, Macapá, maio de 2018)

Dessa forma, a naturalização do comentário de um homem branco dizendo que a autoestima melhoraria ao manter relações sexuais com uma mulher negra evoca o arquétipo feminino da mulher negra lasciva, a ideia de que a mulher negra é um “sabor diferente” e “mais apimentado” de mulher. O corpo feminino negro é hipersexualizado e considerado exótico. O rapaz em questão se

sentiria “o cara” não por relacionar-se afetivamente com a mulher negra, mas somente por manter uma relação sexual com ela. No caso da Estela há um duplo nível de erotização, por ser negra e africana.

Conforme a escritora negra norte-americana bell hooks (1995), se à mulher, de modo geral, recai a pecha de não ser “apropriada” para o trabalho intelectual por sua proximidade com a natureza, que remete ao caótico, misterioso e incontrolável, isto se acentua na mulher negra, porque aos negros, também de modo generalizante, se atribuem características negativas como irracionalidade e primitivismo. Hooks (1995) compreende que a mulher negra é duplamente caracterizada como um ser inferior, por sua condição feminina e racial. Ela é vista a partir de seu corpo, um corpo mais próximo da natureza, mais animalístico e ainda mais primitivo que o corpo da mulher branca ou do homem negro.

Collins (2010) ao referir-se às mulheres negras como o “outro” por excelência, considera que elas seriam as primeiras a perceberem que minimizar uma forma de opressão, apesar de essencial, ainda pode deixá-las oprimidas de outras formas igualmente desumanizadoras, já que na realidade social do capitalismo, as categorias raça, gênero e classe estão interligadas e nenhuma delas precisa ceder seu papel face às outras. Assim, por exemplo, a experiência de mulher migrante branca pode ser repleta de dificuldades, mas o estigma de ser negra não será uma delas. Estela ouve ainda, entre seu grupo de amigos brasileiros, que “o pênis do africano é maior e isso e aquilo, como se tivesse mais potência, como se fosse um deus sexual”. A questão da masculinidade negra é outro aspecto da fetichização dos corpos negros. Santos (2011) alega como esse presumido vigor sexual demonstra a violência simbólica que destituiu o negro escravizado de atributos essenciais que compunham possíveis identidades masculinas vividas em terras africanas – como a autoridade, a responsabilidade familiar e a posse de propriedade – atribuindo-lhe certos valores patriarcais presentes no código de comportamento masculino do homem branco, tais como a força física e o desempenho sexual vigoroso. Essa seria uma maneira de exercer certo grau de poder, como forma de escapismo de sua condição de impotência, subordinação e dependência do senhor branco.

Quem é negro no Brasil?

Advinda de uma sociedade cujos membros se reconhecem como crioulos ou brancos, Estela precisou adaptar-se ainda à construção social da cor no Brasil e lidar com as distintas nomenclaturas. Branco, preto, pardo, amarelo e indígena: essas são as cinco categorias de pertencimento racial com a qual estamos acostumados a nos identificar em censos, questionários e formulários pelo Brasil afora:

Eu acho tão estranho que aqui no Brasil qualquer papel você tem que preencher pardo, branco, negro. Eu reclamei com um amigo e disse: nossa, eu acho isso tão sem noção. Qualquer papel você tem que se autodeclarar. Lá isso não tem a nada a ver. Você não vai colocar se você é branco ou se você é preto. (Estela, Macapá, maio de 2018).

O negro seria a soma das pessoas que se auto declaram “pardas” e “pretas”. Pardos e pretos são categorias de classificação da cor da pele tomadas a partir da auto identificação da pessoa que responde a pergunta do IBGE. A maioria dos pesquisadores brasileiros constroem a

classificação de negro com base nos dados de cor da pele pesquisados pelo IBGE.

Na década de 1960, Fernando Henrique e Otávio Ianni escreveram *Cor e Mobilidade Social em Florianópolis*, ao analisar as relações raciais na capital catarinense com base na história da comunidade e no estudo da preservação dos antigos padrões de contato entre negros e brancos, os sociólogos chegaram à conclusão que as empregadas domésticas negras ganhavam menos do que as brancas que faziam os mesmos serviços, a partir daí, movimentos sociais reivindicaram a inclusão do quesito cor nos formulários de pesquisa por amostra em domicílios, como suporte para traçar um perfil racial da população brasileira e lutar contra as desigualdades raciais no país.

Assim, Estela percebeu como **é crescente o interesse, por parte de diversos setores da sociedade, pela obtenção de dados e informações sobre cor/raça, tais dados contribuem para iluminar as disparidades raciais no país.** O preenchimento do quesito raça/cor serve como fonte para investigações sobre ocorrência de agravos na saúde permitindo avaliar a porcentagem de mortes maternas avaliando a sua incidência considerando a sua cor/“raça”, dessa forma o preenchimento correto do quesito cor/“raça” em documentos como formulários de notificação de doenças e prontuários médicos são primordiais, pois as informações servem como fontes essenciais para os indicadores populacionais que darão suporte à proposição de políticas públicas.

Relacionando as variáveis raça, classe e geração, Livio Sansone (1993) analisou as mudanças na terminologia e na classificação raciais de duas áreas da região da Grande Salvador (Bahia), o autor lembra que o sistema de classificação racial dos locais pesquisados é fluido, sendo também influenciado por outras variáveis, como sexo, local de residência, status, lugar em que se dá a fala, relações de amizade etc.

Segundo Sansone (1993), os negros de idade mais avançada da região pesquisada, na casa de 30 a 60 anos, conseguiram certa colocação no mercado de trabalho e têm uma formação escolar baixa. Por outro lado, os indivíduos da nova geração daquela região, jovens negros na faixa dos 15 aos 25 anos, estão excluídos ou incluídos marginalmente no mercado de trabalho e possuem um nível de educação superior ao de seus pais. Esses jovens desenvolveram umas formas diferentes de lidar com sua identidade racial. Em vez de se autodeclararem pretos, pardos, mulatos e até morenos, como é típico da geração dos pais, a maior parte dos jovens negros utiliza o termo negro com um sentido de afirmação étnica para se autodeclarar:

Os negros que não querem se definir como negros e tem uma condição um pouco melhor tendem a se auto definir como ‘escuros’ ou, mais ainda, como ‘pardos’ ou ‘morenos’. Algo parecido acontece com os mestiços: aqueles como uma condição melhor na rua tendem a se auto definir como brancos. Nesse sentido, o termo pardo forma uma categoria-resto que contém os mais escuros ‘sem jeito’ - aqueles negros com renda, escolaridade e status baixos demais para se aventurarem no jogo dos códigos de cor e do status. (SANSONE, 1993, p.70)

Assim, devido às diferentes formações sociais, ser negro ou não-branco no Brasil ou na Guiné-Bissau são experiências vivenciadas de maneiras distintas não apenas por conta das óbvias diferenças políticas, econômicas e culturais, mas sobretudo pelas diferenças entre o significado social de ser negro e ser branco resultantes de diferentes mecanismos de racialização.

Para Estela, a auto declaração não faz sentido pelo fato de as desigualdades na Guiné-Bissau não se caracterizarem tanto em termos raciais como é no Brasil, por mais que no país natal da estudante a estratificação da cor da pele também esteja relacionada à tonalidade, as relações não se baseiam em raça da mesma forma como no Brasil.

Fato é que convivemos com a necessidade de pensar nossa sociedade em termos de relações raciais e, para tanto, certas categorias mostram-se indispensáveis. Por outro lado, não se pode ignorar que as categorias de pertencimento racial no Brasil continuam tendo imprecisões que não resumem, com fidelidade, a ampla gama de cores, raças e etnias que caracterizam a sociedade brasileira. Não obstante, nosso sistema de classificação racial permite descrever registros históricos, apontar tendências futuras e refletir sobre a diversidade, as diferenças e as desigualdades sobre as quais se edificou a sociedade brasileira. Ainda que mereçam ser problematizadas, as categorias *branca*, *preta*, *parda*, *amarela* e *indígena* devem fornecer subsídios para a reflexão, a crítica e principalmente a superação das hierarquias que se reproduzem em sociedades racializadas e, pior que isso, racistas.

O termo “pardo” era desconhecido para Estela até sua chegada ao Brasil, “para fins estatísticos, o pardo é uma cor que resulta do cruzamento entre as raças/etnias brancas e negras: é o símbolo da mestiçagem”, (WESCHNFELDER, SILVA, 2018, p. 311). Contudo, ao questionar: Afinal, quem é negro? Quem é pardo? Quem é branco no Brasil? Estela expõe uma indagação feita também pelos próprios brasileiros, já que o pardo, por um lado, constituiu-se como elemento central no entendimento da mestiçagem organização étnico-racial do país, por outro, trata-se de uma categoria não-fixa.

A subjetivação do pardo, o branqueamento da população e a negação do racismo são os efeitos mais evidentes do mito da democracia racial, cujos resquícios permanecem nas imagens do Brasil no exterior; era como Estela enxergava o país, quando ainda morava na Guiné-Bissau, uma nação sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio. Evidente que a estudante não imaginava um paraíso racial na essência mas tampouco previa as múltiplas dimensões da desigualdade racial, principalmente com a sobrerrepresentação dos negros na população em situação de pobreza.

Dessa forma, um migrante negro precisa confrontar a resignificação e adaptação de diversos códigos culturais, como ocorreu com Estela ao lidar com as nomenclaturas condizente a cor/ “raça” no Brasil. Mulheres negras migrantes nas universidades têm também muito a contribuir na luta antirracista no Brasil, justamente por conseguir fazer com que o movimento negro e os promotores de políticas afirmativas tenham mais instrumentos para rever algumas apostas e posturas, mais instrumentos para pensar saídas ao mostrar aquilo que já sabemos sobre nós, mas que muitas vezes não queremos admitir.

Conclusão

Estudante de medicina em uma universidade pública, Estela sente-se deslocada não somente pelo desenraizamento decorrente da migração, mas também por ser negra em um espaço que historicamente não foi reservado a ela. As marcas de raça, classe e nacionalidade se entrecruzam no cotidiano de Estela na Academia, quando a legitimidade do lugar que ocupa é questionado: se é negra não deve estudar medicina, se estuda medicina deve ter entrado por cotas, se é africana deve ser pobre.

Estela descobriu na Amazônia Franco-Amapaense que a cor de sua pele é um problema, ao compreender que gênero, raça e classe são fronteiras cruzadas em um país que, ao abolir a escravidão, imediatamente criou incentivos para que se pudesse trazer o branco europeu no intuito de miscigenar a nação e eliminar os males das raças consideradas inferiores pelos cientistas

da época. Compreender a questão racial no Brasil, para Estela, significou também descobrir a “variedade de cores” do povo brasileiro, entre elas o pardo, que ela descobriu só existir aqui.

A cor da pele de Estela, assim como sua origem africana, suscitam comentários que hipersexualizam e objetificam seu corpo. Com base em Hooks (1995) e Collins (2000), discorreu-se como as inscrições de raça, classe, nacionalidade e gênero interseccionam-se na construção do arquétipo de mulher negra lasciva, concepção que Estela experimentou na dupla erotização de seu corpo, pois foi através dos corpos negros que o processo colonizador legitimou suas práticas de objetificação, sustentando o imaginário de superficialidade e inferiorização em relação ao corpo da mulher negra.

Há fenômenos socioculturais específicos da população negra, especialmente dentro de um contexto de segregação e classe social. Por isso, a inferiorização da mulher sustentada pelo patriarcado e a noção de inferioridade do negro advinda do etnocentrismo racista, concepções fundantes no século XVIII ainda povoam o imaginário coletivo no século XXI. Em um contexto racista e machista, mulheres negras são construídas histórica e socialmente ligadas ao corpo e não ao pensar. Por isso, o protagonismo negro feminino na Academia é de extrema importância para desconstrução desses discursos.

Referências

CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octávio. **Cor e Mobilidade Social em Florianópolis:** Aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil Meridional. São Paulo: Companhia Editorial, 1960.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought.** London; New York: Routledge, 2000.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERNANDES, Danubia de Andrade. **O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude.** Estudos Feministas, Florianópolis, 24(3): 39, p. 691-713, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v24n3/1806-9584-ref-24-03-00691.pdf>

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala.* São Paulo: Global Editora, 2006. HOOKS, bell. **Feminist theory: from margin to center.** Cambridge: South End Press Classics, 1984.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese dos Indicadores de 2009. Rio de Janeiro: IBGE; 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf.

JOHNSON, Fleury. Brasil x Realidade. 21 jul. 2016. Disponível em: <https://fleuryjohnson.wordpress.com/2016/07/21/191/>.

KOIFMAN, Fabio. **Imigrante Ideal.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

LESSER, Jeffrey. **Invenção da Brasilidade: a identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração.** São Paulo: editora UNESP, 2015.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues; SILVA, Áurea Gardeni da. **A experiência de estudantes africanos no Brasil.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n.

45, p. 55-70, jan./abr. 2016 Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2283>.

SANSONE, Lívio. **Pai preto, filho negro**: trabalho, cor e diferenças de geração. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, n. 29, p. 65-84, 1993.

SANTOS, Daniel dos. **Sobre os corpos (in)visíveis** – ou sinais de masculinidades, estéticas, mitos e estereótipos sexuais do homem negro escravizado no Brasil Colonial e Imperial. Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. 04 a 06 de set. 2011. Salvador.

Disponível em: <https://nugsexdiadorim.files.wordpress.com/2011/12/exercc3adcio-nc2ba-3-sobre-os-corpos-invisc3adveis-ou-sinais-de-masculinidades-estc3a9ticas-mitos-e-esterec3b3tipos-sexuais-do-homem-negro-escravizado-no-brasil-colonial-e-imperial.pdf>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEYFERTH, Giralda. **Colonização, imigração e a questão racial no Brasil**. REVISTA USP, São Paulo, n.53, p. 117-149, março/maio 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33192>.

SEYFERTH, Giralda. **Os paradoxos da miscigenação: estudos afro-asiáticos**, 20, 1991, p. 65-186

ULLRICH, Daniella Regina; CARRION, Rosinha Machado. **A Cooperação brasileira na área da educação nos PALOPS no período de 2000-2012**: Principais atores e projetos. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104974/000932169.pdf?sequence=1>.

VIANA, F. J de Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1932.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; SILVA, Mozart Linhares. **A cor da mestiçagem**: o pardo e a produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo. *Análise Social*, 227, liii (2.º), p. 308-330, 2018. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/n227a03.pdf>. Acesso em 03 mar. 2019.



CAPÍTULO 14: DO INTERIOR DO RIO DE JANEIRO AO ESTADO DO ACRE: TRAJETÓRIA DE LUTA, AUTODESCOBERTA E ACEITAÇÃO

Sulamita Rosa da Silva (UFAC)

Discussões iniciais

Uma narrativa escrita na primeira pessoa do singular é literalmente um passo libertador e decolonial. Destaco ser uma desafiadora tarefa, no sentido de que por muito tempo, sob a égide de pensamentos hegemônicos, pensei que seria um grande equívoco minha voz estar fazer presente nos estudos que realizava.

Com o aprofundamento teórico que venho me debruçando, pude perceber que os saberes não são universais e abstratos, mas sim plurais, concretos e vividos. Parafraseando Santos (2009), há uma ecologia de saberes, cujas diferentes epistemologias existentes são também ciência e fazem parte da sociedade. O autor defende um pensamento pós-abissal, na tentativa de não apenas considerar os saberes universais, hegemônicos e coloniais, mas também conhecer a pluralidade epistêmica presente em nosso meio.

Neste pensamento, Gomes (2009) reafirma que há uma necessidade de romper com a monocultura do saber, percorrendo a partir de tal proposição que para compreender os percursos e percalços que os intelectuais negros e negras vêm se debruçando, é preciso ter em vista que nenhum conhecimento é neutro, cujas subjetividades estarão expressas na forma como o estudo foi ou será abordado.

A partir desse movimento de pluralidade de saberes que a minha trajetória também é epistêmica, reconhecendo a necessidade de trabalhar narrando minhas travessias até aqui enquanto estudante do curso de Mestrado em educação pela Universidade Federal do Acre.

No decorrer desse percurso, o conceito de interseccionalidade foi imprescindível para que eu pudesse compreender e iniciar esse movimento. Crenshaw (2002) explica que a interseccionalidade está relacionada às diferentes formas de discriminação que as mulheres negras são submetidas, sofrendo discriminações de gênero, raça, classe de forma sobrepostas. Todavia, confesso que esse processo de reconhecimento de minhas narrativas enquanto sujeita interseccional ainda está em processo de amadurecimento e construção.

Não obstante, apesar dos grupos hegemônicos representados pela cultura branca e heteropatriarcal apresentarem maior legitimidade nos espaços públicos, como aponta Ribeiro (2017), minhas vivências, minhas narrativas, histórias e minha identidade são saberes também construídos e relacionados à minha constituição enquanto intelectual negra feminista.

Ribeiro (2017) ao citar Kilomba (2012), ressalta que o ato de falar para as minorias subalternizadas significa estilhar as máscaras do silenciamento, no qual mesmo o lócus social sendo permeado de opressões sociohistóricas, sempre houve e sempre haverá resistência da população negra em busca de reconhecimento, luta e fortalecimento.

É neste percurso, que mesmo em meio ao cenário de constantes desvalorizações e tentativas de desqualificarem ainda mais a educação e silenciarem a população negra, que persisto na caminhada da militância. Todavia, é um caminho não harmonioso, muito menos priorizado na cultura academicista, cujos movimentos que realizei até aqui ecoam gradativamente através de minha escrita.

O presente artigo é de abordagem qualitativa, no qual as constituições das tessituras aqui expressas foram por intermédio de uma pesquisa autobiográfica. Neste tipo de pesquisa, Abrahão (2003) diz que a memória do narrador o auxilia para compreender melhor o objeto em estudo.

Em contrapartida, situo-me não como objeto de pesquisa, mas como sujeita. Constituo-me como tal porque sou ativa neste movimento, sentindo todos os processos na escritura de cada palavra, na sondagem de cada lembrança, construindo saberes. Saberes estes que, por sua vez, foram desenvolvidos e experienciados por intermédio de minhas vivências.

Memórias da infância e da adolescência

Nasci no interior do Rio de Janeiro em uma cidade chamada Volta Redonda, conhecida por muitos como a cidade do aço, devido a Companhia Siderúrgica Nacional estar localizada no município citado. Em minhas memórias, recordo que os trabalhadores que eram empregados na referida empresa eram vistos com muito respeito, ganhavam razoavelmente bem e tinham descontos em vários espaços formais e de entretenimento. Na cidade, as opções de emprego eram ou trabalhar na companhia citada ou nos comércios de sapatos, roupas, dentre outros estabelecimentos comerciais, poucos eram os concursos.

No contexto em que nasci minha família era pobre, minha mãe estudou até o 6º ano, antiga 7ª série, e meu pai até o 3º ano, antiga 4ª série, contudo, ambos se separaram quando eu era ainda muito criança. Nas minhas lembranças de infância mais profundas, sempre recordo de minha mãe solteira com dois filhos pequenos e um adolescente. Ela sempre vendia produtos de limpeza, perfumes, roupas para que pudéssemos sobreviver.

Ao relatar tais memórias, afirmo que devido à estruturação do racismo na sociedade, acrescida de estereótipos e marginalizações naturalizadas, a solidão da mulher negra é real, em que Souza (2008) adverte sobre os locais sociais que as mulheres negras ocupam. Para a autora: “Encontramos, assim, mulheres forras e livres, na sua grande maioria, solitárias, muitas vezes mães solteiras, como eixo central de seus lares [...]” (p. 42), cuidando de seus filhos e lutando todos os dias por intermédio de serviços formais e informais, na tentativa de conseguirem o sustento para o mantimento de seus lares.

Em discordância ao conceito de mãe solteira, Oyewumi (2004) elucida que tal colocação não existe na perspectiva africana, e a maternidade precisa ser discutida como uma relação de descendência e não apenas uma relação sexual com um parceiro no contexto dos moldes da família nuclear.

Porém, o pensamento da autora ainda não foi apropriado pela maioria da população brasileira, pois o conceito de família e de maternidade ainda é embasado em uma visão masculinista, contribuindo para reprodução de práticas de misoginia e discriminações, principalmente no que se refere às mulheres negras, enquanto sujeitas interseccionais.

Retornando ao resgate de minhas memórias, os dois filhos pequenos de minha mãe que retratei anteriormente era eu, meu irmão mais novo com autismo severo e deficiência visual, e meu irmão adolescente que também trabalhava em lojas de comércio e nas feiras que aconteciam aos domingos para contribuir financeiramente em casa. Lembro que minha mãe dizia que já tinha sido empregada doméstica, que perdeu a mãe aos 9 anos de idade e teve meu irmão mais velho aos 16.

Descrevendo essa realidade, relembro de uma reflexão explanada por Euclides (2017),

constatando que na verdade o lugar da mulher negra, na maioria das vezes é trabalhando nos espaços privados, exercendo “atividades subvalorizadas no mercado informal, ou os famosos “bicos”, tais como babás, empregadas domésticas, vendedoras ambulantes (bijuterias, lingerie, dentre outros).” (p. 98).

São serviços ocupados em sua maioria por mulheres de cor, mas não de forma aleatória e a-histórica, mas justamente em virtude do contexto social, cultural e histórico que marginaliza as mulheres negras a procurarem empregos informais e sem estabilidade financeira. As desigualdades mistas explicitadas por Crenshaw (2002) pelo fato de serem mulheres e negras dificultam sua entrada no campo de trabalho, mas tais disparidades são mascaradas através do mito da igualdade para todos e do discurso da meritocracia.

Sem saber desses conceitos, muito menos analisando de forma crítica o porquê daquela situação, pois era apenas uma criança, eu apenas ia para escola e ficava em casa cuidando de meu irmão mais novo. Tinha poucos amigos, pois era muito quieta e não saía de casa por conta do cuidado que devia ter com meu irmão, e também com meu avô que ainda era vivo, mas que na época apresentava esquizofrenia e asma, devido ao vício do tabaco ter afetado demasiadamente a sua saúde.

Eu via minha família mais no período da noite, quando já chegavam cansados. Na maior parte do tempo passava sozinha, perdida nos pensamentos fantasiosos, juntamente com meus brinquedos e minhas bonecas. Digo sozinha, pois meu irmão mais novo não interagia e meu avô como vivia com muita fadiga, passava o dia todo deitado na cama dele.

Mesmo com esses relatos, nunca cheguei a passar fome e fui privilegiada pelo fato de não ter sofrido tanto quanto meus parentes sofreram quando eram mais jovens. O que eles puderam fazer para que eu apenas estudasse e tivesse uma boa formação, eles fizeram. Nesse sentido, os estudos de Lahire (2004) ajudaram-me a compreender que muitos pais das camadas populares acreditam que a escola é um local que trará melhores condições de vida aos seus filhos, depositando nos estudos uma saída para que os filhos tenham um futuro melhor. Acredito que tenha sido nesse sentido todo o esforço sobre mim investido.

No entanto, pelo fato de terem começado a trabalhar muito cedo e não ter sido uma experiência muito tranquila, não apresentavam muita paciência ao ensinar deveres domésticos ou auxiliar nas tarefas escolares que eram enviadas para casa. O excesso de trabalho e o temperamento forte de suas personalidades faziam com que eu tivesse sentimentos reprimidos, com receio de contrariá-los, e assim eu desenvolvi uma característica de estar quieta na maior parte do tempo, sem expressar minha opinião.

Na escola, com o passar do tempo eu fui preferindo sentar nas carteiras do fundo da sala. Não gostava de participar das aulas, e quando alguma pergunta era dirigida a mim, minha voz quase não emitia som. Em algumas situações que eu estivesse mais à vontade, a tonalidade pairava normalmente. Todavia, esse silenciar fez com que eu desenvolvesse um sentimento de medo, o medo não necessariamente de falar, mas de ser notada, de expor minha opinião, de ser ouvida, sentimentos estes muito paradoxais.

Recordo-me de outra lembrança quando criança. Eu estava no antigo jardim de infância e percebi que as outras meninas de pele mais clara estavam soltando seus cabelos para que a professora pudesse escova-los. Eu também queria que a educadora fizesse a mesma coisa no meu, e resolvi solta-lo. Quando soltei meu cabelo do prendedor, as crianças começaram a rir

muito. Algumas até caíram no chão de tanto rirem, e eu percebi na hora que era por causa do meu cabelo. Não lembro se a professora os repreendeu, porém, eu não queria voltar à escola.

Sofri racismo durante toda a minha infância. As crianças apelidavam-me de “feia”, “churrasquinho queimado”, “macaca”, dentre outros nomes, até mesmo canções envolvendo meu cabelo e odores. Porém, só me dei conta de que essas atitudes eram racistas agora, na fase da juventude. As professoras não advertiam, diziam apenas para eu não dar atenção a isso.

No tocante as lembranças ressaltadas, Santana (2011) elucida que essas experiências de discriminações raciais ocorrem de forma distinta na vida dos sujeitos, e que muitos indivíduos só se dão conta que sofreram racismo de fato quando adultos. Atitudes estas que não deveriam passar despercebidas, mas que são temáticas muitas vezes negligenciadas ou secundarizadas pelas escolas e demais instituições educativas.

No período da adolescência, estudei o ensino fundamental II ainda em escola pública. Minhas notas eram razoáveis, até que comecei a sofrer bullying. Não recordo de nomes racistas sendo apregoados a mim, talvez estivessem tão naturalizados que nem sequer os percebia, mas lembro de atitudes grotescas e implicâncias pelo fato de eu ser na época muito retraída e com poucos amigos. A situação melhorou quando entraram duas meninas novas na escola no ano posterior a minha entrada, particularmente no 7º ano, antiga 6ª série. Uma dessas meninas era negra, e a partir dali não me senti mais sozinha no fundamental II.

Sofríamos juntas na verdade, pelo fato de sermos negras, éramos consideradas feias. Ela tinha o nariz mais largo e os lábios bem grossos, características essas que os garotos que praticavam bullying e racismo não deixavam passar em branco. Porém, eu estava feliz porque tinha uma amiga, e na verdade a gente não se importava mais tanto com esses infortúnios. Creio que poderiam ser fugas como estratégias psicológicas de diminuição dos nossos sofrimentos.

Quanto a este enfoque citado, Gomes (2017) discute sobre os saberes estético-corpóreos, ressaltando as atitudes de racismo e rejeição contra os corpos negros ainda presentes em nossos dias que “regula a corporeidade negra na lógica da inferioridade racial, contribuindo para a formação de uma outra monocultura: a do corpo e do gosto estético.” (p. 78).

Em contrapartida, a autora ressalta que a reação de resistência contra a padronização hegemônica também produz saberes, podendo ser organizados pelo Movimento Negro como forma de apropriação de suas identidades. No entanto, esse movimento somente ocorre quando nos libertamos das amarras do padrão colonizador e da branquitude. Atitudes estas que ainda não vigoravam em meu ser naquele período, cujas ações realizadas por mim eram de tentativas de embraquecimento, alisando os cabelos e reafirmando-me como morena “não tão negra” e com lábios e nariz não tão grossos.

Com um pequeno salto histórico, relacionado à minha chegada ao ensino médio, minha família acreditava que eu deveria realiza-lo na Escola Técnica Pandiá Calógeras para conseguir um emprego na Companhia Siderúrgica Nacional e ganhar bem, uma vez que a escola preparava os estudantes para exercerem atividades profissionais concernentes com as demandas da empresa que oferecia bolsas inclusive, ou alguma instituição particular para que eu conseguisse fazer o vestibular e assim ingressar na universidade.

Porém, não consegui a pontuação necessária para passar na escola com bolsa integral. Meu irmão e minha mãe, com seus respectivos temperamentos fortes, mas sempre buscando o melhor para minha formação, conseguiram encontrar uma instituição para que eu estudasse.

Através das vendas das roupas e produtos a domicílio, minha mãe havia conseguido abrir uma pequena loja, o que fez com que a renda melhorasse um pouco.

Estudei no Colégio Anglo Americano, um dos colégios mais caros do Rio de Janeiro. Um amigo da minha família que trabalhava na Companhia Siderúrgica Nacional se disponibilizou em ser meu tutor na escola, para que eu ganhasse desconto na mensalidade e assim minha mãe pagasse um valor bem menor do que seria o habitual, e no meio desses trâmites, fui estudar nesse colégio.

Houve um disparate muito grande na 1ª série do ensino médio, pois não conseguia acompanhar o ritmo da instituição, repercutindo diretamente no baixo rendimento de minhas notas. A minha família trabalhava dia e noite, e minha mãe além de vender os produtos da loja, fazia geladinhos e doces para vender e auxiliar no pagamento da mensalidade do colégio, logo eu precisava mostrar bons resultados. Então eu comecei a ficar com muita raiva de mim mesma, com um desespero profundo de não alcançar as expectativas da família.

Não havia situações de racismo nesse colégio particular que eu tenha percebido. Na 1ª série do ensino médio, tinha eu e mais uma garota negra na sala, porém, na 2ª série e 3ª série do ensino médio eu era a única negra da turma. A experiência que tive na instituição pública e na particular foram realidades completamente distintas, nas quais os perfis que estavam no colégio privado eram de filhos de empresários, médicos, engenheiros, advogados, nos quais esses adolescentes pertencentes a estas famílias eram de peles brancas, com experiências de viagens no exterior, cursos de idiomas particulares e realização de intercâmbios. Eu não me encaixava.

Quando eu estudava na instituição pública, lembro de que o alunado era constituído de pessoas pardas, brancas e pretas. Havia poucas aulas naquela escola, pois apresentava uma carência grande de professores, e ficávamos na maioria das vezes no pátio onde ocorria o recreio.

Os docentes não tinham entusiasmo em nos ensinar, e muitas falas que eles propagavam ficaram guardadas em minha memória, tais como: se não querem fazer o exercício, tudo bem, porque receberei no final do mês do mesmo jeito. Outras como: do jeito que vocês estão, o máximo que irão conseguir será um emprego no caixa de supermercado.

Entretanto, realizando uma reflexão nesse momento, reconheço que as condições de trabalho dos professores não são iguais, e em muitos casos, precárias. Os baixos salários, problemas sociais, afetivos e financeiros podem acarretar em um misto de emoções que são descontados nos momentos das aulas. Contudo, o tratamento e o trabalho com outro ser humano requer, independente das condições, respeito, empatia e responsabilidade.

Todavia, a nova realidade na qual eu presenciava no colégio particular era completamente distinta. Éramos preparados para fazer o tão temido Exame Nacional do Ensino Médio e aprender a Língua Inglesa, tínhamos simulado de provas toda a semana, testes, exercícios em apostilas, excursões, visitas em museus em outras cidades, dentre outras experiências.

Em momento algum afirmo que toda escola pública é deficitária e as escolas particulares são as que ofertam o ensino de qualidade, isto é muito subjetivo de cada comunidade escolar, de cada concepção de educação que professores tem no que se refere a suas identidades enquanto profissionais comprometidos com uma educação para emancipação.

Não obstante, as oportunidades não são iguais para quem quer ingressar nas universidades, passar em concursos, trabalhar em alguma empresa, dentre outras instâncias, por isso, o conceito de meritocracia é duvidoso.

Oliveira (2009) ao parafrasear Dubet (2001) ressalta que:

[...] a igualdade de oportunidade meritocrática exige igualdade de acesso. Ou seja, pressupõe, para ser justa, uma oferta perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais pré-existentes. Mas, a competição não é perfeitamente justa. Também é importante sublinhar a crueldade do modelo meritocrático, pois quando se adota o ideal da competição, ela não é perfeitamente justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como “vítimas” de uma injustiça social, e sim como responsáveis pelo seu fracasso, pois a escola lhe deu a priori todas as chances para ter sucesso como aos outros. (p. 162, grifos do autor).

Destaco essa fala do autor pelo fato de que as condições que tive na instituição privada foram completamente distintas das que tive na instituição pública, e isto também vale aos demais estudantes ao realizarem, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio para ingressarem nos cursos que almejem. As condições não eram as mesmas para todos. O preparo diferenciado, acrescido das experiências e contextos sociais, culturais, raciais e econômicos diversos, repercute no desempenho de muitos sujeitos, mas também não são fatores determinantes.

Todavia, mesmo tendo tido todos esses subsídios na instituição particular mencionada, eu ainda apresentava muitas dificuldades para acompanhar de fato as avaliações propostas pela instituição. A equipe gestora, alunos e professores reconheciam meus esforços, pois ora eu conseguia alcançar notas boas por intermédio de um esforço significativo, conquistando as expectativas de estar nos padrões como boa aluna e filha, ora mesmo com todos os esforços não conseguia a média desejada em alguns momentos.

Uma vez, certo professor de Filosofia levou a turma para que tivéssemos uma aula diferenciada no pátio do colégio. Em meio às discussões da aula, cujos fatos tento lembrar para trazê-los a tona, um aluno perguntou ao professor qual era o estudante que ele poderia dizer que admirava muito, e o professor disse que era eu.

Ele ressaltou que em uma reunião dos professores, um docente que ele se recusou a mencionar o nome por motivos éticos, disse que os demais deveriam me passar por “pena” (grifos meus), porque eu não iria conseguir terminar o ensino médio. Mas ele disse que não, afirmando que os demais docentes deveriam confiar em mim, e que eu iria conseguir sim, acreditando em meu potencial. Aquela fala despertou em mim sentimentos de tristeza, pelos demais não acreditarem na minha capacidade, e também de alegria, por saber que um educador ainda não havia desistido de mim, e que eu poderia fazer a diferença.

No final do ensino médio, a equipe gestora concedeu-me uma homenagem de destaque empreendedor no dia da formatura, ressaltando que mesmo em meio a todas essas dificuldades, demonstrei bom desempenho, esforço e dedicação no decorrer dessa travessia. Apenas minha mãe havia ido naquela ocasião, e felizmente ela viu a premiação simbólica. Um suspiro de alívio tomou conta de meu ser, e senti que a primeira etapa estava vencida.

Eis agora a segunda etapa, a tão sonhada conquista na universidade federal. Um sonho aparentemente tão distante, mas que por meio de esforços individuais e coletivos, retratei no item a seguir.

A conquista da vaga na universidade federal: o acre existe

A pressão para conseguir a vaga na universidade federal era grande. Porém, minha baixa autoestima acrescida de minhas dificuldades, traziam sentimentos de medo e apreensão quanto ao futuro ainda nem previsto. Eu nem ao menos sabia de fato qual profissão queria cursar, mas a certeza era que esta carreira não deveria ser relacionada a quaisquer cursos de exatas e nem de ciências da natureza, e que precisava ser articulado às áreas de humanas, pois tinha maior interesse nesse campo.

Havia feito o Exame Nacional do Ensino Médio e meu desempenho não havia sido tão bom. Nas áreas de humanas e redação eu tinha conseguido notas boas, porém Matemática fez com que eu tivesse uma média geral relativamente baixa, mas consegui ao menos fazer a inscrição no Sistema de Seleção Unificada. Porém, como eu já sabia que as notas oscilavam todos os dias, resolvi esperar o último dia para realizar a inscrição.

As notas dos cursos estavam altíssimas e pensei que não conseguiria nenhum curso, senti tanta angústia que quase o desespero tomou conta de meu ser. Eu não poderia falhar. Pensando no que eu poderia fazer, veio a minha mente um curso chamado Pedagogia apresentado em uma palestra no colégio sobre as profissões existentes no campo de trabalho. E então recordei que a palestrante havia dito a seguinte frase: Pedagogia é um curso que quase sempre sobra vaga. Pesquisei sobre ele e minha nota coincidia com o da Universidade Federal do Acre em Cruzeiro do Sul.

A fala daquela profissional coincide com que Arboleya, Ciello e Meucci (2015) destacam. Esses autores afirmam que os cursos mais ocupados por negros são os cursos de licenciatura, havendo ainda a existência de uma hierarquia das profissões nas quais a branquitude ocupa, em sua maioria, os cursos de maior prestígio social. Apesar de eu ter tido uma experiência de três anos no ensino privado, a carência de bases dos conteúdos do fundamental I e II, acrescidos da pressão psicológica e da tensão cotidiana fez-me recorrer ao que foi me ofertado naquele momento, isto é, os cursos de licenciatura “bem escondidos” (grifos meus), em algum lugar dentro do Sistema de Seleção Unificado, cursos estes que para mim representaram uma luz no fim do túnel.

Nunca tinha ouvido falar dessa cidade de Cruzeiro do Sul, mas havia outra opção, decidi pesquisar também por Ciências Sociais que era um curso no qual eu já tinha certo interesse. Para esse curso de Ciências Sociais minha nota conciliava com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Eu poderia escolher tranquilamente uma das duas, pois as notas de corte eram menores e faltavam alguns minutos para fechar o sistema.

Pensei bastante, e refleti que o curso de Pedagogia tinha aspectos mais similares ao meu perfil, no que se refere à educação infantil, a prática educativa como um viés transformador, nas quais as minhas expectativas ainda eram pautadas em uma visão romantizada a respeito do trabalho docente. Escolhi o curso de Pedagogia primeiro. No entanto, em minha mente eu não iria para o Acre, apenas queria passar em alguma instituição pública para não ser motivo de vergonha para minha família.

E apertei o botão, em que o nome da cidade era Cruzeiro do Sul. Parecia uma reação involuntária, juntamente com uma visão míope, no qual eu não tinha certeza do que estava fazendo. Posteriormente ao calor do momento, no dia dos resultados, vi que passei e contei a minha família. Eles ficaram tão felizes quando disse que havia entrado em uma universidade

federal, que não conseguiria descrever nestas páginas a reação e o sentimento que perpassaram os corações deles naquele momento.

Não fui a primeira a entrar na universidade, pois meu irmão com seu trabalho conseguiu ingressar em uma faculdade particular e conciliar ambas as atividades. Todavia, eu era a primeira a entrar na universidade federal, o que os enchia de orgulho. Contudo, quase perdi o dia da matrícula, pois passei logo na primeira chamada e as passagens aéreas eram muito caras.

O Acre é um estado distante, e muitas pessoas até mesmo apregoam nomes estereotipados com o intuito de descaracterizá-lo. Nesse sentido, Carmelino e Silveira (2016) ao falarem sobre o referido estado discorrem que:

Os dados mais relevantes parecem ser o fato de se localizar numa região bastante isolada, ou seja, distante dos grandes centros urbanos ditos mais importantes (como os da região Sudeste), não ter pontos turísticos para visitaçaõ e não ser noticiado na grande mídia (rádio, TV, jornais). Isso reforça a construção da imagem do Acre como um estado sem importância, esquecido e, por consequência, alvo de textos que questionam a sua existência, apontando-o como *inexistente*. (p. 445).

No entanto, apesar de todas essas nomenclaturas dentre outras mais relacionadas ao local, fiquei surpreendida com a receptividade dos acreanos desde o falar ao telefone a chegada ao local. Como não conhecia ninguém, minha família havia ligado para a universidade pedindo todas as orientações possíveis para que eu pudesse realizar a matrícula, infelizmente precisava ser presencial.

A apreensão foi tomando conta, no sentido de que não poderia perder essa oportunidade, já que minha família estava apoiando e eu teria a chance de estudar gratuitamente em uma instituição pública. No último dia para realizar a inscrição, meu irmão estava pesquisando aleatoriamente números telefônicos de imobiliárias de Rio Branco, averiguando o preço dos alugueis, já pensando sobre os custeios. Anotou um número de uma imobiliária e decidiu ligar para lá.

Entre as conversas dos preços dos imóveis e demais questões, ele contou sobre nossa situação de que não conseguiríamos chegar a tempo para realizar a matrícula devido aos preços das passagens serem altíssimos, e perguntou se alguém que trabalhava no estabelecimento poderia em seu horário de almoço, entregar os documentos para a realização da matrícula para mim, pois realizaríamos a procuração daqui do Rio de Janeiro.

Sem ao menos nos conhecer pessoalmente, a pessoa aceitou em fazer minha matrícula, encaminhando os dados por e-mail para que fizéssemos a procuração. Deu certo. Agradecemos muito e eu fiquei feliz em saber que não havia perdido a vaga. Posteriormente, entrei em contato com a universidade novamente para saber se havia residência universitária ou algum auxílio moradia, pois eu sabia que não teríamos condições de custear um aluguel na imobiliária durante todo o período do curso. As vendas na loja de minha mãe haviam caído, e meu irmão era autônomo. Não tínhamos uma renda garantida por mês.

Neste contato que realizei com a universidade, disseram que havia a residência universitária, e felizmente essa moradia era na cidade de Cruzeiro do Sul, na qual eu havia passado. Em Rio Branco, na capital, não há ainda residência universitária. Eu e minha mãe arrumamos as malas contentes, dois meses já haviam se passado e a previsão para o início das aulas estava chegando. Conseguimos um valor de passagem aéreo tão barato no momento que não acreditamos quando vimos. E assim fomos ao Acre na nossa primeira viagem de avião.

A minha mãe apenas veio para me acompanhar, mas logo depois retornou a Volta Redonda. Quando me vi naquela residência sem minha família, a primeira sensação foi de tristeza. Chorei muito nos ombros de uma garota que mal conhecia, e que acabou se tornando minha colega de quarto. Contudo, eu estava muito feliz também pelo fato de experimentar coisas novas, das quais nem sonharia que vivenciaria.

Consoante a essa experiência de viver longe da cidade natal e morar em uma residência universitária, Garrido e Mercuri (2013) ao embasaram-se nos estudos de Yeung (2009) destacam que: “morar no *campus* exerce influência positiva na integração acadêmica e social do estudante, enquanto morar com os familiares exerce ligeira influência positiva sobre o desempenho acadêmico.” (p. 29).

A partir da fala das autoras, compreendo que a vivência no campus universitário além de contribuir para que o estudante aprenda os conhecimentos fornecidos pelo curso, possibilita também um crescimento social, desenvolvendo não apenas as atividades das disciplinas, mas inserindo o discente ainda mais na vida acadêmica, experienciando viver com pessoas de diferentes culturas e locais, além do despertar de interesses para participação em projetos de pesquisa e extensão, amadurecendo em cada percurso longe da comodidade parental.

Eu poderia tentar até mesmo uma transferência para uma instituição mais perto no Sudeste ou simplesmente ficar em Volta Redonda, mas o meu desempenho em termos de experiência de vida não somente acadêmica, mas enquanto sujeita social, de menina para mulher, necessitava viver, experimentar e amadurecer longe do aconchego familiar. Um fator essencial para o meu crescimento enquanto pessoa. Devido a isto, decidi ficar e estudar no Acre.

No início foi tudo muito diferente. Na residência estudantil havia várias pessoas de diferentes estados, incluindo estrangeiros como peruanos, por exemplo. Por lá passaram também holandeses que ficaram certo tempo fazendo pesquisa, passaram mineiros, paulistas, rondonienses, taraucaenses, thaumaturguenses, porém, eu era a única fluminense, do interior do Rio de Janeiro, e única negra também.

Quando peguei o ônibus para ir à universidade na primeira aula, creio que foi um dos melhores dias da minha vida. Estava com certo receio de não gostar do curso e pelo fato de ter escolhido no calor do momento e com a pressão psicológica, pudesse ter sido um grande erro. Mas na verdade foi ao contrário, eu fui me identificando tanto com as disciplinas, que não conseguia imaginar outro curso que eu quisesse estudar que não fosse esse. Entretanto, foi algo arriscado, pois como Fernandes *et al* (2011) apontam:

[...] a insegurança dos pais sob o futuro do jovem gera também a insegurança dos mesmos, que sem ter muita consciência das influências que sofre, e [...] sem ter informações suficientes sobre a profissão que está escolhendo, o jovem faz sua opção e ingressa na Universidade sem ter muita clareza das suas escolhas. (p. 2).

E uma má escolha pode acarretar em frustrações futuras, situações estas presentes na vida de muitos jovens. No tocante à minha escolha profissional, apesar da desvalorização salarial da categoria docente, compreendo o exercício de lecionar como um trabalho capaz de promover a transformação, a ressocialização e a mudança na vida das pessoas. Mas também é repleta de grandes desafios, desvalorizações e escassez de recursos para a realização de um trabalho produtivo.

No decorrer do curso, fui observando que os acreanos eram muito receptivos e hospitaleiros. No que se refere à tonalidade de pele dos cruzeirenses, era raro encontrar negros andando nas ruas de Cruzeiro do Sul, havia negros, mas poucos.

Eu era a única preta do meu curso, o que me incomodava pelo fato de também ter sido a única na 2ª e 3ª série do ensino médio. Apesar do curso de licenciatura em Pedagogia não ser um curso de elite, mesmo assim, vigoravam apenas pessoas brancas e pardas, mas que não necessariamente afirmavam-se como negras.

Essa abordagem resgatada de minhas lembranças norteia discussões relacionadas ao conceito de colorismo de Walker (1983), conceito este que ressalta sobre pessoas negras, mas que apresentam traços mais finos ou tonalidades de peles mais claras, provocando certa espécie de camuflagem e tolerância, ao afirmarem-se como morenos, mas não negros.

E eu em terra estranha, já acostumada com os relaxamentos químicos de cabelo do Rio de Janeiro sentia-me perdida, na procura de salões para que me ajudassem, pois “a raiz” já estava crescendo com o passar dos meses e ficando “horrível” (grifos meus). Precisava alisar. E pelo fato da região não ter uma população majoritariamente negra dos cabelos crespos, os salões ora se recusavam, ora diziam frases banais como: eu tenho um produto para alisar cabelos bem ruinzinhos como o seu. O que me deixava extremamente cabisbaixa.

No que se refere à minha permanência em termos financeiros no curso de Pedagogia, esta foi concretizada por meio de bolsas de auxílio, cujos valores pagos mensalmente contribuíam com meus custos mensais. O valor era de 400,00 reais mensais da maioria das bolsas.

A minha primeira bolsa foi a Pró-estudo, ela tem em vista a permanência do estudante que não tem condições financeiras de realizar quaisquer cursos da referida instituição, auxiliando no custeio de materiais e alimentos, contribuindo para a não evasão do discente. Porém, com o passar dos semestres, a bolsa foi ficando cada vez mais difícil de ser conseguida, uma vez que os critérios foram ficando mais rígidos. As bolsas não tinham duração até o final do curso, essa perdurava cerca de 4 meses apenas.

Como precisava desses auxílios, cogitei em concorrer para outra bolsa que era do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, no qual participei por um período de 6 meses. Neste programa, tive os primeiros contatos com a escola de ensino fundamental I, averiguando se era realmente de fato aquela profissão que eu queria exercer, participando dos projetos da escola com demais estudantes do curso de Pedagogia sob orientação de um professor supervisor.

Eu gostava de lecionar, porém sentia que não estava recebendo aportes o suficiente, e também não sabia por onde começar, tendo em vista que a comunidade escolar no qual eu estava inserida era muito tradicional, e eu não me sentia a vontade por não fornecerem a mim e nem aos demais pibidianos uma atenção significativa para desenvolvermos um trabalho produtivo com as crianças.

Pelo fato de eu ter demonstrado bom desempenho durante as disciplinas, o que foi para mim uma realidade completamente distinta da vivenciada no ensino médio, recebi o convite de uma professora para fazer parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Como tinha interesse de um dia fazer a seleção do Mestrado em Educação da mesma universidade só que do Campus de Rio Branco para residir na capital, não pensei muito e migrei. Contudo, a entrada na pós-graduação era apenas um sonho sem ainda um planejamento para saber como seria o processo futuramente.

A partir desse contato com a pesquisa comecei a interessar-me ainda mais pela minha área, cujas problemáticas investigadas eram significativas para o meu processo de formação. A minha primeira pesquisa foi sobre a implementação da gestão democrática no município de Cruzeiro do Sul. Já no segundo ano do programa, fiz pesquisa com outra docente como forma de me manter no curso, pois a professora do primeiro projeto não tinha mais interesse em desenvolver a pesquisa inicial.

O segundo projeto foi relacionado à inclusão dos alunos com deficiência em todos os cursos da Universidade Federal do Acre do Campus de Cruzeiro do Sul, estudo no qual me identifiquei mais ainda, realizando-o juntamente com minha amiga que também era bolsista. Ganhamos um certificado simbólico como um dos melhores projetos realizados no ano de 2015 finalizando em 2016, competindo juntamente com os demais projetos dos cursos de licenciaturas. Foi um dia de vitória.

Como a professora desse projeto tinha se mudado para a capital, eu deveria continuar com outro docente para conseguir continuar me mantendo e aperfeiçoando meu currículo. Então a terceira pesquisa que eu realizei com outra professora foi relacionada ao curso de habilitação específica para o magistério no Instituto Santa Teresinha, uma escola particular situada no município de Cruzeiro do Sul regido por freiras. O estudo se referia à organização e saberes dos cursos de habilitação para o magistério fornecido aos professores do Vale do Juruá.

Confesso que tive maior dificuldade ao desenvolver essa pesquisa, pois não me identificava muito com a temática, mas era para fins de sobrevivência e também de desafiar-me a encarar uma temática nova com outras formas de procedimentos metodológicos. Contudo, nenhuma dessas temáticas incentivou-me a pensar em uma problemática para a construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Até que fiz a matrícula na disciplina de Investigação e Prática Pedagógica III na qual deveria elaborar meu projeto o quanto antes para o Trabalho de Conclusão de Curso. Em meio aos conflitos de refletir no que eu poderia pesquisar, lembrei-me de uma disciplina que tive na metade do curso e que me deixou extremamente feliz e representada. O nome da disciplina era: Educação para as Relações étnico-raciais, e eu conheci a Lei 10.639/03.

Conhecer a Lei foi um divisor de águas para mim, enquanto mulher, negra nascida na periferia. Conhecer a Lei foi um choque de realidade, em que eu descobri que o negro tem história e tem cultura, e não apenas foi escravizado, aculturado, subalternizado. Conhecer a Lei fez com que eu me visse no espelho e reconhecesse a existência da minha ancestralidade, quem sou eu, e que a partir dali iria lutar até o fim para que meu espaço e de todos os homens e mulheres negras pudessem ser respeitados, para que o racismo não seja mais velado e as discriminações possam ser denunciadas através não de um academicismo abstrato, mas por meio de minha militância real na construção de meus estudos e práticas.

A Lei 10.639/03 diz que as escolas públicas e privadas devem trabalhar com a História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar, além de instituir o dia 20 de novembro como dia da consciência negra. A minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso foi relacionada à implementação da referida lei em uma escola do município de Cruzeiro do Sul.

Logo antes de formar, o edital do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre do Campus de Rio Branco havia sido divulgado, e eu sabia que deveria continuar com a temática sobre as relações étnicas e raciais, pois trazia significado social e pessoal para mim enquanto

pedagoga e mulher negra. Havia várias fases, a primeira era a prova escrita, posteriormente projeto, teste de proficiência e avaliação curricular. Fiz todos os processos, e passei em primeiro lugar na linha para Formação de Professores e Trabalho Docente.

Na minha sala de mestrado havia um negro que tinha entrado por cotas. Eu não havia entrado por cotas em nenhuma seleção, pois mesmo realizando todos esses estudos sobre a Lei 10.639/03, ainda apresentava certa dificuldade em compreender o porquê precisávamos delas. Somente aprofundando-me ainda mais nos estudos, pude perceber que a questão não é sobre intelectualidade, mas sim de oportunidades, as quais nos foram negadas há anos e que ainda repercutem em nossos dias, como por exemplo, a representação dos negros de forma massiva no sistema carcerário como aponta Torres (2016) e o paulatino acesso da população negra nas universidades por intermédio do sistema de cotas como aborda Marques (2018).

E no decorrer do andamento das disciplinas, surgiu o concurso para professor substituto da mesma universidade, o qual eu resolvi fazer. Consegui também a aprovação em primeiro lugar e já estou trabalhando há 11 meses como docente universitária. Todas essas conquistas provindas não apenas de mim, mas de minha família, de meus amigos mais próximos, e da fala daquele professor do ensino médio dizendo: eu acredito em você.

Minha dissertação já foi aprovada na fase de qualificação, cujo tema agora é relacionado à trajetória de professoras negras dos cursos de formação de professores da UFAC, percorrendo a história de vida dessas docentes, enquanto mulheres e negras dentro da academia.

E a partir de todos esses processos eu pude reconhecer-me um pouco mais, e a aceitação começou a partir daí. Comecei a amar meu cabelo crespo como ele é, no qual me remeto à fala de Gomes (2017), ressaltando que os nossos cabelos e corpos são símbolos que representam nossas identidades. E eu fui aceitando-me como sou, de pele bem retinta, preta, crespíssima, que não precisa se envergonhar, que não precisa se esconder.

Em contrapartida, as lutas diárias são constantes, e há algumas semanas atrás eu estava caminhando na rua voltando para casa, e de repente uma mulher loira parou em minha frente dentro de uma Hilux e perguntou se eu fazia ou conhecia alguém que lavasse roupas.

Eu poderia ter respondido de forma bem perspicaz, em virtude de toda a trajetória que conquistei até então, mas eu simplesmente fiquei calada. Não tive forças para responder. A mulher continuou a perguntar na tentativa de obter uma resposta, e eu apenas disse um não tímido e atravessei a rua.

Todos os serviços são dignos, mas os relacionados a trabalhos braçais, especificamente os serviços domésticos, são atribuídos em muitos casos às mulheres negras. E como explanado desde o início desse texto, essa relação não é aleatória. Se eu fosse branca ela teria feito essa pergunta? Eis a questão.

Aquela situação por mais que para muitos não pareça nada demais me causou dor. Não no sentido de que ela possa ter feito intencionalmente, mas que o racismo está tão estruturado, que mesmo quando consigo ocupar o espaço público no campo do trabalho ao invés do privado, isto não vai me tornar isenta de sofrer racismo, de acharem que sou a faxineira que limpa a universidade ao invés de estudante de mestrado e professora. E também não me tornará isenta de colocarem em dúvida minha autoria, ou de ver pessoas desconsiderarem que minha pesquisa de dissertação também é significativa e epistêmica, e não apenas os estudos produzidos com referenciais comumente marxistas, pautados no eurocentrismo e no heteropatriarcado.

Tate (2019) tendo como base os estudos de Musser (2014) e Gordon (1997) diz que “a dor é nítida, mas o sofrimento existe como um ciclo inescapável.” (p. 197). E assim eu continuo nesta jornada, caminhando com a dor, mas não deixando ser consumida por ela. Apropriando-me mais ainda sobre temáticas relacionadas ao ser negro e ser negra, e continuo a persistir e reexistir, até que as palavras escritas nessas linhas possam ser verbalizadas, ouvidas e compreendidas.

Uma trajetória ainda não findada

Luto e persisto todos os dias, e a partir de minha trajetória e dos estudos sobre a temática negra que o meu processo de autodescoberta e aceitação caminham em construção continua. Precisar sair do Rio de Janeiro para vir ao Acre para vivenciar todos esses processos e conhecer o “eu preta decolonizada” (grifos meus) foi algo que aconteceu de forma curiosa, em um estado tão distante de minha cidade natal.

Mas o acesso ao conhecimento de forma mais rápida, o qual provavelmente não teria tido se ainda estivesse na fila de espera do Sistema de Seleção Unificada, fez com que eu tivesse acesso a essas temáticas, pesquisasse e assim fui fazendo a apropriação de minha própria cultura, de minha própria identidade. A educação transforma vidas, e ela transformou a minha através dos incentivos fornecidos e oportunidades aproveitadas.

Todavia, ser mulher e negra é continuar avançando em meio à dor. É saber que durante todas as nossas trajetórias surgirão palavras, julgamentos, diferentes olhares que ora trarão desmotivações, ora contribuirão para que seja provado justamente ao contrário do que nos foi imposto sob um único olhar.

Sigo nessa caminhada na tentativa de desmistificar epistemologias universais hegemônicas, tecendo estudos na primeira pessoa. E nesse movimento não linear, muito menos harmônico, produzo, vivo, empreteço saberes e continuo trilhando a caminhada para que não tirem de mim o desejo de lutar e de ser quem sou. Mulher preta, estudante, professora, intelectual, e, sobretudo, uma sobrevivente em meio às linhas fronteiriças.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica.** História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, 2003.

ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. **“Educação para uma vida melhor”**: trajetórias sociais de docentes negros. Cadernos de Pesquisa v.45. 2015. Recebido em: abril 2015. Aprovado para publicação em: setembro 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143248>. Acesso em 19 de Janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 10.639**, 3 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em 11 de maio de 2019.

CARMELINO, Ana Cristina; SILVEIRA, Karine. O Acre não existe? Nas desnotícias, não. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, Santa Catarina, 2016.

CRENSHAW. Kimberle. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. Universidade Federal de Santa Catarina, **Revista Estudos feministas**, 2002.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas, **Rev. Bras. Educ.[online]**, Rio de Janeiro,

2001.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias**: desafios e conquistas, Tese (doutorado), Universidade Federal do Ceará, 2017.

FERNANDES, Bruno *et al.* **Influências no processo de formação profissional**. O portal dos psicólogos, 2012. Disponível em: www.psicologia.pt Acesso em 11 de maio de 2019.

GARRIDO, Edileusa Nery; MERCURI, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva. A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Intelectuais negros e Produção do Conhecimento**: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Biblioteca Nacional de Portugal, Coimbra, 2009.

_____. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GORDON, Lewis Ricardo. **Her Majesty's Other Children**: Sketches of Racism from Neocolonial Age. Lanham: Rowman and Littlefield, 1997.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories**: Episodes of Everyday Racism, Munster: Unrast Verlag, 2012.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: As razões do Improvável, São Paulo: Ática, 2004.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal da Grande Dourados, Mato grosso do Sul, 2018.

MUSSER, Amber Jamilla. **Sensational Flesh**: Race, Power and Masochism. New York; London: New York University of Minnesota Press, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A Questão Étnico- racial na Escola a partir das Teorizações Sociológicas de François Dubet**. *In*: CANDAU, Vera. Didática: questões contemporâneas, Editora Forma e Ação. Rio de Janeiro, 2009.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. **CODESRIA Gender Series**. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTANA, Patrícia. **Professoras Negras**: trajetórias e travessias. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza. **Para Além do Pensamento Abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Biblioteca Nacional de Portugal, Coimbra, 2009.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A solidão da mulher negra** – sua subjetividade e seu

preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TATE, Shirley Anne. **Descolonizando a raiva**: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do Reino Unido. *In*: COSTA, Bernardino Joaze; TORRES, Maldonado Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TORRES, Luísa Rodrigues. **Racismo Gendrado e o Sistema Penal Brasileiro**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

WALKER, Alice. **In Search of our Mother's Gardens**: Womanist Prose. London: The Women's Press, 1983.

YEUNG, Ryan. **A quasi-experimental approach to estimating the impact of Collegiate Housing**. Annual Appam Research Conference, 31. Washington, DC. Recuperado: 09 Dez. 2009. Disponível: <https://www.appam.org> Acesso em 11 de maio de 2019.



CAPÍTULO 15: PRIMITIVO, PROMÍSCUO E CANIBAL A UNIVERSIDADE COMO MECANISMO DE RACISMO E MISOGINIA

Érica Portilho (VER IES)

Despertei já era tarde! Nos anos 2000, após muitas dificuldades para me manter no antigo segundo grau, iniciei um curso técnico de estilismo. Foram duros anos de um itinerário altamente perigoso, entre a Mangureira e o Jacaré, duas favelas que compõe a cartografia da cidade do Rio de Janeiro. Estudei à noite, pois era o único horário que me restava na luta pelo pão de cada dia. Lá eu conheci um professor de artes, um grande incentivador do despertar de um sonho escondido nas gavetas mais profundas. No amago de um desejo tão bem ocultado que nem mesmo eu tinha acesso.

A questão da universidade surgiu a partir da indagação deste professor. Certa vez ele elogiou tanto o meu trabalho do curso, que disse que meu talento deveria estar na graduação. Passaram-se quase três anos até eu sair do campo do “será?”. Vencer a sensação de impermanência, o constante estado do não pertencimento, do não-lugar, do não-direito de acesso à universidade, foi um estilhaçamento interno. Eu o chamo de ecdise colonial. Empréstada da zoologia, a ecdise, dos artrópodes, é a “troca de roupa” que permite o crescimento interno desses animais. Neste tempo de escutas internas, eu estava na fase de me libertar de preconceitos raciais e de classe cristalizados no meu corpo. Completei a ecdise quando resolvi encarar o desafio e prestar vestibular. Porém, completar neste caso é apenas vencer uma fase.

Deixar o exoesqueleto para aumentar de tamanho, é um processo contínuo e doloroso, só cessa, quando a materialidade corpórea deixa de existir. Neste sentido, a ecdise colonial, é a “troca da pele” que permite expandir nosso ser, antes limitado pelas armadilhas legadas pela mentalidade da colonialidade, que nunca cessou o holocausto da população negra-africana, sequestrada para as Américas para ser desumanizada na escravidão. Essa mentalidade me fez acreditar que eu não podia, não devia, e a universidade não era o meu lugar.

Eu nasci na favela, lá no Morro de Mangureira. Posso sentir orgulho – não das condições do lugar que violam todos os princípios fundamentais garantidos na Constituição Federal do Brasil (1988) – de como transformamos aquele lugar. Contingenciados pela sufocante presença do Estado, a garantia do fundamental nunca se apresentou para nós.

Eu prestei o vestibular no final do ano de 2002, e passei, para ingressar no curso de Design de Moda. Era uma faculdade mista, mantida pelo Sistema S, porém paga. Eu não tinha condições de arcar com os custos. E encarar um vestibular para ingressar numa universidade pública – após analisar o conteúdo das provas – era missão quase impossível. Estudei em escolas muito ruins, apesar de serem consideradas as melhores da Mangureira. Encarei um pré-vestibular comunitário, na Rua Bela, em São Cristóvão. Um bairro distante da Mangureira.

Aos sábados e domingos, não se podiam entrar pela frente nos ônibus usando a camisa escolar. O jeito era fazer a caminhada de uma hora a pé, e me deparar com os perigos que ameaçavam meu corpo negro. Menina-moça passando pelas desertas ruas até o local das aulas. Foram experiências aterrorizantes, mas eu superei todas elas. Como resultado, passei para duas universidades, uma federal, e outra estadual. Optei pela federal, bem distante de casa, mas nada era motivo para desistir. Mantive os cursos, um particular e o outro público. Encarei as duas.

Foram longos anos de muitos desafios. Sem dinheiro para me alimentar e locomover, a veia empreendedora, que sempre me amparou nas dificuldades, foi o caminho para me manter nos cursos.

Uma eu consegui terminar, mas confesso que foi a experiência mais dolorosa que eu poderia passar. Estava cercada de pessoas brancas, que ocupavam lugares privilegiados na sociedade. Tanto nas indústrias têxteis como no cenário “cultural”, oficial do país. Eram, em sua maioria mulheres, filhas de famosos cantores, políticos, empresários... Os materiais de uso no curso eram extremamente caros. As “cores” das artes exigiam *Caran d’Ache* e *Pierre Noire*, materiais bem inacessíveis ao meu poder aquisitivo naquele momento. Não passei por lá ilesa.

Meu corpo, permanentemente tensionado, era palco de múltiplas violências. Tanto da parte dos que me oprimiam, quanto da minha parte. Era um cenário de violências trocadas. Eu treinava em casa, sonhava com brigas e lutas. Vivia analisando o meu redor. A qualquer sinal de invasão de limite, qualquer objeto pelo caminho, poderia virar uma arma potencial.

Eu necessitava ser forte, caso contrário, seria devorada. Encontrei alguns parceiros e criamos estratégias de defesa. Fomos as alunas mais aplicadas do curso. Não desenvolvemos coleções. Eu queria questionar o cerceamento do processo criativo. À deriva de um designer, no mundo capitalista, que o apartava da arte, transformando-o em um ilusionista da sedução.

Minha realidade era a pobreza, eu não podia servir ao capitalismo. Pervertido, despertava desejos inacessíveis aos meus irmãos e amigos da favela. Aprendi técnicas infalíveis de indução de consumo. Eram cores, cheiros, cenários, conceitos, imagens, toques, sensações, apelos, dentre outros artifícios que compeliavam consumir, consumir, consumir.

No meu contexto, não era possível acessar aqueles produtos. Como nós poderíamos ser incluídos socialmente? Eu vivi ao lado de muitos que intentaram acessar esses bens sem ter possibilidades financeiras para tal, e vi exatamente qual foi o fim de cada um deles. Essa violência da indústria da moda, roubou muitos queridos amigos que já não estão mais entre nós.

Me recusei ser um instrumento de morte e aniquilação. Voltei meus estudos para o processo criativo e as formas de resgate de memórias ancestrais do meu lugar. Meu voluntariado na ONG perto da minha casa, ganhou cores e conceitos. Trabalhamos a moda como ferramenta de inclusão e de ampliação de horizontes de estudos. Fomos da literatura, a poesia, ao samba, a arquitetura... Eram as coisas da favela que nos inspiravam.

Recebíamos doações de roupas com pequenos defeitos de grandes magazines. Aquelas roupas ganhavam novos contorno e leituras. Nos levaram a lugares inimagináveis. Conhecemos *Shakespeare* e o levamos para o carnaval. Era na Rocinha, na escola de samba, aos pés do morro, onde desenvolvemos nosso primeiro enredo “Ser ou não-ser: o universo dos sonhos negados”. Bons tempos.

Na universidade, superei desafios, ganhei concurso conceituais a partir da literatura simbolista. Cruz e Souza figurava o mais expoente inspirador das minhas criações. Fiz banzo no desfile de moda e ao invés de aplausos, recebi lágrimas. Usei a arte para agredir. Eu transgredi. Acessei lugares perigosos. Um universo tênue entre a criatividade e a loucura.

A musa inspiração, em seu abandono, deixava o vazio presente e a desesperadora vontade de preenchimento. Felizmente, eu cresci vendo as drogas matarem violentamente muitos dos que eu amava. Digo felizmente, pois da tragédia sempre extrai o melhor. E aquela experiência de destruição dos amigos que amei, me doutrinou a perceber que mesmo sendo uma prática, o uso

de drogas, dentro da universidade, eu nunca tive o interesse de me aproximar delas. Nós éramos íntimas e eu sabia exatamente qual era o tamanho do seu poder de dizer.

A terapia coletiva foi um lugar de reencontros, (re) existência. Uma terapeuta preta e irmãos pretos. O meu *Kilombu*, eu não estava só. Fui também a presidente fundadora do Diretório Central de Estudantes e o ativismo político dentro da faculdade rendeu maus frutos ao meu aproveitamento pedagógico. Sofri perseguições, foram muitos desafios. Ouvi confissões e conselhos de professores amigos. Fui perseguida implacavelmente, mas não negligenciei a importância do papel que exerci e as mudanças sociopolíticas geradas dentro de uma instituição “industrial” que formava apenas robôs.

Por outro lado, no curso de nas Belas Artes, me sentia num mundo cósmico, completamente fora da minha realidade. Minha sensibilidade para a Arte era grande e não nasceu na universidade, mas vivencie questões de ordem inominável e irascível. Muitos dos alunos não tinham nenhum contato com a pobreza, a violência que permeia o contexto de uma favela, muito menos vontade de compreensão sobre a grande tragédia implementada pelo racismo. Me formei em 2006, na faculdade industrial, mas as Belas Artes, arrastei por longos oito anos. Não tinha a mínima condição de estudar o dia inteiro. Estava lutando para sobreviver e era a filha mais velha de cinco irmãos. Os livros, telas e materiais eram muito caros. Eu não tive acesso a nenhum tipo de ajuda de custo ou bolsa permanência. A federal não tinha sistema de cotas. Foram longos e duros anos. Como se não bastasse tudo isso, ainda tinha o medo do estupro, recorrente na universidade no período noturno.

No campo familiar, eu não tinha nenhum apoio. Fui a primeira da família a terminar o antigo segundo grau e a única a acessar o ensino superior. Meus pais não concluíram o antigo primeiro grau. Filha de mãe solteira, eu morava com minha mãe de criação. Tanto a mãe biológica quanto a mãe do coração, eram pobres e não tinham condições para financiar meus estudos. Meu pai nunca esteve presente e também não assumiu nenhum compromisso financeiro para com os meus estudos. Para ser sincera, ele nem se lembra do dia do meu aniversário.

Apesar de tudo isso, eu não desisti. Me formei e incentivei muitos jovens a acessar a graduação através dos cursos que ministrei e do Instituto que minhas mães fundaram. Elas deixaram seus corpos e passaram a habitar outra dimensão, mas me deixaram um legado. Minhas dores na universidade serviram para que eu desenvolvesse metodologias de fortalecimento e aquilombamento.

Passei doze anos longe da academia, entre trabalho e cursos de especialização profissional (MBA). A Experiência da graduação foi tão traumática que não desejei voltar.

Dando aulas no instituto, dentro das favelas, nos Degase (Departamentos de aplicação de medida socioeducativa para menores de dezoito anos), comecei a sentir a necessidade de desenvolver pesquisas que embasassem o desenvolvimento de políticas públicas que amparassem meu trabalho junto aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida.

O hábito de leitura eu adquiri ainda criança, lendo jornais e revistas usados que minha mãe do coração me dava todas as manhãs, enquanto juntas, fazíamos nosso ritual da privada e do pinico. Eu tinha prisão de ventre, era uma criança muito ansiosa. Precisava fazer o exercício de concentração para conseguir fazer cocô. Minha mãe transformou isso em um ritual rotineiro e a leitura me ajudou a concentrar.

Já era uma pesquisadora, nunca deixei de estudar, apesar de ter ficado tanto tempo longe

da academia. Em 2016, após da morte da minha mãe biológica, entrei em depressão. Foi um ano de muito sofrimento e saudades. Se não fosse o acolhimento que recebi na religião de matriz africana, talvez eu não estivesse mais aqui para escrever essa história. Dois anos antes, eu havia passado pela mesma dor ao perder a mãe do coração. As sucessivas mortes me desestruturaram. Foi o luto intermitente, que amputou minhas forças. Precisei me reinventar. Tive grande apoio do meu companheiro. Esse foi de grande importância para eu não sucumbir. Em 2017 resolvi concorrer ao edital do mestrado. Mais uma vez eu me inscrevi para uma federal e uma estadual. Não sabia nada sobre uma proposta de projeto para o mestrado. Estudei, encontrei vídeos de mulheres negras que ingressaram no mestrado, isso me ajudou muito. Fiz a prova, enviei a proposta e para minha surpresa, fui selecionada.

Era um universo totalmente novo. Não era como na graduação. Eu estava ingressando num programa de Relações Étnico-Raciais. Pensei que estivesse em casa, acolhida, entre irmãos. A maioria dos alunos eram negros, apesar de o quadro docente ser majoritariamente branco.

Doce ilusão, foi ainda mais amargo que a graduação. A infraestrutura era tecnológica. Mais uma vez eu estava cercada por aparatos parecidos com minha antiga “industrial-universidade”. Só que agora era na área de tecnologias, engenharias. Éramos somente um programa dentro de um contexto científico-tecnológico. Muitas vezes eu sonhei estudar lá. Eu morava no Morro, do outro lado da estação. Quem fazia seu ensino médio lá, no Morro, era considerado “CDF”, uma gíria que indicava que você era inteligente. O sonho estava se realizando, uns quase vinte anos depois.

Tive poucos momentos bons dentro do programa. As aulas eram tensionadas. Um clima de disputa intelectual. Uns desejavam ser melhores do que os outros. Poucos professores eram acolhedores. Presenciei brigas homéricas. Discussões entre professores e alunos que pairavam no campo das “baixarias” mais depreciativas que já tive a oportunidade de presenciar.

No primeiro dia de contato com a orientadora já entendi qual seria o ritmo daquela formação. Fui desqualificada e os “lugares” foram postos. Estabelecidas as hierarquias acadêmicas. Mas, eu, cria do Morro, não iria “dar mole” e deixar de me defender. Aprendi muito cedo a defesa, meu corpo era alvo, eu precisava constituir minhas armaduras. Me posicionei e entendi que foi um importante passo. Enegreci os termos e deixei bem ilustradinho o que a academia representava para mim. Eu não estava ali para buscar uma carta de alforria. Os cargos e hierarquias de uma organização euro-norte-americana centrada não me interessavam. Marquei bem que eu só estava ali para validar uma teoria necessária na construção de uma política pública que de fato abrangesse a nossa experiência preta, nascida e criada na favela. Com os devidos pingos nos “iis”, seguimos.

Me deparei com uma imensa defasagem do material bibliográfico que eu estava estudando e a antiga biblioteca colonial adotada pelo programa. Neste momento, entendi o tamanho da dificuldade que eu enfrentaria. Eu estava discutindo algo que nem havia chegado à academia, mas eu já conhecia há mais de trinta anos. Foi um grande desafio. Busquei entre universidades públicas e particulares (no programa onde minha orientadora era titular), reunir conteúdos que fossem aprazíveis à pesquisa. Comprei livros fora do país. Conte com muitos amigos para me enviar materiais em outros idiomas. Quebrei as barreiras dos idiomas. Sem deixar de trabalhar e fazer outros cursos em paralelo. Os cursos do Instituto no qual eu trabalhava, mesmo sendo de extensão, contemplavam muito mais as minhas necessidades que o curso “stricto sensu” do programa ao qual eu estava credenciada.

Primitivo, promíscuo e canibal

Mas, um belo dia, foi oferecida a disciplina de História Geral da África. Olhinhos brilhantes, me inscrevi. Entrei na sala de aula, com uma sensação de estar encontrando enfim uma disciplina que dialogaria diretamente com meu campo de estudos. “Primitivo, promíscuo e canibal”, assim eu fui recepcionada. Esta foi a frase que definiu o sistema matriarcal, proferida pelo professor em pleno 2018. Um professor de uma Universidade Federal brasileira, no exercício da docência em um curso de pós-graduação. Me belisquei para lembrar onde eu estava. Me situar o tempo e o espaço.

É significativo localizar de onde origina-se esta afirmativa. A fala do professor me instigou a entender porque ele trouxe para a sala de aula do Programa de Relações Étnico-raciais, esta afirmativa. Em sua definição, o matriarcado foi um sistema inerente, uma forma primitiva de organização social, que antecedeu um sistema mais sofisticado (patriarcado). O matriarcado, segundo ele, um sistema promíscuo, onde não estavam estabelecidos limites às relações sexuais, e por este motivo, a única forma de reconhecimento consanguíneo, era unilateral, matrilinear. Os teóricos ocidentais que conceituaram o matriarcado partiram das complexas relações entre o continente africano e a chamada “história mundial”, refletindo a partir da dicotomia, colonizador e colonizado. Das primeiras tentativas iluministas do século XVIII às sínteses históricas do mundo produzidas no século XX, manteve-se a ideia de uma África a-histórica, que pode ser conferida nos trabalhos de Hegel (1770-1831) e Toynbee (1889-1975).⁸⁸ O “mundo” racionalista paria seu filho primogênito, ciência das classificações, a taxonomia. A frase “Primitivo, promíscuo e canibal”, se ampara nesta ciência. A taxonomia reafirma a organização dos seres vivos em categorias hierárquicas ou *táxons*. Crente na máxima da classificação ser uma característica universal dos seres humanos, o botânico *Carl Von Linné* (1707 -1778) “inventa”, a partir desta afirmativa o *Sistema Naturae* (1735), estabelecendo a espécie como unidade básica de classificação. *Linné* ou *Lineu* (em português) reuniu os seres vivos em cinco grupos taxonômicos: reino, classe, ordem, gênero e espécie e propôs uma hierarquia de semelhança entre eles. “Os seres humanos são colocados no topo do reino animal, liderando a classificação dos quadrúpedes, imediatamente acima dos *símia* (macacos)” (BITHENCOURT, 2018. p. 344). Assim, a hierarquia ocidental foi estabelecida. Reiterando o pensamento platônico da imperfeição da Natureza e a necessidade de organização que ela demandava, subjugando-a ao plano da razão diligenciado pelo gênero *homo*, o único capaz de conceber as ideias e, portanto, transcender a própria Natureza, através do seu poder de ordenamento. Infelizmente, este pensamento foi tornado “universal” ou oficializado dentro das estruturas. E tem sido usado como mecanismos de que garantem a perpetuação e difusão de sentenças como “promíscuo, primitivo e canibal” do professor do programa de relações étnico-raciais.

Nesta lógica, outros episódios igualmente traumáticos foram vivenciados por mim dentro da universidade. No meio do trimestre letivo, tive uma emergência por conta de um projeto que desenvolvi com outros parceiros, para uma escola de samba do grupo especial do Rio de Janeiro. Um enredo sobre as mulheres negras como origem e centralidade do mundo. A pesquisa, coordenada pelo meu co-orientador de uma outra universidade federal, sofreu uma série de violações ferindo a propriedade intelectual da obra. Notadamente o ocorrido ocasionou uma enxurrada de protestos aos autores da obra em veículo público de formação de redes sociais. Um grande transtorno,

88 Ver KI-ZERBO (2011. p.13-14).

pois o meu trabalho já tinha mais de duas décadas de legitimidade junto à comunidade negra. Além disso, a escola, apresentou na avenida um enredo desconexo da pesquisa, inserindo uma comissão de frente composta por sua maioria homens travestidos de caricatas negras, mais assemelhadas a pejorativa figura da nêga maluca. Uma personagem racista criada nos moldes do *black face* estadunidense.

Iniciei uma batalha judicial em busca de retratação pública, afinal a comissão de frente, um dos quesitos mais importantes do julgamento do desfile, em sua síntese, representava o enredo. E um enredo que narrava a extraordinária trajetória das mulheres negras, ventre originário e mantenedor do mundo, tinha como representação, uma caricatura racista que reforçava estereótipos negativos criados e difundidos para desumanizar as pessoas negro-africanas. Mais uma vez, a mulhere negra aparecia como representação entre o macaco e o ser humano. A partir da briga judicial, tive que me retirar de cena, afinal, eu além de nascer e crescer no Morro da Mangueira, tive avôs que fizeram parte da fundação da escola de samba Estação Primeira de Mangueira. Além, da mãe do coração ser baiana, avó ter ido de passista à velha-guarda e eu ter integrado a fundação da escola de samba mirim Mangueira do Amanhã. Para quem conhece o universo das escolas de samba por dentro, sabe que para bancar uma briga judicial, tem que ter peito de aço para não ser o alvo da violência que permeia este universo.

Me recolhi para cuidados espirituais. Após uma luta contra as epistemologias coloniais, o abalo era na totalidade do ser. Psicossocialmente, eu estava abatida. Me retirei para encontrar o equilíbrio, renovar a força do Asè, a força vital das religiões de matriz africana no Brasil. Isso implicou o trancamento de algumas disciplinas e as consequências futuras da minha qualificação. Voltei, após trinta dias, ainda me recuperando de tudo que passei. Tentei conversar com alguns dos professores das disciplinas trancadas e um deles me tratou com bastante hostilidade. Eu estava paramentada, usando um vestuário simbólico das religiões de matriz africana. Foi um choque para mim, perceber o racismo religioso por parte de um dos docentes do programa de relações étnico-raciais. Como podemos ver, um programa que carrega como fardo o peso da responsabilidade de educar educadores que ensinarão como criar uma pedagogia que contemple as experiências múltiplas dos elementos que compõe a sociedade brasileira, não está alienada dos alicerces estruturais do racismo que fundam o pensamento social brasileiro. Essas foram apenas algumas das histórias que vivenciei no mestrado.

Qualifiquei com a dissertação finalizada. O comentário da minha orientadora foi que com o material apresentado, eu poderia defender ao invés de qualificar.

Pontuei para o programa, pois essa foi uma das “sugestões” para os alunos que seriam bolsistas. Estava radiante após preencher todos os requisitos para acesso a bolsa, até que uma nota C, em uma disciplina que sinceramente eu não esperava, baixou o meu coeficiente de rendimento - CR e inviabilizou o acesso à bolsa. Refleti sobre a nota. A disciplina era religiões de matriz africana. Tive duas faltas justificadas, fui a mais participativa de todos os alunos, entreguei o mini artigo exigido, por sinal era o mesmo que eu defendi em quatro instituições diferentes. Uma delas em nível internacional.

Estava prestes a fazer uma viagem para o Continente Africano. Desloquei o foco. Eu havia passado na submissão para defender um artigo em uma universidade da Nigéria. Eu estava feliz demais. Fiz contato com o programa para tentar uma ajuda de custeio da passagem ou das hospedagens. Os retornos foram todos negativos. Quando eu quase desisti, a família e os amigos

fizeram uma “vaquinha”, e quase que milagrosamente, essa generosidade, me permitiu viver a viagem mais importante da minha vida. Eu vivenciei o que eu pesquisava, me emocionei, sorri, chorei. Conheci pessoas e lugares incríveis. Ouvi pedidos de desculpas, pelo abandono. Afinal se somos descendentes de africanos, onde eles estão que não vieram nos visitar? Não aceitei as desculpas, exigi reparação. Nunca é tarde para voltar. Às vezes um abraço pode representar o antídoto que muitos procuram. Vivi momentos incríveis. Fiz uma prova e fui admitida no programa *African Studies* para fazer doutoramento. Eu já não cabia em mim. Era o sonho que nunca sonhei.

Voltei para o Brasil e a realidade burocrática que impõe barreiras de reconhecimento às universidades do continente africano, causaram muitos desgastes. Eu avancei em algumas questões, outras se mantiveram como entraves.

Cumpri as disciplinas do mestrado, completei os créditos, mas aquela nota C, quase custou o jubileamento. Eu já havia passado pelo “tribunal” acadêmico por conta dessa mesma nota que impedia a aprovação da qualificação. E ela mesma, travou a minha defesa. Tudo pronto, créditos cumpridos, tudo no prazo, revisão gramatical e das normas da ABNT feitas, e nada do Colegiado aprovar a defesa. Eu estava grávida, havia descoberto há poucos meses. Uma gravidez de risco que me impediu de exercer minhas atividades cotidianas. Estava sob investigação de uma doença herdada geneticamente. Os atestados e laudos foram enviados junto com o pedido de apreciação do mérito para solicitar, ainda que fosse a prorrogação do prazo da defesa, mas aquele programa, das relações étnico-raciais, se comportava como se às normas não houvesse nenhum caso de excepcionalidade. Eu redigi uma carta. Numa sexta-feira, com dores, pois, na minha situação de gravidez de risco, eu não podia ficar sentada. Aquela carta foi um grande desabafo. Demonstrei toda a minha indignação com o racismo de um programa que estuda, mas não pratica uma política antirracista. Um tribunal acadêmico, uma dicotomia, para tão inflamado público que pleiteia uma quebra de paradigmas fundamentalistas que aterrorizam nossos dias.

Um curso que deveria fazer a diferença, só se mostrou parte da mesma lógica colonial que não se findou na independência, não se findou na abolição, mas se perpetua dentro de todos os espaços de poder e inclusive naqueles que foram criados para afirmar o contrário, só que não.

Ainda aguardo o parecer do Colegiado, mas esta vez, entrei com uma denúncia no Ministério Público. Busquei amparo legal e não vou parar por aqui. Já iniciando o doutoramento, com meu bebê nas costas, vou seguir minha jornada. A trajetória acadêmica para as gentes pretas é regada por dores, dores do trauma reforçado recorrentemente pelas pancadas da estrutura racista que é o pão nosso de cada dia. Essas pancadas sempre reabrem nossas feridas, mesmo quando elas estão pertinho de se fechar.

Esse é apenas um fragmento da minha trajetória, em que muitas e muitos irão se reconhecer ou não, mas é parte da dor da minha experiência de sobrevivente deste mundo imerso no legado colonial até os nossos dias.

Referências bibliográficas

BÍBLIA de Estudo Pentecostal: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira Almeida, com eferências e algumas variantes. Revista e corrigida. Fórdia: Life Publishers, 1995. 1110 p.

ABDULLAHI, Ali Arazeeem. **Trends and Challenges of Traditional Medicine in Africa**. Afr J Tradit Complement Altern Med. 2011; 8(5 Suppl): 115–123. Published online 2011 Jul 3. doi: 10.4314/

AKURANG-PARRY. Kwabena O. History in Africa. Vol. 31. Cambridge University Press: 2004, pp. 19-42

AMADIUME, Ifi. **African Matriarchal Foundation: Igbo Case**. London: Editora Karnak House, 1987. _____ . [Male Daughters, Female Husbands: Gender and Sex in an African Society](#). London: Zed Press, 1987.

ANDRADE, Oswald. Capítulo: A crise da filosofia messiânica. In: **Oswald de Andrade Obras completas VI – Do Pau Brasil à Antropofagia e às Utopias**. Rio de Janeiro: Editora civilização Brasileira, 1978. p.75-138.

ANI, Marimba (Dona Richards). **Yurugo**: Na African-centered Critique of European Cultural Thought Behavior. New Jersey Africa Word press, Inc., 1994.

_____. **Let The Circle Be Unbroken: The Implications of African Spirituality in the Diaspora**. 1989.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução do grego, introdução e notas do Prof. [Mário da Gama Kury](#). 3 ed. Brasília: UNB, 1997. p.317.

_____. **Política**. Edição bilíngue (português-grego) com tradução direta do grego. Tradução de António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. 1ª ed. Lisboa: Vega, 1998. 668p. ISBN: 972-699-561-2.

ASANTE, M. K. **Afrocentricidade**: teoria de mudança social. (Trad.) Ana Monteiro-Ferreira, Ama Mizani e Ana Lúcia. NY: Afrocentricity. 2014.

BACILA, Carlos Roberto. **Criminologia e Estigmas**: Um estudo sobre os Preconceitos. São Paulo: Gen Atlas, 2016.

BAQUAQUA, Mohommah Gardo. **Biografia de Mohommah Gardo Baquaqua**. São Paulo: Editora Uirapuru, 2017.

BARASHANGO. Ishakama. **African Woman**: The Original Guardian Angel. Whashington: New Edition, 2001.

BARATA, André. **‘Maafa’: o grande desastre**. Portugal: Universidade da Beira Interior, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BAY, Edna. **Wifes of the Leopard: gender, politics and culture in the kingdom of Dahomey**. Virginia University, 1998.

BIGOMBE, Betty and KHADIAGALA, Gilbert M. **Major trends affecting families in Sub-Saharan Africa**. Naciones Unidas, 2004.

BITTENCOURT, Franscisco. **Racismos**: das cruzadas ao século XX. 1a.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BROWN, Ritchie E. et. All. (2012-7). Control of sleep and wakefulness. In: **Physiological reviews**. 92 (3): 1087–1187.

- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
- COSTA, J. Bernardino; Grosfoguel Ramón. **Descolonialidade e perspectiva negra**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>. Acesso em: 02/05/2018.
- D'ADESKY, Jacques. **Afro-Brasil: debates e pensamentos**. Organização Jacques d'Adesky e Marcos Teixeira de Souza. Rio de Janeiro. Cassará editora, 2015).
- DIOP, C. Anta. **A unidade cultural da África negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica**. Angola: Pedago, 2014.
- _____. **The African Origen of Civilization: Mith or reality**. Chicago: Library of Congress, 1974.
- _____. **Civilización y Barbarie**. Una Antropología sin Condescendencia. Présence Africaine, París-Dakar, 1981. Traducción de Alberto Roca Álvarez. Edicions Bellaterra, SI, Navas de Tolosa, Barcelona, 2015.
- _____. **Naciones Negras y Cultura**. Présence Africaine, París-Dakar, 1954-1979. Traducción de Alberto Roca Álvarez. Edicions Bellaterra, SI, Navas de Tolosa, Barcelona, 2012.
- _____. **Black Africa**. The Economic and Cultural Basis for a Federated State. Traslation of: Les fondements économique et culturels d'un état fédéral d'Afrique Noire. Présence Africaine, París-Dakar, 1974.
- DOMINGOS, Petrónio. Um desejo infinito de vencer o protagonismo negro no pós abolição. In: **Topoi**, v. 12, n.23, jul-dez, 2011, p. 118-139.
- DOVE, Nah. **Afrikan Mothers: Bearers of Culture, Makers of Social Change**. State University of New York Press, Albany, 1998.
- EQUIANO, Olaudah. **The interesting narrative of the life of Olaudha Esquiano or Gustavus Vassa, the African**. London: Printed for, and Sold by the Author, 1794.
- FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2015.
- _____. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA. 2008.
- FEATHERS, James; R. Kipnis; L. Piló; M. Arroyo & D. Coblentz (2010). **How old is Luzia? Luminescence dating and stratigraphic integrity at Lapa Vermelha, Lagoa Santa, Brazil**. Geoarchaeology, 25 (4), p. 395–436.
- FENTON & MOORE. William N. e Elizabeth L. **Customs of the American Indians Compared with the Customs of Primitive Times**. Joseph Francois Lafitau. Trans, and ed. Vol. I. Toronto: Champlain Society, 1974.
- FOUCAULT, MICHEL. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FRAMER, Heinrich & SPRENGER, James. **Melleus Maleficarum: O martelo das feiticeiras**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1991.
- FREUD, S. **Obras completas**, 3ª ed., 3 v., Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- GASS, Ildo Bohn(org). **Formação do povo de Israel: Uma introdução à bíblia volume II**. São Paulo: Paulus, 2002.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

GRADA, Kilomba. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Münster: UraSt Verlag, 2. Edição, 2010.

GRAHAM, Makeda. **Black issues in social work and social care**. Bristol: University of Bristol; Police Press, 2007.

GRIAULE, Marcel and DIETERLEN, Germaine. **The Pale Fox (Le Renard Palê)**. L, Institut d'Ethonologie. Paris, 1965.

GUY, PAUL. **Sur un coutume locale de droit musulman de l'Archipel des Comores. Revue algérienne, tunisienne et marocaine de législation et de jurisprudence**. pp. 78-79. Disponível em: <http://www.anthropologieenligne.com/pages/magnahouliA.html>. Acesso em 22 mai. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Lamparina, 11.ed. 2011.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Humanitas, 2003.
HAMPÂTÉ BA, Amadou. **Amkoullel, O Menino Fula**. São Paulo: Editora Pallas, Casa das Áfricas, 2003.

Hood, Robert Earl. "both the marketplace and the yearnings of the Christian soul". In: *Begrimed and Black: Christian Traditions on Blacks and Blackness*. Fortress Press, 1994.

INYANG-TALBOT, Victoria. Perspectives on the 'New Matriarchy': Who Pounds the Yam? 2018. Disponível em: <https://www.panafricanthought.com/perspectives-on-the-new-matriarchy/>. Acesso em: 05/08/2018.

Johnson, J. 2016. Matriliney. In: **The Cambridge Encyclopedia of Anthropology** (eds) F. Stein, S. Lazar, M. Candea, H. Diemberger, J. Robbins, A. Sanchez & R. Stasch. Disponível em: <http://doi.org/10.29164/16matriliney>. Acesso em: 05/08/2018.

KEITA, Boubokar Namory. **Contribuição endógena para a escrita da história da África Negra: Ensaio sobre a obra de Cheikh Anta Diop**. Luanda-Sul, Angola: Mayamba Editora, 2015.

KI-ZERBO, Joseph (editor). **Metodologia e pré-história da África**. Coleção História Geral da África (volume I): Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **História Geral da África – metodologia e pré-história volume I**. Cortez Editora. UNESCO, 2011.

LARKIN, Elisa Nascimento (org.). **Guerreiras da Natureza - Mulher negra, religiosidade e ambiente**. Coleção Sankofa volume 3. Selo Negro. 2008.

_____(org.). **A Matriz Africana no Mundo**. Coleção Sankofa volume 1. Selo Negro. 2008.

LEITE, Fábio. **A questão ancestral: África Negra**. São Paulo: Pallas Athena: Casa das Áfricas, 2008.

LIDÓRIO, Ronaldo. **Komkobas: O nascer da igreja em uma tribo africana**. Rio de Janeiro: CPAD, 2008.

LOVEJOY, Paul. **Jihad e escravidão: as origens dos escravos muçulmanos da Bahia**. Vol1, no.1. Rio de Janeiro: Topoi, 2000.

LUNDY, B. D. **Resistance is Fruitful: Bijagos of Guine-Bissau**. New York. Kennesaw State University, 2006.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução Marta Lança. Antígona, Portugal, 2014.
_____. **África Insubmissa. Cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colonial**. Coleção Reler África. edições Pedagogo. Portugal: 2013.

_____. **Necropolítica**. Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. N1 edição: São Paulo, 2018.

_____. **“As sociedades contemporâneas sonham com o apartheid”**. Entrevista Novo Jornal, 2014.

_____. **Les Africains doivent se purger du désir d’Europe**. França: Le Monde, 2018. In: https://www.lemonde.fr/afrique/article/2019/02/10/achille-mbembe-les-africains-doivent-se-purger-du-desir-d-europe_5421762_3212.html, acessado em 16/02/2019.

M'BOKOLO. Elikia. **África Negra História e Civilizações – Tomo I e II**. EDUFBA. 2011.

MENEZES, Maria Paula Guttierrez. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidade e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar das fronteiras: educação e relações raciais**. Coleção Cultura negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 55-76.

MEREDITH, Martin. **O Destino da África**: Cinco mil anos de riquezas, ganância e desafios. 1a Edição. Zahar: Rio de Janeiro, 2011.

MONTAIGNE, Michel de. **Dos canibais**. São Paulo. Alameda, 2009.

MUDIMBE, V. Y. **A Ideia de África**. Angola: Edições Mulemba, 2013.

MWAURA, Philomena N. **A família na África**. 2015. Disponível em: <<http://www.observatoreromano.va/pt/news/familia-na-afrika>>. Acesso em 26 ma. 2018.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios para um currículo afrocentrado. In: **Revista Africanidades** – Ano 3 – n. 11, novembro 2010 – ISSN 1983-2354.

OGOT. Bethwell Allan. **História Geral da África**. Volume V. Cortez Editora. UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Jéssica Caroline de. **Nem todo homem vivo é um homem livre**: justificativas da escravidão na Antiguidade Africana. Paraná, Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná, 2014.

OLIVEIRA, Rosalira. **Em nome da mãe**: o arquétipo da deusa e sua manifestação nos dias atuais. Revista Artemis. ISBN 1807-8214. Número 3, 2005.

OYÈRONKE, Oyèwúmi. Family bonds/Conceptual Binds: African notes on Feminist Epistemologies. Sign, Vol 25, no. 4, **Feminism at a Millenium**, pp 1093-1098. Summer, 2000.

PADINHA, Laura e MATA, Inocência. **A mulher em África**: Vozes de uma margem sempre presente.

In: https://www.researchgate.net/profile/Debora_Leite_David/publication/291599880_A_MULHER_EM_AFRICA_VOZES_DE_UMA_MAR-GEM_SEMPRE_PRESENTE/links/57729b1b08aeeec389540ef7/A-MULHER-EM-AFRICA-VOZES-DE-UMA-MAR-GEM-SEMPRE-PRESENTE.pdf. Acessado em 05/08/2018.

[PAGDEN, Anthony](#). **A Queda do Homem Natural: O Índio Americano e as Origens da Etnologia Comparativa**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

PAGE, Willie F. [Encyclopedia of African history and culture: African kingdoms \(500 to 1500\). Volume 2](#). Pennsylvania: Facts on File, Inc., 2001.

PETERS, P. E. **Introduction:** revisiting the puzzle of matriliney in South-Central Africa. *Critique of Anthropology* 17, 1997. p. 125–46.

——— Against the odds: matriliney, land and gender in the Shire Highlands of Malawi. *Critique of Anthropology* 17, 1997. P. 189–210.

PICHON-RIVIÈRE, E. O processo grupal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PLATÃO. A República. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento em América Latina**. In: Anurário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

RAMOSE, Mogobe B. A filosofia Ubuntu e ubuntu como uma filosofia. In: **African Philosophy through ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos.

REDIKER, Marcus. **O navio negreiro: uma história humana**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

REIS, João José e SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROCHA, Aline Matos da. **Pensar invisível: As mulheres negras como produtoras de pensamento filosófico**. Universidade de Brasília/ICHDF. Brasília, 2014.

ROSA E SILVA, E. Q.; BOMFIM, E. A. (Org). **Dicionário Mulheres de Alagoas ontem e hoje**. Maceió: Edufal, 2007.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: INCT/UNB, 2015.

SANTOS, Ricardo Ventura. **Qual retrato do Brasil? Raça, biologia, identidades e política na era genômica**. ISSN 1678-4944. Scielo, Rio de Janeiro, Museu Nacional UFRJ.

SERTIMA, Ivan Van. **African Presence in Early Asia**. Edited by Runoko Rashidi. *Jornal of African Civilizations Ltd*. New Jersey: 1985.

———. **Black Woman in Antiquity**. Transaction Publishers, 1984.

SETHE, Kurt. **Urkunden des Alten Reichs**. Germany: Leipzig, 1933.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TAVARES Júlio César. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP13_tavares.pdf>. Acesso em: 05/08/2018.

WALKER, Robin. **When We Ruled**: The Ancient and Medieval History of Black Civilizations. Baltimore: Black Classic Press, 2011.

WILKINSON. Richard H. **The Complete Gods and Goddesses of Ancient Egypt**. New York: Thames & Hodson, 2003.



CAPÍTULO 16: MULHER, NEGRA E DISCENTE: ASPECTOS DE SUA EXPERIÊNCIA NO ESPAÇO ACADÊMICO

Nathaly Cristina Fernandes (FAFIJAN)
Carolina dos Santos Jesuino da Natividade (UEM)

A composição deste capítulo busca analisar a situação de mulheres negras no espaço acadêmico, que além da questão racial, tem o marcador social de gênero que agrava ainda mais suas vivências nesse espaço. Parti-se de inquietações como: por quais dificuldades passam as mulheres negras ao entrar educação superior e, principalmente, quais suas trajetórias acadêmicas. Para buscar compreender tais questões recorreu-se a levantamento bibliográfico sobre a representatividade da mulher negra no ensino superior.

Historicamente, o povo negro sempre esteve excluído da educação brasileira em geral, principalmente na educação superior. Oliveira (2016) trás em seu estudo que a partir dos anos oitenta, com a democratização no Brasil e com o revigoramento do movimento social negro brasileiro, a entrada de pessoas negras nas universidades como parte da luta pela superação do racismo em prol do direito à educação e do conhecimento, passou a ser reivindicada. Nos anos de 1990 a presença, ainda tímida, de pesquisadores negros (as) nas universidades, sobretudo, nas públicas, já se fazia sentir nos círculos intelectuais brasileiros.

Rozas (2009) em sua dissertação intitulada “Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira – por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade” trás dados importantes do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do INEP (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em que especifica que 72,9% das pessoas brancas concluem o ensino superior, enquanto das pessoas negras apenas 3,6% conseguem concluir o ensino superior. Outra pesquisa realizada pelo IPEA em 2016 de que mulheres brancas ganham 30% a menos do que os homens brancos, enquanto homens negros ganham menos do que as mulheres brancas e as mulheres negras ganham menos do que todos. Com relação a relações precárias de trabalho a porcentagem de mulheres negras é maior do que todos os outros grupos, com 39,6% das mulheres negras em relações precárias de trabalho, seguidas de 31,6% de homens negros, 26,9% mulheres brancas e 20,6% homens brancos. (RIBEIRO, 2017)

Para uma estimativa baseada nos dados do IPEA (2015), a população brasileira atingiu os 207,8 milhões de habitantes. Desses habitantes, 54% são compostos por negros e negras, somando-se a essa categoria pessoas que se declaram pardos e pardas, o que corresponde a 112,2 milhões de habitantes, ou seja, a maior parte da população brasileira é composta por negros/as e pardos/as. As mulheres negras, incluindo as pardas, correspondem a 52,7% do total da população negra, esse número equivale a 59,1 milhões de pessoas. Dessas mulheres somente 15% ingressou no Ensino Superior, tal parcela que adentrara na universidade ainda é pouco em comparação com as mulheres brancas.

Os dados levantados permitem um panorama mais nítido da realidade da população negra no contexto da educação superior no Brasil, cuja discrepância nos indicadores apresentados são bastante expressivos. Rozas (2009) aponta que dentro deste contexto de exclusão social é muito importante o estudo da política de cotas para negros nas universidades públicas. Segundo

Oliveira (2016), a quase inexistência de negros (as) no meio acadêmico, em particular na condição de pesquisadores, confirma a exclusão social do sistema educacional brasileiro denunciada pelos movimentos e organizações negras por todo país nesses anos pós-abolição. Góis (2008) problematiza a situação da população negra:

A população negra está entre os segmentos mais pobres em nossa sociedade, o acesso ao ensino superior é fortemente delimitado por questões materiais que incluem não somente a gratuidade, mas também a necessidade de proximidade da escola em relação a casa, a obtenção de auxílios, serviços assistenciais como alimentação gratuita e um planejamento meticuloso da provável necessidade de articular estudo e trabalho. Para as mulheres, esta última necessidade é ainda complexa porque socialmente acreditamos que o exercício de atividades no lar seja delas, o que faz com que tenham de articular o estudo com o trabalho profissional e com o trabalho doméstico (GÓIS, 2008, p.749).

Santos (2018) demonstra em seu estudo que as mulheres possivelmente veem na educação superior um dos caminhos para a busca da autonomia, de melhores condições de vida e de ascensão social. Fala ainda, que nos últimos anos, o número de mulheres nos espaços universitários vem crescendo e se mantém constante. Houve uma ampliação do acesso no ensino superior para a população negra, viabilizado, principalmente, pelas políticas de Ações Afirmativas.

“As ações afirmativas”, de acordo com o ministro Joaquim Gomes, “definem-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”. Portanto, as ações afirmativas voltam-se para a neutralização daquilo que – de acordo com o *status quo* sociorracial – não se quer neutralizar. (AÇOES, 2005, p.7)

A discussão presente em Santos (2018) aponta que, ainda assim, as mulheres negras são minoria nas instituições de educação superior. O autor fala que isso se deve, ao fato do espaço acadêmico carregar estereótipos que o define como um espaço elitizado, branqueado e com fortes práticas eurocêntricas, as quais evidenciam a branquitude.

Apesar das mulheres apresentarem superioridade no campo educacional, por via de regra, com índices excelsos do que os homens, essa circunstância satisfatória não encontra lugar no mercado de trabalho, em que a maioria dos indicadores apresentam uma hierarquia estagnada, ou seja, o topo é ocupado pelos homens brancos e a base é ocupada pelas mulheres negras (IPEA, 2015, *apud*, SANTOS, 2018, p.155)

Encontramos em Barcelos (1992) que os negros são os menos alfabetizados, mantidos nos patamares mais baixos, sendo poucos aqueles que conseguem chegar à universidade, o que o leva a concluir que o negro com curso superior completo é um ‘sobrevivente’ do sistema educacional. Rosilene Cunha da Trindade (2015) em sua dissertação, entrevistou quatro mulheres negras acadêmicas, uma das entrevistadas relata que no ensino fundamental queria provar que apesar de ser negra, ter o cabelo ruim, vir de classe média, podia ser inteligente. O *hip hop*, e o *rap* com suas letras que relatam vivências semelhantes as suas geraram uma sensação de pertencimento. Já no ensino médio, ela fala de sua relação perturbada com os professores, que menosprezavam, diminuía, deslegitimavam seu conhecimento perante os outros. Sobre isso Segato (2006 p.79) nos diz que “A falta de esclarecimento, que faz com que às vezes discriminemos, excluamos e até maltratemos por motivos raciais, sem ter qualquer grau de percepção de que estamos incorrendo num ato de racismo”. No ensino superior, situações como a acima descrita

se mantiveram, com diferente valorização de suas falas e questionamentos, se comparados as pessoas brancas. Mostrando que a mulher negra discente é uma sobrevivente educacional.

Para Silva (2016, *apud* Santos, 2018, p.143):

A distinção racial dificulta a mobilidade social do contingente negro nos diversos espaços sociais, culturais, profissionais e educacionais, e isso se intensifica de forma veemente quando se insere nesses espaços as mulheres negras, que, não obstante, são triplamente, em muitos casos, discriminadas, por serem mulheres, negras e pobres. (SILVA, 2016, *apud* Santos, 2018, p. 143).

Historicamente o negro encontra ainda muitos desafios a superar, ser mulher também é encontrar uma série a mais de empecilhos culturais para atingir o ensino superior. Ao falar sobre a mulher, Queiroz (2008, p. 133) afirma que: “(...) o acesso da mulher ao ensino superior é, no Brasil, um fenômeno tardio. Somente a partir do final do século XIX, as mulheres brasileiras adquirem o direito de ingressar no ensino superior”.

Segundo Quadros (2015) a atual situação da mulher negra no Brasil tem grandes reflexos de uma sociedade de base patriarcal, machista e de divisão de classes, mulheres essas que são constantemente vítimas de discriminação e preconceito. As mulheres negras tiveram seus direitos de vida digna negados em todas as situações, ocorreu e ocorre a desvalorização de sua cultura. Essas mulheres têm sido submetidas com frequência a condições subumanas e consequentemente se veem envolvidas em relações opressoras e excludentes.

Djamila Ribeiro (2017) cita o discurso o discurso de Sojourner Truth de 1851, denominado “E eu não sou uma mulher?” que foi proferido na Convenção dos Direitos da mulher, onde fica nítido que ser mulher não é uma categoria única, sendo necessário repensar a ideia de mulher hegemônica:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para o meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, *apud*, RIBEIRO, 2017, p. 20).

Esse discurso revela e denuncia como as mulheres negras eram tratadas de forma diferente das brancas, enquanto as mulheres brancas reivindicavam direitos de voto, trabalhistas, a superação de padrões socialmente construídos que as viam como frágeis, as negras ao contrário dessa questão, sempre foram tratadas como fortes, como seres que aguentam tudo, elas estavam lutando pra ter sua humanidade reconhecida.

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não têm dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras,

quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar (CARNEIRO, 2001. p. 1).

Como vimos os modelos de comportamento estipulado por padrões de masculinidade e feminilidade eram incompatíveis com as experiências vividas pelas mulheres negras, pois as mulheres negras já eram trabalhadoras, sendo assim, frequentavam as ruas sozinhas e não se enquadravam de modo algum à compreensão da mulher como frágil e sensível.

Fernandes (2004) apresenta que as mulheres negras têm mais dificuldades do que as mulheres brancas para ingressar no Ensino Superior, aponta ainda que quando essas mulheres negras entram no espaço acadêmico são sub-representadas, ocupam posições de carreiras consideradas femininas pela sociedade (de menor prestígio social), o que evidencia uma segmentação sexual e racial das carreiras universitárias. Já em áreas de conhecimento com maior reconhecimento social, visualizamos menor participação das mulheres negras. Sendo assim, as pretas universitárias estão subsumidas em um espaço que, habitualmente, foi legado às elites brancas, sobretudo homens brancos. A inserção da mulher da raça negra no campo acadêmico superior é um acontecimento recente e que precisa ser melhor compreendido.

Jurema Werneck (2010, p.6) enfatiza que o racismo patriarcal "(...) além de inferiorizar a população negra, também estabelece formas diferenciadas de subordinação de acordo com o sexo das pessoas negras, afetando principalmente mulheres dos grupos raciais inferiorizados.". Num sentido amplo a autora revela que na questão de desigualdade racial a pior situação é a das mulheres negras.

Quando uma mulher negra ocupa um espaço público como a universidade, descrevem Silva e Euclides (2018), espaço o qual até então predominantemente ocupado por pessoas brancas, independente de serem homens ou mulheres, desperta o desejo e a motivação para que outras pessoas negras também ingressem. Também é importante que haja professoras negras, para que se vejam representadas ali. A universidade, enquanto espaço elitizado, vai funcionar como instrumento aos estudantes negros possibilitando "(...) direito de ocupar posições sociais, além de reduzir os efeitos de isolamento, associados à existência de espaços sociais dotados de seus próprios princípios de hierarquização." (BOURDIEU, 2015, p. 127).

Segundo Crisostomo e Reigota (2010, p. 97) no Brasil, ainda na atualidade, a condição da mulher negra encontra-se afetada político-histórico e culturalmente pelas consequências colonialistas e escravocratas. Os elevados índices de analfabetismo entre mulheres pobres e negras são heranças das normas dominantes masculinas, dos preconceitos, das perseguições da Igreja e do Estado. Herança cujas implicações ainda permanecem.

Diante desse quadro, o papel da universidade necessita ser questionado, pois tem sido também um universo de segregação racial. A realidade da opressão sofrida pelas mulheres negras, em suas trajetórias acadêmicas, confronta o mito da democracia racial no país e revela um verdadeiro apartheid no ensino superior. O apartheid brasileiro não é exibido em leis, como o foi em outros países. Contudo, a segregação existente e se faz de modo insidioso e efetivo. Mesmo tratando-se de representações específicas, a questão racial na universidade, não se afasta da realidade de outros segmentos da sociedade, como um símbolo do neo-racismo brasileiro

De acordo com a ideologia dominante o povo negro era alegadamente incapaz de

avanços intelectuais. Afinal de contas, tinham sido um bem móvel naturalmente inferior comparado com os epítomes (todas as coisas dos) brancos da espécie humana. Mas se eles fossem realmente biologicamente inferiores, eles não teriam manifestado nem o desejo, nem a capacidade de adquirir conhecimento. Aliás, nenhuma proibição de adquirir conhecimento teria sido necessária. Na realidade, e obviamente, que o povo negro sempre demonstrou uma impaciência furiosa no respeito pela aquisição de educação. (DAVIS, 1982, p.77)

Santos (2018), a partir de seus estudos, fala que a trajetória de escolarização das mulheres negras não é um processo fácil, atrelado a ele estão alguns fatores que dificultam tanto o ingresso quanto a permanência dessas mulheres no ensino superior. Muitas delas chefiam as próprias famílias, e, além disso, possuem jornadas diárias duplas e/ou triplas. Quanto à sua permanência no Ensino Superior é, segundo o autor, ainda permeado por situações de invisibilidades e discriminações em detrimento de sua condição enquanto mulher e negra.

O acesso à Universidade permite uma diminuição do domínio branco sobre este espaço, dando visibilidade aos negros no espaço acadêmico, como ressalta Walker “Não pode ser seu amigo quem exige seu silêncio ou atrapalha seu crescimento” (WALKER, 2015, p.14). É preciso ressaltar que apenas o acesso ao ensino superior, não soluciona o problema do depreciação histórico sofrido pela população afrodescendente no Brasil, uma história de dor e desamparo, violências e preconceito.

Para Hooks (1995), o desestímulo na própria família ou comunidade sempre foi um grande empecilho para as negras dedicarem-se aos estudos, os trabalhos domésticos deveriam sempre vir em primeiro lugar. Sendo assim, o estudo é pouco incentivado a essas mulheres, conseqüentemente, muitas delas têm que abandonar a escola para ajudar ou até mesmo manter o sustento da família. Além disso, de acordo com (Hooks,1995, p. 9) “(...) as intelectuais negras enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como suspeita.”. Neste trecho a autora denuncia uma dificuldade enfrentada por negras na academia, a visão suspeita sobre elas, o tratamento de inferioridade, a necessidade constante de provar que são capazes, merecedoras e esforçadas.

Conforme Santos (2017, p. 109), as mulheres negras frente à realidade histórica e cotidiana se vêm forçadas a criar estratégias que assegurem a visibilidade e sustentabilidade de seu trabalho intelectual, seja no movimento social, seja na academia, pois são confrontadas com discursos e práticas que as deslegitimam e desautorizam, pondo em dúvida a validade, originalidade e relevância de suas produções.

Os intelectuais negros:

Produzem um tipo de conhecimento científico que se pauta em análise e leitura crítica de alguém que vivencia na sua trajetória pessoal e coletiva o peso de uma sociedade racializada, inclusive nos meios acadêmicos, gerando tensões que: (a) enriquecem e problematizam as análises até então construídas sobre o negro e as relações raciais no Brasil; (b) ameaçam territórios historicamente demarcados dentro do campo das ciências sociais e humanas; (c) trazem elementos novos de análise e novas disputas nos espaços de poder acadêmico. (GOMES, 2010 *apud* OLIVEIRA, 2016 p.110).

Frente a isso podemos dizer que mulheres negras discentes possuem uma responsabilidade grande, pois cada uma delas, a partir de suas trajetórias e reflexões sobre as questões tanto raciais quanto de gênero, têm a oportunidade de produzir saberes politicamente engajados

com sua historicidade, falando enquanto pesquisadoras e não apenas como objeto de estudo, trazendo consigo, outras epistemologias, ampliando a produção científica, com produções de conhecimentos outras, para além do produzido pelo discurso hegemônico científico.

Collins (2016) descreve a relevância das mulheres negras usarem com criatividade de seu lugar de marginalidade na sociedade para que desenvolvam teorias e pensamentos que reflitam diferentes olhares e perspectivas. Tais teorias podem ser úteis para vários segmentos da sociedade.

Os conhecimentos ou saberes produzidos pela população negra dizem respeito a uma forma de conhecer o mundo, a produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça – entendida como construção social, histórica e cultural – numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. A vivência da raça faz parte dos processos regulatórios, de transgressão, libertação e emancipação vividos pelos africanos e seus descendentes no Brasil, desde o regime da escravidão até os nossos dias. Desse modo, a raça é entendida como uma dimensão estrutural e estruturante da sociedade brasileira presente nos processos de dominação, nas transformações sociais e econômicas vividas sob a égide do capitalismo e nas lutas por emancipação. (GOMES, 2011, p. 45)

Em decorrência do racismo patriarcal segundo Werneck (2010, p.6, *apud*, SANTOS, 2017 p.107) mulheres negras tendem a enfrentar situações de desvantagem em termos educacionais e profissionais, que limitam seu acesso a bens e oportunidades sociais, fatores que influenciam os meios e modos de produção intelectual. Segundo a autora, esta realidade evidencia a existência de duas linhas “(...) uma racial que separa rendimentos de negros/as e brancos/as (...)”, e “(...) uma outra que separa mulheres e homens do mesmo grupo racial, estabelecendo desigualdades.”.

Frente a isso, percebemos a importância de levarmos em consideração a interseccionalidade de raça e gênero nessas discussões, pois a partir da articulação de diversos fatores podemos encontrar diferentes realidades de pessoas que ocupam um mesmo espaço, como dificuldade financeira, filhos para criar, machismo e racismo, que são alguns dos enfrentamentos de mulheres negras ao acesso ao ensino superior.

Devido às diferenças entre ser mulher branca ou negra, as ativistas e intelectuais negras elaboraram um pensamento feminista próprio, a partir das suas experiências históricas de luta e resistência frente às opressões de raça, gênero e classe, que levam em consideração suas especificidades.

Conforme Munanga (2004), se não fossem as ações afirmativas, para alcançar-se a equidade racial, ou, pelo menos, uma aproximação sócio-econômica e educacional entre negros (as) e brancos (as), seria necessário cerca de 50 anos de estudos da população negra, sem que a população branca estudasse. Como isso não é possível, a superação das lacunas pode ocorrer por meio de ações afirmativas, entre as quais as cotas nas universidades públicas e as bolsas de estudos nas privadas.

Na universidade existe também a desvalorização do trabalho intelectual e das contribuições sociais das mulheres negras, mulheres essas que além da luta contra as opressões de gênero, raça e classe se esforçam para além da batalha contra a tríplice opressão, as mulheres negras se empenham no “resgate das suas histórias, recriando em suas potencialidades a tentativa de buscar mudanças que permitam novas experiências relacionais de poder na sociedade” (MOREIRA, 2011, p. 80).

A literatura de gestão de pessoas ressalta o quanto a cultura da qual um novo integrante

é proveniente interfere na sua atuação na nova organização a que chega. Ao recrutar candidatos para uma vaga, as empresas avaliam se a cultura da organização a que pertenceu anteriormente é muito diferente da atual, para diminuir o risco de insucesso, por mais qualificado que seja o candidato a uma vaga. Quando não se reconhece a necessidade da mulher negra ser bem acolhida no ambiente universitário se fortalece o mito da democracia racial e de igualdade entre gêneros. O Brasil é um país onde racismo e preconceito acontecem de maneira velada, ou seja, por muitos são considerados inexistentes. Hasenbalg (2005) fala que essa visão do Brasil como um paraíso racial ainda serve de argumento para aqueles que não reconhecem ou admitem que a população negra historicamente sempre esteve em desvantagem na competição por posições ocupadas majoritariamente por brancos.

O mito da democracia racial expõe uma falsa imagem de um país mestiço e de harmonia, como se não houvesse problemas gerados por questões raciais. O termo democracia racial fica explícito quando o atual presidente do Brasil afirma, em entrevista comentada por Romano (2019), “O racismo é uma coisa rara no Brasil”. Trata-se de posicionamento oficial, considerando sua fonte ser a presidência da república. A postura de negação do racismo é contraposta com dados estatísticos que indicam a situação do negro no Brasil ser, de modo geral, desvantajosa. Levando em consideração todos os aspectos da realidade negra, percebemos que o racismo não é raro, ele é naturalizado pela ideia de harmonização, como a fala do presidente que, mesmo tendo todos os dados estatísticos mostrando o contrário, reproduz um regime velado de segregação racial, que ajuda a estruturar essa suposta falta de conflito.

Vimos, portanto, que o denominado mito da democracia racial serviu, e ainda serve, para colocar a discussão do racismo no Brasil em estagnação ao invés de provocar equidade entre brancos e negros os mantêm presos em um sistema que continua a segregar uma população em detrimento de ganhos, facilidades e privilégios a branquitude. (FERNANDES, 1978 *apud* ASSIS, 2018)

No fim das contas quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos meramente comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sobre o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem”. (ALMEIDA, 2018)

As mulheres negras ao longo da história na sociedade brasileira têm sido excluídas e desvalorizadas. O ambiente acadêmico é um espaço em que ocorre reprodução de estereótipos, segregação, exclusão e desqualificação de gênero e raça. As mulheres negras sofrem um conjunto de desvantagens sociais e econômicas cumulativas frutos de um processo histórico que resultou em diversos efeitos negativos na vida dessas pessoas. Resultou também em dificuldades no acesso, com qualidade, e permanência a diferentes serviços, destacando-se a educação, vista pela sociedade como possibilidade de ascensão social. De acordo com Moreira (2011, p. 109), “(...) se formos fazer uma comparação atual das condições de vida das mulheres negras, percebemos que ainda está muito longe do ideal, mas na área educacional aponta avanços, ainda que pequenos.”. Ribeiro (2017) sinaliza a vulnerabilidade social das mulheres negras e a necessidade de políticas públicas específicas:

Se mulheres, sobretudo negras, estão num lugar de maior vulnerabilidade social justamente por que essa sociedade produz essas desigualdades, se não se olhar atentamente para elas, se impossibilita o avanço de modo mais profundo. Melhorar o índice de desenvolvimento humano de grupos vulneráveis deveria ser entendido

como melhorar o índice de desenvolvimento humano de uma cidade, de um país. (...) se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível. (RIBEIRO, 2017)

Sobre o papel social das instituições de ensino superior Almeida (2018, p.37) esclarece que:

(...) a única forma de uma instituição combater o racismo é por meio da implementação das práticas antirracistas efetivas. É dever de uma instituição que *realmente* se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem: a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero. (ALMEIDA, 2018, p.37)

Encerramos a discussão retomando que a educação superior foi historicamente negada para a população negra, em especial as mulheres negras. As pretas, mesmo sendo mais numerosas que as brancas, estão em menor número nas universidades públicas brasileiras. Isso é resultado de um longo processo histórico que produz e reproduz estigmas e discriminações raciais, que as impactam, fazendo com que as mesmas, convivam com o sexismo e racismo, deparem-se com dificuldades de ingresso e permanência no ensino superior.

É necessário reafirmar que o espaço acadêmico é também um espaço no qual ocorre segregação racial. Com este artigo foi possível visualizar um pouco da realidade de opressão sofrida pelas mulheres negras, em suas trajetórias acadêmicas, o que revela ser um mito a existência da democracia racial no país.

Existe uma visão suspeita sobre mulheres negras na academia, com tratamento de inferioridade, no qual elas precisam provar constantemente que são capazes, merecedoras e esforçadas para ocupar permanecer naquele lugar. Mulheres que seguem quebrando os paradigmas de que o espaço acadêmico não as pertencia, batalhando para se fazerem ouvidas.

Viu-se que os dados legitimam a necessidade do sistema de cotas para o ensino superior público, bem como bolsas de estudos nas universidades privadas, é essencial também medidas que contribuam com a permanência dessas estudantes no ensino superior. Os avanços ainda que ínfimos, têm sido possibilitado a partir das políticas de Ações Afirmativas que têm como objetivo suprir as demandas de grupos que estão à margem da sociedade. Constatamos também que mulheres negras mesmo possuindo ensino superior completo são destinadas a ocuparem cargos de menor destaque no mercado de trabalho, lugares subalternos.

O protagonismo e empoderamento são formas de enfrentamento das violências sofridas pelas mulheres negras, pois quando ocupam um espaço que lhes é negado, estão contrariando a negação de direitos e reivindicando o seu acesso aquele espaço e inspirando outras a lutarem e resistirem. Ressalta-se também a importância da representatividade dentro do meio acadêmico, pois o ensino superior se configura como viés possível de enfrentamento das desigualdades e de transformação social.

Destacou-se também à importância da produção de conhecimento da população negra, saberes politicamente engajados com sua historicidade, falando enquanto pesquisadoras a partir de seu lugar de fala, não mais como apenas objeto de estudo, mas trazendo consigo, outras epistemologias, ampliando a produção científica, com produções de conhecimentos outras, para

além do produzido pelo discurso hegemônico científico.

Não encontramos até a época em que esse estudo foi concluído, muitos estudos de dissertações e teses que abordassem de forma ampla as trajetórias acadêmicas de mulheres negras. Como vimos os desafios e barreiras a serem enfrentados por elas ainda são muitos, e por isso se faz tão importante e necessário o aumento e investimento na coleta e sistematização de dados sobre a temática, por meio de pesquisas que permitam um conhecimento mais profundo do perfil da estudante acadêmica no Brasil, levando em consideração a interseccionalidade de marcadores sociais que nos permitam pensar o modo como esses marcadores sociais resultam em diferentes trajetórias em um mesmo espaço.

Referências

AÇÕES Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005

ALMEIDA, Silvio. Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ASSIS, Marcelo F de. **Mito da democracia racial**. In: diálogos sobre diversidade, relações raciais e desigualdade no Brasil-Maringá: Eduem, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. rev. 2. Reimpr. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 58, 2003.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial no mundo acadêmico. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, dez/jan/fev, 2006, p. 88-103.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v.31, n.1, p.99-127, 2016.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos.; REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. Professoras Universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Revista da Avaliação da educação Superior**. Campinas: Sorocaba, SP. V. 15. N.2., p.93-106, jul, 2010.

FERNANDES, Danielle Cireno. Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor. **Mimeo**. Brasil, 2004.

GÓIS, João B. Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 743-768, setembro-dezembro/2008.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro, saberes e a tensão regulaçãoemancipação do corpo e da corporeidade negra. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de PósGraduação em Sociologia da UFSCar, nº 2, pp. 37-60, 2011.
HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

HOOKS, Bell. **Mujeres negras**. Dar forma a La teoría feminista. In: Hooks, Bell; Brah, Avtar; Sandoval, Chela; Anzaldúa, Glória. Otras inapropiables - Feminismos desde las fronteras. Traficantes de Sueños: Madrid, 2004.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Retrato das desigualdades de gênero e raça. 2015. Disponível em: <<http://ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>> Acesso em: 15 de Mai. de 2019.

QUADROS, Taiana Flores de. **Vida de mulheres negras, professoras universitárias na Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7228/QUADROS%2C%20TAIANA%20FLORES%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 de Mai. de 2019.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Ações afirmativas na universidade brasileira e acesso de mulheres negras. **Revista Artemis**, vol. 8, pp. 132- 145. jun. 2008.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, Gênero e educação superior**. Tese de Doutorado. 2001. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA.

MOREIRA, Núbia Regina. **A organização das feministas negras no Brasil**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Um ponto de vista em defesa de cotas IN: Gomes, Nilma L. e Martis, Aracy (Org.) **Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil** – Autêntica Editora, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de. Intelectualidade negra e produção do conhecimento na educação brasileira. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 1, p. 106-118, 2016.

RIBEIRO, Carlos A. Costa. **Desigualdade de Oportunidades Educacionais no Brasil: Raça, Classe e Gênero**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESPUERJ), 2002.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais, Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

ROMANO, Geovanna. Racismo no Brasil e uma coisa rara diz Bolsonaro a Luciana Gimenez. Revista eletrônica Veja. 08 mai 2019. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/maquiavel/racismo-no-brasil-e-uma-coisa-rara-diz-bolsonaro-a-luciana-gimenez/>> Acesso em: 15 de Mai. de 2019.

ROZAS, Luiza Barros. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira** – por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade. (Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2009). Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-21062011-153542/publico/Luiza_Barros_Rozas_Dissertacao.pdf>. Acesso em: 15 de Mai. de 2019.

SANTOS, Sônia Beatriz. Interseccionalidade e Desigualdades Raciais e de Gênero na Produção de Conhecimento entre as Mulheres Negras. Vozes, Pretérito & Devir: **Revista de historia da UESPI**, v. 7, n. 1, p. 106-120, 2017.

SANTOS, João Paulo Lopes dos. **Práticas curriculares e seus impactos na trajetória de escolarização de mulheres negras no ensino superior.** (Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2018). Disponível em: <<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2018/05/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Jo%C3%A3o-Paulo-.pdf>>. Acesso em: 15 de Mai. de 2019.

SEGATO, Rita L. Cotas: por que reagimos? **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 76-87, dezembro/fevereiro 2005/2006.

SILVA, Joselina da e EUCLIDES, Maria Simone. Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). **Educ. rev.** [online]. 2018, vol.34, n.70, pp.51-66.

WALKER, Alice. **Alice Walker: assim como o roxo está para o lavanda.** Disponível em: <<https://blogueirasfeministas.com/2012/05/02/alice-walker-roxo-lavanda/>>. Acesso em: 13 de Mai. de 2019.

WERNECK, Jurema. **Políticas Públicas para as Mulheres Negras.** Passo a Passo : Defesa, monitoramento e avaliação de políticas públicas. CRIOLA e Fundação Heinrich Böll Stiftung, 2010.



CAPÍTULO 17: NEAB/FURB DESCONSTRUINDO UM CANIBALISMO QUE PERSISTE NO VALE DO ITAJAÍ (SC)

Carlos Alberto Silva da Silva (UFRB)

Rosana Soares (UFRB)

Introdução

O professor Cesar Nunes, filósofo e historiador da Unicamp, durante uma palestra sobre os desafios da escola e do professor na educação dos sujeitos em processo democrático de educação e o mundo tecnológico contemporâneo, apontou que hoje os alunos estão conectados e que já não é mais possível reverter ou ignorar tais conquistas tecnológicas e, sim, pensar estratégias para que a educação aconteça neste ambiente virtual. Lembrou o fato da plataforma *google* fornecer uma hipertrofia de informações de todos os assuntos e que para isso basta digitar em seu diretório de busca o assunto de interesse. No entanto, nos lembra, que não é ali que o aluno avança em seu processo cognitivo. Aliás, antes, é preciso a mediação do professor para ocorrer, de fato, a aprendizagem significativa e emancipatória, o que significa a necessidade de informações ampliadas, discutidas e até questionadas.

Esse breve relato é para problematizar algumas informações possíveis de serem pesquisadas na *web* sobre Blumenau, uma das principais cidades de Santa Catarina e a maior do Vale do Itajaí. Um dos sítios mais visitados tanto por estudantes, acadêmicos ou simples curiosos, é a *wikipédia*, a enciclopédia eletrônica que traz informações sobre qualquer assunto, inclusive sobre os municípios. E se você quiser saber sobre a região que se autointitula a mais europeia do Brasil é só clicar lá. O problema é a falta de confiança no que está escrito. O relato histórico sobre o povoamento acentua o processo (do que podemos chamar) de canibalismo⁸⁹ em parte dessa história de colonização. Resumidamente: é preciso que se faça a atualização das (des) informações ali escritas.

Podemos buscar como exemplo a história de fundação da cidade que, entre tantos outros dados, destaca a chegada do filósofo e farmacêutico alemão Hermann Bruno Otto Blumenau via Rio Itajaí-Açu acompanhado de dezessete colonos compatriotas. Todas estas informações estão na *wikipédia* à disposição de quem se interessa em saber sobre colonização ou sobre o fundador do município. É nesta página eletrônica que se sabe que no dia dois de setembro de 1850 o grupo de colonizadores chegou e dividiu o território em lotes para edificar suas moradias.

A história de Blumenau, uma das cidades com melhor índice de desenvolvimento humano de Santa Catarina e do Brasil, é resultado da vinda de imigrantes alemães que se estabeleceram em terras de fertilidade da Mata Atlântica. Em quase cem anos, os alemães construíram Blumenau, um centro de desenvolvimento econômico e social dinâmico e conhecido em todo o Brasil. (...) Depois da tomada de certas precauções, rumou para a Alemanha, para buscar colonizadores. E em 2 de setembro de 1850, Hermann Blumenau chegou na zona que ele escolheu, com os dezessete imigrantes iniciais. A este momento, já se dissolveu a sociedade feita entre Hermann Blumenau e Ferdinand Hackradt. Assim, Blumenau começou a ser povoada.⁹⁰

89 Utilizamos o termo canibalismo de forma metafórica, mas com a ideia original do significado do ato canibal - matar outro da mesma espécie para se alimentar. Nos referimos aqui ao processo de morte simbólica da herança cultural e do trabalho físico dos negros e dos povos originários no desenvolvimento do vale do Itajaí e principalmente da cidade de Blumenau – a Alemanha sem passaporte, conforme o slogan da cidade.

90 Informações obtidas na wikipédia na página: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Blumenau>> acessado no dia 02/03/2016

Os leitores desse artigo, em sua maioria pesquisadores, podem questionar a fonte aqui problematizada, pois de fato sabemos, que não é uma referência confiável. No entanto, a nossa preocupação não se limita a quem pesquisa, mas na formação do pensamento de internautas interessados sobre Blumenau, como os turistas. Não é possível que se conte parte de uma história como se ela fosse única – já alertada por Chimamanda Adichie para a desconstrução destas verdades.

Como desconstruir essa pseudo-história de que Hermann Blumenau trouxe seus amigos colonos, trabalhadores incansáveis e fundaram Blumenau? E aqueles que já estavam neste território, as comunidades originárias, o povo rebeirinha? O caminho para desconstrução será rever os sujeitos históricos invisibilizados, revelando outra(s) versão(ões) desse processo para que os internautas conheçam os atores sociais que são parte da construção de Blumenau.

A preocupação em colocar os invisibilizados históricos nos livros didáticos, nas revistas científicas e nas páginas digitais da internet é um dos pontos de partida do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, da Universidade Regional de Blumenau (Neab/Furb), institucionalizado pelo reitor João Natel Pollonio Machado, no dia 20 de novembro de 2014, atendendo a lei 10639/2003, do Governo Federal. Começamos, a partir de então, a dar voz para aqueles que foram silenciados no processo canibal do trabalho escravo, bem como a negação da presença dos povos originários que já estavam aqui quando Hermann Bruno Otto Blumenau desembarcou para desenvolver interesses particulares no contexto do projeto colonizador⁹¹. Mas, principalmente, passamos a discutir a presença/ausência de alunos e professores negros dentro da universidade.

Neab em terra “germânica”

Os negros não podem ser considerados minoria em um país com cerca de 55% da população. Somos mestiços em parte. O peso quantitativo deste número da população se hipertrofia na desigualdade social entre negros e brancos. É correto afirmar que o cenário capitalista impõe à maioria um pouquinho – bem pouquinho – da riqueza produzida e que, de fato, poucos detêm a grande fatia dos bens materiais. Mas temos um agravante nesta já injusta e desigual situação: a condição de não ser branco. E como já defendia Luiz Gama, em fins do século XIX, os negros têm a pele negra como um crime *a priori*.

O Neab/Furb⁹² nasce num contexto brasileiro em que as políticas públicas apontam a necessidade de vencer desafios de discriminação racial e desigualdade social da população periférica que tem, ao longo da história, seu lugar delimitado por interesses políticos hegemônicos. Os movimentos sociais são parte central nessas conquistas e fortalecem a discussão dos neabs sobre o combate ao racismo e a construção de uma sociedade menos desigual pelo trajeto da educação.

Colocar as discussões sobre as políticas de promoção de igualdade racial, fazer a revisão da história brasileira sob a perspectiva não branca e propor a inclusão de África na matriz curricular das escolas públicas e privadas exige um esforço concentrado não só na universidade, mas fora

91 “Sociedade Colonizadora de Hamburgo”, presidida por Christian Mathias Schröder, era um projeto colonizador que permitiu a chegada dos colonos para construção do local, inclusive se utilizado da mão de obra escrava (Nicocelle, 2014).

92 O Neab/Furb integra o Consórcio de Neabs filiados à Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), que só na região Sul do País, em 2019, tem 36 núcleos.

dela. É preciso diálogar com os demais setores da sociedade e também com os outros núcleos de estudos afro-brasileiro para defender pontos comuns, além de conhecer e compreender as particularidades das demais regiões espalhadas Brasil a fora.

A nossa realidade é de uma cidade construída em cima de um discurso canibal sobre o negro e o indígena. As campanhas publicitárias anunciam o retrato de Blumenau para o resto do país e para alguns países como sendo um lugar construído a partir da cultura germânica, de colonização alemã, de descendentes brancos europeus – e a vendem como um lugar idealizado para visitar: “uma Alemanha sem passaporte”. Não vamos entrar aqui na discussão de que todas as cidades vendem uma imagem idealizado para turista ver, pois, o que é assustador é não apenas o turista acreditar que Blumenau representa de fato uma Europa brasileira – mas os moradores, em sua maioria, assumem tal ideia e tornam invisíveis os que não se encaixam nesse perfil. Este Outro (negro e indígena) por não ser reflexo desse ideal segue negado em seu pertencimento local e cabe a universidade, como fomentadora de conhecimento, fazer a discussão nos três eixos possíveis: ensino, pesquisa e extensão.

A hegemonia cultural foi sempre tão enraizada que os poucos alunos negros da região não conseguem se ver dentro de um espaço predominantemente branco. A Furb, instituição de ensino superior pública da região, em seus 55 anos (comemorados em maio de 2019), sempre apresentou as peças publicitárias para vestibular e as demais campanhas institucionais com personagens brancos, em sua maioria, de cabelos loiros, olhos azuis, aumentando a barreira segregacionista no inconsciente do negro com a mensagem subliminar: “aqui é lugar de branco”.

Diante desta realidade, um dos primeiros desafios do Neab/Furb foi exigir que se repensasse as estratégias de campanha publicitária para não se alimentar no imaginário da comunidade negra que a universidade pública privilegia determinados grupos em detrimento de outros. Passo seguinte, cobrar o cumprimento das leis 10639/2003 e 11645/2008 que contempla o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira possibilitando aos alunos graduandos das licenciaturas, que tenham condições de aplicar seus aprendizados quando estiverem em sala de aula trabalhando com estudantes do ensino fundamental e do ensino médio.

Outro desafio foi o de estimular o trabalho de pesquisa sobre a população negra da região do Vale do Itajaí. Qualquer pessoa interessada em saber como estas comunidades chegaram e permaneceram em Blumenau e nos municípios ao redor vai se deparar com escassas informações. Fica sempre valendo o senso comum de que o fundador não permitia o trabalho escravo e por falta de aprofundamento acadêmico sobre o assunto, esta máxima fica como verdade absoluta. Para reverter a situação foi preciso instrumentalizar os professores da Furb e estimulá-los a incentivar seus alunos às pesquisas.

Canibalismo fracassado

O discurso repetido pela população blumenauense (descendentes europeus) produz o canibalismo daqueles que não se identificam com a herança cultural dos imigrantes alemães ou dos imigrantes italianos. Isso significa que ser negro e indígena e residir em Blumenau é se tornar invisível na composição da identidade local. Essa invisibilidade se descontrói quando algum negro ou indígena ocupa lugar de destaque no cenário social, mas não o livra do preconceito racial. A velada tolerância tem lugar e limite. Com uma população em torno de 350 mil habitantes, sendo

que cerca de 10% é negra, essa minoria deve ocupar um pequeno espaço na dinâmica da cidade, de preferência em ambientes de trabalho que não tenha contato com o público, ou melhor, que se estabeleça nas regiões periféricas da cidade.

A universidade se configura neste contexto como um não local do negro e do indígena. A herança histórica de preconceito racial se reconstitui todos os dias enquanto o mito da democracia racial se prolifera no discurso daqueles que se apropriam da cultura e do espaço afro-brasileiro considerado um agregado da cidade. Nesta relação canibalesca, o descendente europeu se configura como um sujeito generoso, que tolera aquele que não é branco, mesmo ele próprio sendo um forasteiro.

É preciso lembrar que as teorias acerca da constituição e desenvolvimento biológico do homem exercem forte influência na sociedade e tornam-se alimentos para os que se privilegiam com essas (in)verdades. De igual forma, acabam desviando a discussão em torno das questões centrais para a compreensão das diferenças culturais como a política, a sociedade e a educação. A teoria da evolução de Charles Darwin e Jean-Baptiste Lamarck até hoje encontra reflexo em nossa sociedade quando se discute questões de raça. Na teoria destes biólogos, a grosso modo, alguns grupos, entre eles os europeus, foram considerados superiores aos africanos em suas faculdades intelectuais; tudo “explicadinho” pela Teoria da Evolução. Para Kabenguele Munanga⁹³ “todo esse preconceito foi construído a partir da ciência, que nós podemos chamar de pseudociência e isso foi difundido no tecido social através da educação e da socialização”.

Neste viés distorcido, a questão do belo e da arte seguem por caminhos parecidos, que se constitui no processo canibal de cultura e identidade. Também na arte encontramos na teoria do belo a manutenção de um ideal de beleza, resultando o racismo cultural. Ainda que seja prudente considerar a origem das discussões em torno do conceito da beleza (Platão e a sociedade grega e Baumgarten na filosofia), é preciso entender a sua metamorfose e o que significa tais transformações na vida individual e coletiva; quais os interesses que motivaram ao longo da história a definição “dos belos” e como essas mudanças estão sendo discutidas no cenário contemporâneo (ECO, 2004).

Necessitamos conhecer, para a devida crítica, posturas filosóficas como as de Hume, Kant, Hegel e até o próprio Marx (ver as críticas do marxismo de Carlos Moore (2010) no livro *Marxismo e a questão racial*) entre outros, que na elevação moral dos brancos europeus defendem a supremacia branca, distingue as raças e consideram os negros incapazes de produzir arte e ciência. Em outras palavras negam o intelecto desacreditando em sua capacidade de conhecimento. Precisamos entender que a história do negro no Brasil foi pensada pela obliquidade subjetivista e, assim, se torna urgente ser desvelada em todo seu prisma conceitual e ideológico.

O que a escola e a universidade, em Santa Catarina (sobretudo em Blumenau), estão fazendo para combater o racismo? Como estão questionando as posturas eurocêntricas na arte, na história, na filosofia, na linguagem e na educação? Estas são perguntas importantes em um projeto emancipatório. Foi necessário criar leis para que a educação formal abordasse questões culturais e de identidade dos negros e dos indígenas como parte constitutiva da cultura afro-brasileira. Neste desafio, a Arte, a Filosofia e a Educação da Relações Étnico-raciais são disciplinas chave para esta abordagem crítica, junto com a História e a Literatura. A compreensão

93 Fala proferida na palestra do evento Primavera Literária – Universidade Federal da Bahia. Salvador - Ba/ de 15 a 20 de dezembro 2015

deste tramado que envolve, principalmente, a arte como objeto humano só é possível a partir da análise crítica do discurso ideológico que legitima o padrão estético existente.

Para Sanchez Vásquez (1978), o pensamento estético – de criação e objetivação do homem - compõe a consciência humana e seu caráter filosófico tem implicação metafísica, ontológica e antropológica. Para o autor, pensar a estética é considerar os objetos, atos, processos, experiências singulares em um conjunto aberto em sua totalidade. Portanto, é preciso fortalecer a antropofagia em negação ao canibalismo.

O manifesto antropofágico⁹⁴ (1928) de Oswald de Andrade propõe para além da denúncia dos processos de canibalismo, um movimento dialético das influências culturais temporais, onde conquistas do passado e do presente se fundem em um processo de recontar o já visto e reorganizar o novo com um certo pertencimento, respeitando a contaminação inevitável das trocas culturais da construção do Brasil.

Alargando o horizonte e pensando no território brasileiro, o processo canibal dos brancos sobre a força do trabalho escravo ainda persiste, mesmo diante do fracasso da tentativa do apagamento da cultura negra. Ouvimos muitas histórias sobre a relação de tensão entre força de trabalho e as questões culturais. Consideramos que o escravizado teve seu suor e seus músculos devorados nas plantações e em todo trabalho que exigia a força do corpo, mas consideramos também que a cultura e a estética negra, ainda que abafada, selada com barro ou violada, agonizou, resistiu e sempre requereu seu espaço.

Um exemplo do canibalismo cultural na arte são as máscaras africanas que foram, a priori, incompreendidas como símbolo da cultura de África(s), consideradas feias, imperfeitas e primitivas, mas que encontraram legitimidade na obra de Pablo Picasso (*Les Femmes d'Alger*), Paul Gauguin e Amedeo Clemente Modigliani. A clara desvalorização da identidade artística de origem africana reflete o interesse da classe dominante em se apropriar da cultura do mundo, de engolir o outro. No mundo contemporâneo, a sociedade midiática impõe a ditadura da beleza exaltando um padrão de corpo e vida social inatingível para a grande maioria, com um discurso de que você também pode ficar bonita a partir da mutilação do corpo, da pele, do cabelo e da sexualidade. Isso compõe o processo canibal contemporâneo. A beleza se torna o inferno para aqueles que não se enquadram em suas formas, texturas e cores.

Estas reflexões nos fazem pensar como a Europa, a América, o Brasil, Santa Catarina, o Vale do Itajaí e Blumenau construíram uma história canibalesca da cultura e da identidade do negro e do indígena. No caso blumenauense, chegam a negar a força escrava no processo de desenvolvimento da cidade. Por isso é recorrente ouvir que o doutor Blumenau⁹⁵ não tinha escravos. Segue trecho da carta⁹⁶ escrita em 1848:

Quando Hackradt seguiu ao Rio para buscar o dinheiro, resolvemos que traria também alguns negros, e assim ele arranhou quatro homens e uma mulher, que sabe cozinhar, lavar e passar roupa. Estes negros custaram-nos, inclusive viagem etc., 2:700\$000 o que não representa má compra. Ambos nós tínhamos pouca vontade para tal solução, mas não vimos outra saída. Somos agora donos destes negros, e com esperanças de não passar mal com esta aquisição, sendo que, com exceção

94 Foi um manifesto literário que tinha por objetivo repensar a dependência cultural brasileira. Considerado um marco no Modernismo brasileiro – buscou a identidade tupiniquim no cenário artístico mundial.

95 De acordo com Nicoceli (2014) alguns biógrafos de Blumenau apontam que foi por aconselhamentos do Cônsul Geral do Brasil na Prússia Johann Jacob Sturz que ele completou os estudos e doutorou-se na Universidade de Erlangene passou a se dedicar ao estudo da migração estrangeira, principalmente alemã, para o Brasil

96 Disponível na dissertação de mestrado de Vanessa Nicoceli – ver referência no final do artigo.

de um que pode ter os seus 38 a 40 anos, eles são jovens, fortes e com boa saúde. O preço aqui na região é de 600\$000 a 700\$000 para cada. Pretendemos empregar um ou dois dos nossos negros no serviço da serraria, se entretanto, forem incapazes a tal atividade, teremos de contar com uma dúzia de tábuas a menos para cobrir as despesas diárias com o emprego de dois trabalhadores brancos, restando, então, um lucro diário de 12\$500, em 300 dias, portanto, 3:600\$000, sendo que, na primeira hipótese, poderíamos contar com 4:800\$000 ao ano. Mesmo com outras despesas imprevistas, deverão restar 3:000\$000 a 4:000\$000 de lucro.

Podemos ver por estas cartas que ele teve escravos⁹⁷ e alimentou a ideia de escravizar em um período que a Europa buscava negar essa prática⁹⁸, ainda que por outros interesses que não eram o da igualdade racial. Esse discurso falso do serviço escravizado viola a história da colonização da cidade e delega aos negros o eterno lugar de agregados⁹⁹ – o de não pertencimento. Quanto aos índios, são reconhecidos como habitantes anteriores aos colonos alemães, considerados coisas do lugar¹⁰⁰ e nunca protagonistas desse processo civilizatório, ainda que seja pelas ações de luta e resistência a exploração do colonizador.

Iniciamos este tópico com o título Canibalismo fracassado porque o cenário de aniquilamento do negro e do indígena da história do desenvolvimento de Blumenau é hoje, um fracasso. Por muito tempo se corroborou para a construção de um discurso branco, orgulhoso de sua origem europeia, e da força colonizadora do imigrante europeu que a prática da escravidão se dava em outras partes do território brasileiro, não aqui. Mas os poucos trabalhos de pesquisas tornam esta pseudo-história fragilizada e prestes a desmoronar. Por isso que a educação se torna o espaço necessário para revelar todos os atores que participaram do processo de desenvolvimento deste lugar: índios, negros e brancos.

As propostas do NEAB/FURB

Neste desafio, a Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB cumpre seu papel social com a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro para, entre tantas tarefas, (re)contar esta história até então canibal e promover o reconhecimento do processo antropofágico do qual o Brasil faz parte e na qual Blumenau está inserida. E o papel do Neab/Furb é o de nortear as políticas da instituição para atender a lei federal e, acima de tudo, dialogar com a comunidade externa. Para tal foram projetadas algumas perspectivas e propostas, sendo que muitas ainda precisam ser efetivadas.

O multiculturalismo, a educação e os estudos africanos e da diáspora são campos importantes de atuação. Para tanto, no início das atividades do núcleo, se pensou ações e projetos a partir

97 As cartas escritas pelo próprio Hermann Blumenau revelam as discussões em torno da compra de escravos. Também o registro de compra e venda de destes no cartório da cidade revelam sua existência.

98 Segundo Nicoceli 2014, para o cônsul Johann Jacob Sturz, o desenvolvimento da colonização alemã no Brasil seria uma forma de combater o tráfico de trabalhadores escravos no país. A questão da propriedade de terras, segundo ele, seria “condição básica” no objetivo, que primeiramente seria de “quebrar” o contrabando de escravos para depois seguir para a abolição da escravatura

99 O termo é aqui utilizado no sentido de estar sem ser desejado, como um apêndice que não se pode mutilar por completo.

100 O site da prefeitura de Blumenau assim apresenta o processo de colonização: A região de Blumenau era habitada por índios Kaigangs, Xoklengs e Botocudos e, mesmo antes da fundação da Colônia Blumenau, já havia famílias estabelecidas na região de Belchior, nas margens do ribeirão Garcia e do rio Itajaí-Açu. Em 1850, o filósofo alemão Dr. Hermann Bruno Otto Blumenau obteve do Governo Provincial uma área de terras de duas léguas para estabelecer uma colônia agrícola, com imigrantes europeus.

das experiências da população negra local, regional e estadual trazendo para a universidade a diversidade cultural para serem pesquisadas, trabalhadas no ensino aprendizagem e depois devolvidos à própria comunidade via projetos de extensão e publicação em livros didáticos. Um dos mapeamentos possíveis (ainda em desenvolvimento) é o estudo sobre a construção de identidades e identificações da população de origem africana no Médio Vale do Itajaí a partir dos anos de 1960 aos dias atuais e o outro é identificar e estudar as religiões de matriz africana na cidade e região. Novamente, as informações sobre estes assuntos são imprecisas, necessitando de um trabalho acadêmico aprofundado.

Como trabalho de extensão, foi pensado, inicialmente, organizar uma biblioteca de referência para disseminar a história e a cultura das populações de origem africana. Esta proposta em curso visa implementar meios para disseminar informações de aspectos culturais, sócio-econômicos, educacionais dos afrodescendentes no Estado e, neste sentido, possibilitar o acesso de pesquisadores, acadêmicos, professores, gestores públicos entre outros interessados na temática. Depois de quatro anos de funcionamento do Neab, esta proposta não evoluiu como se esperava, muito por falta de espaço adequado ao núcleo e a necessidade de uma parceria eficiente com a biblioteca central e o próprio interesse da universidade.

A ideia era realizar diversas ações periódicas como atualizações dos catálogos de fontes bibliográficas das principais bibliotecas universitárias de Santa Catarina, sistematização de documentos pesquisados, coletados e transcritos de diferentes acervos históricos do Estado. Além disso, o Neab se propunha fazer uma seleção e aquisição de novas obras e materiais seguindo a política de desenvolvimento de coleções, organização das pastas de textos a partir da temática africana e afro-brasileira e disponibilização de informações referentes as ações da biblioteca através de um portal eletrônico. A maior dificuldade, no entanto, foi a captação de recursos para este projeto.

O Neab/Furb vinha trabalhando com a proposta de um centro de memória e história das populações de origem africana em Santa Catarina, numa parceria com a Universidade Estadual de Santa Catarina, via Neab-Udesc, mas com foco no Vale do Itajaí. A intenção era criar uma cultura de paz e respeito à diversidade étnico-cultural no Estado. Para tanto, precisava do apoio de órgãos públicos para proporcionar a aproximação entre pesquisadores, estudiosos e militantes sociais. De qualquer maneira, a intenção é retomar não só esta parceria, mas todas outras possíveis.

Avançar num trabalho de pesquisa, ensino e extensão significa parcerias com os demais núcleos estruturados no Estado para garantir suporte técnico e pedagógico aos gestores responsáveis pela implantação das leis 10639 e 11645 nas escolas públicas e privadas. Isso tudo ainda será possível através de acordos de cooperação que possibilite a realização de oficinas referentes à temática para alunos e para formação de professores, criação de grupos de estudo sobre religiosidade e geografia africana, além de assessoramento aos movimentos sociais, como movimento negro.

Na parte de ensino, a universidade passa por mudanças em seus projetos pedagógicos e o Neab começou a dar suporte para elaboração de materiais que atendam as diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A metodologia que está sendo proposta encontra-se centrada nos debates e diálogos com educadores e educandos das redes de ensino e movimentos sociais, como o Cisne Negro de Blumenau. A intenção é propor trabalhos participativos envolvendo os sujeitos no

processo de reflexão sobre a realidade e a possibilidade de transformação social.

Já o projeto de estudos africanos e da diáspora consiste num ensino voltado para discussão da temática sobre história e a historiografia africana do século XXI numa área transdisciplinar. Nesta perspectiva será possível pensar, analisar e discutir aspectos sobre a formação de um profissional que observe, reconheça e conviva com a diversidade, que exercite e lute pelo direito à cidadania, à solidariedade e ao respeito às referências culturais de africanos e seus descendentes na sociedade atual. E isso se faz com uma formação complementar e interdisciplinar. Portanto, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da Universidade Regional de Blumenau surge num momento em que se precisa repensar as políticas hegemônicas de cultura e evitar que se tenha uma história única.

Finalizando

Uma crítica necessária à Universidade Regional de Blumenau é a dificuldade em trabalhar com a temática racial, principalmente, nos cursos de licenciaturas (aliás, esta foi uma das reivindicações do Neab). As ações sempre foram paliativas, se resumindo a palestras, rodas de conversas, exposições e atividades pontuais como Semana da África, Semana das Religiões de Matriz Africana e Dia Nacional da Consciência Negra. Uma práxis pedagógica sempre esbarrou em questões burocráticas e em ideologias conservadoras que entendem educação universalizante, sob o signo do pensamento europeu. Os núcleos de estudos negros reivindicam uma epistemologia e uma educação pluriversal e afroperspectivista (NOGUEIRA, 2015).

Alguns exemplos desta universalização se apresentam naquilo que podemos chamar de “epistemicídio” (NOGUEIRA, 2015) ou racismo institucional: i) por muitos anos, o curso de História não tinha professor para ministrar a disciplina História da África e nem abordar com propriedade a cultura africana; ii) o curso de Música não tinha uma disciplina para tratar da música popular brasileira e nem uma abordagem sobre a perspectiva musical negra, como o samba; iii) as licenciaturas não abordavam a arte, a literatura, a filosofia e a educação pelo olhar afro-brasileiro.

O mais grave disso tudo é o departamento de Educação, bem como a Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), negligenciar a Educação das Relações Étnico-raciais acreditando que os estudos multiculturais ou a transversalidade (gênero, meio ambiente, direitos humanos) dão conta das questões raciais. A universidade, por linhas transversais, continuou propagando o mito da democracia racial, que sempre apresentou o Brasil como um país sem preconceitos e discriminação raciais.

Sem abrir muito espaço para questão “racial”, as pesquisas voltadas a recontar a história da presença negra no desenvolvimento da região do Médio Vale do Itajaí ficaram alijadas, afinal não há disciplinas e nem grupos de estudos na graduação ou nos programas de pós-graduação como Educação ou em Desenvolvimento Regional onde estas temáticas poderiam germinar academicamente. A Furb padece de “políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural (...) que essa nova pedagogia possa contribuir na construção de uma cultura de paz” (MUNANGA, 2015, p. 21).

E aqui concordamos com Munanga sobre a ideia de uma sociedade ter uma unidade cultural, da razão, da religião ou etnia. Isso não se sustenta mais. O melhor caminho, segundo ele, é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de suas comunidades e não

aquele que se refugia numa abordagem superada da mistura racial que, por dezenas de anos, congelou o debate sobre a diversidade cultural e racial no Brasil, vista como uma monocultura e uma identidade mestiça.

Se a principal universidade do Médio Vale do Itajaí, em uma das principais cidades de Santa Catarina, não consegue colocar em suas políticas pedagógicas uma temática que já está em discussão há mais de 15 anos nas universidades públicas do próprio estado, não será apenas com a instalação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros que tal falha será corrigida. O próprio Neab sugeriu à gestão da Furb uma parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) para avançar nos estudos da história da África e da cultura afro-brasileira como estratégia de uma educação inclusiva e menos canibalesca. Mas tal parceria não ocorreu de fato. O momento é de voltar a dialogar com todas as universidades públicas brasileiras e aprimorar e avançar nas discussões e na práxis de uma educação das relações étnico-raciais via os núcleos de estudos afro-brasileiros.

Referências

ALMEIDA, Tereza Virginia de. **A ausência lilás da semana de arte moderna: o olhar pós-moderno**. Florianópolis : Letras Contemporâneas, 1998.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

AZEVEDO, Elciene. **Orfeu de carapinha: a trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo**. Campinas : UNICAMP ; CECULT, 1999. 280p, il. (Várias histórias).

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 5ª Reimpressão, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. Sao Paulo : Melhoramentos; Brasília, D.F : INL, 1982.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

_____ **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968

FORD, Clyde W. **O herói com rosto africano: mitos da África**. São Paulo: Summus, 1999.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Ed. 34, 2001.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceito presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação anti-racista: caminhos**

abertos pela Lei Federal Nº. 10.639/03. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005.

HALL, S. **Da diáspora: identidade e mediações culturais.** Tradução de Adelaine La Guardia Resende, etc. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Mbembe, Achille. **Crítica da razão negra.** Lisboa: Antígona, 2014.

MOORE, Carlos. **O marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão.** Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenefro, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NICOCELI, Vanessa. **Hermann Blumenau: uma experiência de colonização em Santa Catarina (1846-1884).** Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/35869> _

NOGUEIRA, Renato. Concentrando os tambores. In: (org) SILVA, Wallace Lopes, **Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba.** Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

_____. **Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Nº 18: maio-out/2012, p 62-73.

[SANCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. As ideias estéticas de marx. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.](#)

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das raças.** São Paulo, Companhia das Letras, 1992



CAPÍTULO 18: HISTÓRIAS DE ONTEM E DO AGORA: SOBRE O QUE FALA UMA MULHER NEGRA E NORDESTINA NA ACADEMIA?

Maria José da Silva (UFRRJ)

Eu vim de lá, eu vim de lá...

“O que está guardado na minha gente, em mim dorme um leve sono. E basta apenas um breve estalar de dedos, para as incontidas águas da memória jorrarem os dias de ontem sobre os dias de hoje”.

Conceição Evaristo

Eu sou a primeira da minha família nuclear a entrar na universidade. Sou a única a fazer um mestrado. Sou a primeira de uma casa com dezenove pessoas a chegar até aqui. Não que este aqui me coloque num lugar de maior importância, de saber maior. Mas o fato de iniciar dizendo essas palavras reafirma não só a minha narrativa, mas também a de pessoas que me antecederam e fizeram de um tudo para inventar e viver a vida e para tornar a minha existência possível. Trago comigo experiências, aprendizados, ensinamentos de pessoas que nunca entraram numa escola, mas a sabedoria de vida dos avós que me criaram, Leotina e José Antônio (Zé Pequeno), e da minha mãe Arlinda, universidade nenhuma vai poder me dar.

O meu avô era feirante. Nasceu em 1914, num engenho de cana-de-açúcar, interior de Pernambuco, onde os meus antepassados haviam trabalhado em regime de escravidão. Descobri já adulta que ele era analfabeto. A imagem que tenho dele contando histórias com livros grossos e nos ensinando a fazer contas de matemática não me permitia associar que não sabia ler. Perguntava o que a escola estava nos ensinando, quando não conseguíamos resolver a prova dos 9 de uma conta matemática. Ele fazia questão de comprar Atlas e livros de contos populares, quando um vendedor passava na porta de nossa casa. Dizia que era importante ter livro em casa. Como de costume, nos reunia no terraço para contar as histórias. É uma imagem viva em mim: ele sentado em uma cadeira de balanço com o livro aberto e os seis netos e bisnetos aos seus pés, enquanto “lia” as histórias de Comadre Florzinha, Saci Pererê, Caboclos e seres encantados da mata. Histórias que, devido à oratória que lhe foi presenteada, contava como ninguém. As imagens eram aterrorizantes e rendiam sustos e brincadeiras.

Meus bisavós não foram à escola. Meus avós também não. Só no início da velhice participaram do Mobral¹⁰¹, pois tinham que assinar o nome para votar.

A minha mãe, nascida em 1950, também no interior de Pernambuco, experimentou o duro da vida logo na primeira infância. Na família que a originou, havia sete crianças para serem sustentadas por uma mãe e um pai alcoólatra. O cuidado da casa era o seu ofício, desde muito cedo, pois era a única filha mulher. Aos 5 ou 6 anos já cuidava das galinhas, vacas, porcos e patos que serviam para o alimento de todos. Cozinhava e carregava, junto com os irmãos, latas d'água na cabeça para encher os três tonéis. No meio dos afazeres, dava conta de correr na rua para brincar com as outras crianças, antes que a sua bisavó a avistasse. Começou a vender tapioca com a mãe na feira, aos sete anos, e só permaneceu na escola até a antiga 4ª série do primário. A

101 Movimento Brasileiro de Alfabetização, instituído pelo governo militar através do decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968.

escola não era vista como um espaço de aprendizado, pois como ela mesma diz “só ia pra escola pra ficar de castigo”.

Cresci com a ideia de que era preciso estudar. Minha mãe, fiandeira e empregada doméstica, com a ajuda do meu irmão, que começou a trabalhar aos 16 anos em uma fábrica de cana-de-açúcar, me matriculou em uma escolinha particular onde estudei até a antiga 3ª série. A partir da 4ª série, passei a estudar em escolas públicas. Muitas vezes, minha mãe madrugou em filas para conseguir vaga e garantir que, por mais um ano, eu e meus cinco sobrinhos estudássemos.

E por que inicio narrando estas breves passagens?

Porque as trajetórias dos meus marcam o lugar de onde falo. O enredo sobre a educação formal da minha família se encadeia ao de muitas famílias pobres e negras brasileiras que precisaram e ainda precisam interromper os estudos para trabalhar/sobreviver e que enfrentam os efeitos de uma estrutura social racista. Marca o lugar de famílias que não tiveram acesso ao direito de estudar por quase quatro séculos e, por isso, ficaram fora dos bancos das escolas e das universidades. Marca outro olhar sobre a educação formal no Brasil.

Um ponto fundamental nesta escrita é afirmar que, quando falamos das trajetórias escolares de indivíduos negros e pobres, falamos sobre os silêncios institucionais que demarcam a educação brasileira. Silêncios que engrossam os discursos racistas naturalizadores de corpos negros em condições de desigualdade social. Silêncios impregnados de indiferença e de um grande empenho para construir uma imagem inferior dos sujeitos ditos de cor. A quase ausência, por séculos, do debate racial no campo educacional (epistemicídio) teve a intencionalidade de produzir um saber que determina quem pode ou não falar, que autoriza e legitima a existência de um grupo como produtor de conhecimento. E aqui penso com Silvio Almeida (2018) que se não fosse a educação, mais especificamente a educação formal, o racismo não teria como se reproduzir, pois ele integra todos projetos educacionais. Entendemos, assim, a educação como dispositivo de manutenção das relações racistas.

Outro ponto importante é dizer que as nossas vozes falam de um passado histórico de inacessibilidade e negação de oportunidades e que o fato de narrar vivências dos meus não torna esta escrita individualista, mas ressalta que “o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades” (RIBEIRO, 2017, p. 61). Por mais que cada indivíduo seja único e carregue trajetórias ímpares, é comum ao grupo social negro, ainda no século XXI, compartilhar experiências de dificuldades de acesso e permanência na escola. Os números divulgados pelo IBGE, em 2018, expõem que apesar da taxa de analfabetismo da população jovem e adulta ter caído de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, é entre a população negra que o analfabetismo é mais evidente. São 11, 5 milhões de jovens e adultos brasileiros analfabetos. “Entre os indivíduos de 15 anos ou mais analfabetos, 26% são brancos e 73% pretos e pardos; entre os idosos com 60 anos ou mais analfabetos, 29% são brancos e 70% pretos e pardos” (IBGE, 2018). E **apesar de ter aumentado para 15,7% a proporção de pessoas com ensino superior completo**, “entre os brancos, 22,9% haviam concluído essa etapa, e na população preta e parda, 9,3%” (IBGE, 2018). A pesquisa também mostrou a quantidade de tempo que os indivíduos permanecem estudando. A população branca tem em média 10,3 anos de estudo e a população preta e parda 8,7 anos.

O que isto indica?

Que a cor da pele é elemento fundamental nos diagnósticos sobre as desigualdades históricas de acesso à educação no Brasil. Isso nos leva a reafirmar que o racismo integra a

educação, pois é parte da ordem social que nega oportunidades educacionais formais a grupos humanos não-brancos. Dizendo, com a ajuda de Silvio Almeida (2018, p. 36), “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos”.

Encarnar vozes de indivíduos pertencentes a grupos que foram impedidos de existir dentro desta instituição, como diz Djamila Ribeiro (2017), é devolver a sua dignidade, pois, quando falamos, ajudamos a reconfigurar a nossa sociedade. Escrever as nossas trajetórias, então, serve para quebrar um sistema que inviabiliza narrativas. As nossas vozes são necessárias porque é preciso romper com o violento pacto de silêncio que faz com que o racismo não apareça diante de nós como um problema.

Sobre o que fala uma mulher negra e nordestina na academia?

Desde os meus 15 anos, divido o meu tempo entre estudos e trabalho. Conclui o curso normal e iniciei a graduação em Comunicação Social lecionando em uma escola particular. Quando entrei na universidade pública para fazer o curso de jornalismo, tive algumas dificuldades, pois o curso tinha disciplinas na parte da manhã, mas muitas atividades aconteciam no período da tarde. Como já estava acostumada com o ritmo de ter que sair às pressas da aula e pegar o ônibus para conseguir chegar a tempo no trabalho, no primeiro ano de curso, consegui dar conta das disciplinas, mas sentia a necessidade de participar de palestras, cursos e seminários oferecidos no contra turno.

A minha turma era composta por trinta alunos. Apenas duas alunas eram negras. Uma delas era eu. Não por coincidência que nós duas já tínhamos experiência com o mercado de trabalho. Lembro que, na primeira aula do curso, o professor perguntou se alguém trabalhava. Eu fui a única a levantar o dedo. Senti-me fora daquele espaço. À época, não me atentava para a realidade excludente do sistema educacional, que vai restringindo oportunidades à medida que progredimos nos bancos escolares. Hoje, faço a conexão que quase todos os amigos que fiz no Ensino Fundamental concluíram apenas o Ensino Médio. Nenhum fez graduação. Quando olhava para as pessoas do curso de jornalismo, não via semelhança da cor da pele das pessoas que haviam estudado comigo nas escolas públicas durante o ensino básico. Não só a cor da pele, mas a condição social também era diferente.

No segundo ano de graduação, tive oportunidade de participar de um grupo de extensão como bolsista. Foi um período em que parei de trabalhar para me dedicar ao curso. O projeto realizava um trabalho no Instituto de Educação da Paraíba, escola de minha formação. Exibíamos filmes paraibanos, debatíamos e produzíamos oficinas com os estudantes do curso de formação de professores. Esta experiência me oportunizou ver com outros olhos a minha permanência na universidade pública, pois as professoras coordenadoras do projeto me colocaram a ideia de que eu poderia fazer uma pós-graduação.

Este projeto foi porta de entrada para que eu tivesse condições de participar das atividades que a UFPB oferecia. Sempre dava um jeito para almoçar no bandeirão, com o ticket que alguém conseguia, outras vezes alguma colega ou eu pagávamos com o dinheiro da bolsa, mas sempre dava um jeito para ficar no contra turno para as reuniões do projeto e para os cineclubes, palestras, seminários, grupos de estudo, além das disciplinas optativas que cursava em horários diferenciados. Também organizava muitos desses espaços, pois fazia parte de um coletivo de

estudantes de comunicação. Participava ativamente. No entanto, foi apenas em um espaço que vi a preocupação com o debate racial. Uma estudante negra do curso de serviço social, que também fazia parte do movimento estudantil, me convidou para participar do grupo de estudo de estudantes negros da UFPB. Na breve passagem por este lugar, tive meu primeiro contato com a temática do racismo em um ambiente institucional e um dos pontos de debate no grupo era a ausência de bibliografias de autores negros nas disciplinas. As conversas no grupo plantaram um gérmen de dúvida que me inquietou e, nem que seja por um segundo, me fez questionar o porquê até aquele momento, aos 21 anos, não tinha lido nenhuma escritora ou escritor negro. Mas, só no mestrado em educação me interessei em adentrar nos estudos do campo das relações étnico-raciais e tentar entender a intencionalidade de cada saber produzido e, sobretudo, pensar que tal ausência tem ligações intrínsecas com as disputas e sistemas de poder.

O que não era uma questão antes, passou a incomodar muito quando fui desconstruindo a naturalização da produção discursiva acadêmica que invisibiliza as estudosas e os estudiosos negros e nos impõe o lugar de objeto e não o de produtores de conhecimento. O percurso feito por Sueli Carneiro (2005) aponta que, dentre os componentes dos dispositivos de racialidade, “o epistemicídio tem se constituído no instrumento operacional para a consolidação das hierarquias raciais, para as quais a educação tem dado contribuição inestimável” (CARNEIRO, 2005, P. 33). O epistemicídio é entendido aqui como um dos elementos

mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. (CARNEIRO, 2005, P.96)

Continuando com as palavras de Carneiro (2005, p. 97),

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

Todo esse processo persistente inicia na infância, dentro de nossas casas, nas escolas, até que seja “normal” a imagem de um ser humano de pele negra ser associada à violência, à desigualdade, à miséria, à irracionalidade, à ausência de cultura e civilidade, a lugares de subalternidade. “Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes” (CARNEIRO, 2005, p. 97). A grande narrativa, assim, fez um enorme esforço para desqualificar os intelectuais negros e destituí-los da condição de seres da racionalidade. Foi por este motivo que a ausência do debate racial na minha formação escolar é algo marcante.

Além do epistemicídio ter negado a multiplicidade do conhecimento, assegura a permanência da desigualdade educacional entre negros e brancos. Concordando com Carneiro (2005), a questão do acesso à educação é uma das dimensões fundantes do que denominamos de epistemicídio. Quando as condições de acesso, permanência e conclusão dos estudos são

garantidos, abre-se oportunidades no espaço público e cria-se condições para as populações não-brancas acessarem melhores condições de vida. Quando penso o processo de afunilamento que negou oportunidades aos meus colegas de classe do ensino básico de continuarem os estudos, quando relembro os motivos que impediram os meus bisavós, avós, mãe e sobrinhos de terem acesso e condições de permanecerem na educação formal, quando vejo os efeitos que a ausência de leituras sobre a questão racial provocou na formação da minha identidade, confirmo o que Silvio Almeida (2018) enfatiza: o racismo é estrutural, histórico, político, cotidiano e intencional. Afinal, por que será que, apesar da melhoria nos níveis médios de escolaridade da população brasileira, há uma diferença social e escolar gritante entre negros e brancos que se mantém estável entre as gerações? Por que o processo de exclusão escolar permanece? Será que o elo entre as gerações se dá pela falta de interesse ou falta de esforço em melhorar de vida? Não. As desigualdades sociais e educacionais no Brasil são intencionais.

Vivemos em uma sociedade com esta problemática e como vamos solucioná-la se não admitimos que o racismo é elemento fundamente na ordem social? O Brasil é um país racista. As instituições no Brasil são racistas. Nós somos pessoas racistas. É importante, pois, demarcar o conceito no qual nos apoiamos para seguir adiante com esta afirmação. Racismo é entendido aqui como

uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018, p. 25)

Racismo, então, é um sistema de opressão que mantém um determinado grupo social nos espaços de poder e representatividade. Ele é mantido por saberes que afirmam que “a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se horizonte civilizatório do conjunto da sociedade” (ALMEIDA, 2018, p. 31). Dentro deste sistema, poucas, pouquíssimas pessoas negras e pobres quebram as regras e se veem capazes de ocupar lugares outros.

Pensar esta questão me faz rememorar alguns casos que aconteceram durante a minha passagem como docente em três escolas no Rio de Janeiro. As escolas por onde passei se situavam em periferias e áreas rurais. Escolas em quase condição de esquecimento pelas autoridades. Sempre pegava as turmas que ninguém queria. Os que eram colocados como aqueles que não queriam aprender. A responsabilização da falta da aprendizagem era jogada para as próprias crianças e adolescentes. Muitos dos meus alunos estavam fora da faixa-etária e, para a escola, era assim mesmo. Uma funcionária, certa vez, me falou que não entendia o motivo do meu empenho em preparar aulas se eles não iriam aprender, pois eram filhos de bandidos e drogados e seguiriam o mesmo caminho. Esse discurso coincide com o de muitos professores que tive no ensino fundamental em meados da década de 1990. Desestimulavam-nos dizendo que poucos de nós seguiriam os estudos e, por isso, não davam todo o conteúdo. Tive um professor de matemática que nem sequer olhava para a nossa cara. Passava a aula inteira escrevendo no quadro explicações matemáticas sobre as operações básicas. Ele permaneceu conosco da 5ª a 8ª série dando os mesmos conteúdos. O professor de inglês, durante quatro anos, só deu o verbo to be. Os professores de história e geografia também escreviam a aula inteira até a nossa mão cansar. Eram 50 minutos copiando e copiando. Os únicos que diziam da importância dos estudos

eram a professora de língua portuguesa e o professor de ciências. Eles são uns dos responsáveis pela minha insistência em ensinar.

Estudar é um ato de resistência, pois é um processo persistente, uma quase profecia de que não daremos certo. Minuciosamente, essa persistência vai formando uma imagem negativa de que não somos capazes, de que nosso lugar não é ali estudando. Nessa mesma escola rural havia um aluno do 3º ano que ninguém queria ter na turma. Era repetente pela segunda vez. Ele não estudava comigo, mas como não parava, pois ficava circulando por todos os espaços, rindo dos colegas que faziam as tarefas, de vez em quando, pousava na janela da minha sala. Observava as aulas e me pedia para entrar, prometendo que ficaria quieto durante o vídeo ou participaria dos trabalhos em grupos. Um dia, ao ser questionado por mim porque não se dedicava às aulas, ele respondeu com um deboche “ah tia, eu já compro Danone pra dentro de casa. Vendo pão com meu avô, fico com ele puxando a carroça de pão”. Ele tinha doze anos e estava na escola desde o pré-escolar. A única letra que reconhecia era o “A de belha”.

A casa onde ele vivia era na beira da linha do trem, como a de muitos deles. Discutia nas reuniões pedagógicas o que faríamos com este aluno, pois era inadmissível que ninguém movesse um dedo sequer. E a resposta era sempre a mesma: “ah, mas o pai e o avô são analfabetos, a mãe não quer saber, olha onde ele vive...” Sim, e daí? O quintal dele era a rua. Não tinha estrutura familiar e vivia sob a ameaça de ser colocado no abrigo. Mas, estava na escola desde pequeno e precisava ter acesso à leitura e à escrita. Era o mínimo. Não fiquei muito tempo nesta escola. Precisei sair.

Pensando nos encadeamentos de nossas histórias escolares com as de nossos bisavós, avós e pais, questiono: será que nós educadores contemporâneos estamos comprometidos em debater, de fato, a questão racial e modificar o quadro das desigualdades educacionais? Enxergamos o racismo como um problema a ser enfrentado através da educação? Será que ao nos ausentarmos da obrigação de alfabetizar uma criança não estamos perpetuando o sistema de opressão? Consideramos as condições em que vivem os nossos alunos? Olhamos para eles como pessoas capazes?

As mãos dos meus alunos eram negras. A imagem dos olhares deles guardo até hoje. Olhares quase sempre destituídos de sonhos. A cada primeira vez que insistia na pergunta sobre os sonhos que cultivavam e o que queriam ser, o silêncio. A menina Sarah, negra, uma vez, ao me ajudar levar um objeto para a secretaria, sussurrou “tia, eu quero ser médica”. O que sustenta o sussurro da menina Sarah? O que sustenta o silêncio dos meus alunos? O sussurro e o silêncio ecoaram em mim num momento de quase desistência. Para quê dar continuidade nos estudos mesmo? Tinha passado dois anos estudando sobre a educação das relações raciais e me sentia impotente diante do que via. Afinal, que serventia teria a minha escrita? Naquele momento, só sentia que era preciso continuar, era preciso que eles continuassem também, se sentissem importantes diante da vida, apesar de tudo. Que a profecia de que seriam ninguéns, proferida por alguns professores, não se cumprisse. Só sabia que era preciso ler e ser, ser e ler. De que apesar de muitos serem analfabetos de pai e mãe, sentirem a vontade de estarem ali. De entenderem a escola como um espaço próprio. Terreno árido a escola!

Epistemologias outras

Das histórias, eu não sei dizer qual é mais. Como uma laboriosa aranha, tento tecer essa diversidade de fios. Não, meu labor é menor, os fios já me foram dados, me falta somente entretecê-los, cruzá-los e assim chegar à teia final. (EVARISTO, 2017, 101)

Finalizar esta escrita com Conceição Evaristo diz muito. Diz dos esforços em falar das pequenezas do cotidiano em uma área tão marcada pelas grandes narrativas. Alves e Garcia (2002) escrevem que, nos últimos quatro séculos, aprendemos com os setores dominantes que os conhecimentos no/do cotidiano não têm importância ou estão errados e, por isto mesmo, precisam ser superados. Esta visão, impregnada na Educação, nos fez valorizar a “grande” história, a história dos “vencedores”, aquelas contadas nos livros didáticos e estampadas nas esculturas das praças de uma cidade. Talvez por isto, os estranhamentos com as escolhas que fazemos para narrar fatos captados na singeleza de um gesto, cruzando com cuidado, a diversidade de fios.

Quais caminhos, então, são possíveis quando se tenta falar de como o racismo vem se dando nos cotidianos?

O que o meu trabalho oferece para pensar a problemática racial no cotidiano, através das lembranças, relatos, narrativas, é, quando muito, um exercício de puxar e conectar histórias e de (auto) formação, me agarrando ao que diz Filé (2012, p. 74) sobre a formação como narrativa quando fala que

talvez o trabalho de formação comece pelo esforço que temos que fazer para conectar diferentes narrativas (de ficção, históricas ou as narrativas da ciência) – como trabalho de composição de outras histórias, agora encarnada em nós – para evitarmos o desperdício da experiência, como diria Boaventura de Souza Santos (2000). Conectar os murmúrios das vozes vacilantes dos que supostamente não teriam nada a dizer e, muito menos, nada que ver com as grandes narrativas. Encontrar onde umas conectam-se (ou não) com as outras. Tentar pensar sobre as encruzilhadas entre elas, localizando-as, contextualizando-as. Intuir sobre as diferentes formas como cada um dá sentido para as disciplinas, para a Grande História, para as possibilidades de serem incorporadas como elementos que possam ser usados em relatos e inventos pessoais. Provocar diferentes maneiras de cada um enunciar-se; de cada um elaborar-se em suas narrativas e as maneiras como cada um aparece (ou é eliminado) nas histórias narradas por outros.

Conecto este fragmento com o fato de que a História da Educação Brasileira, com letras maiúsculas, contribuiu com a ideia de que o termo educação está restrito ao sentido de

escolarização da classe média; periodização baseada em fatos político-administrativos; temáticas mais enfocadas em contemplar o Estado e as legislações de ensino; ausência da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro (CRUZ, 2005, p. 22).

Uma vez que o grupo hegemônico falou de si em todas as áreas da ciência, promoveu-se como detentor do saber único e universal e colocou-se como modelo a ser seguido. Normatizou uma forma “correta” de se produzir saberes para ter controle sobre os processos de enunciação e, como argumenta Gallo (2014), autorizou quem poderia ou não dizer. A universidade foi produzida como “O Lugar” do conhecimento maior, para indicar bem ao “outro” quem é o único senhor,

lembra Alves e Garcia (2002).

Mexer com maneiras de elaborar conhecimentos, dando espaço para que as múltiplas vozes narrem como vivenciam a educação oficial, possibilita a quebra do discurso único e universal. Permite rever os valores que sustentam as instituições escolares brasileiras e nos faz olhar com outros olhos para a História da Educação. Percebê-la como um espaço de privilégios, de seleção, discriminação e exclusão, pois, segundo Ribeiro (2018), a instituição escolar se fundou a partir do domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada.

Considero o livro “História da Educação do Negro e outras histórias” uma leitura importantíssima porque traz possibilidades para seguir questionando a produção da invisibilização dos conflitos raciais na sociedade brasileira a partir da educação. Não se dá por um acaso os empecilhos encontrados para fazer circular o debate racial nos cotidianos das escolas e universidades. Afinal, como lembra Gomes (2009), não há epistemologias neutras. Não há currículo neutro. Não há escola neutra. O modelo hegemônico de educação deixa muito claro a que e a quem pretende responder e formar - a um

perfil exigido pelo projeto do capital - branco, homem, casado, heterossexual, disciplinado, trabalhador, dono de si [...] a construção do perfil de subjetividade que requeria tal projeto moderno exigia então a supressão de todas essas diferenças - o louco, o índio, o negro, o desadaptado, o preso, o homossexual, o indiferente. (GOMES, 2009, p. 428).

Para que, então, preocupar-se em alfabetizar crianças e adolescentes que não se enquadram dentro deste projeto? Para que discutir seriamente sobre o racismo que enfrentamos desde pequenos nas instituições escolares? O que sustenta a perpetuação das desigualdades? Para que nos comprometemos com o debate racial dentro das salas de aula e dentro da produção do conhecimento?

Não é por um acaso que precisamos disputar esses assuntos nos currículos, mesmo existindo uma lei (10.639/03¹⁰²) nos permitindo falar de outros lados da nossa história. Quando um sistema de ensino e os professores se recusam a trabalhar com uma lei que questiona a produção do saber estabelecido, os conteúdos e os discursos que o sustenta, percebe-se o medo de que algo mude. Talvez o medo de perder o precioso lugar dos privilégios. De ter que questionar a própria racialidade e se colocar também como parte do debate. O medo que se desmistifique que o racismo é um problema de um grupo específico, quando, na verdade, não é. O racismo é um problema de todos. E se a educação tem dado contribuição inestimável para a manutenção deste sistema, será através dela que ele será esmigalhado.

Compor o conjunto das vozes que vem arando o terreno para desconstruir o projeto político de negação e de produção de inferioridade não é fácil, mas me inspiro na potente voz de Sueli Carneiro que diz que é preciso dialogar, “confiante que é possível conquistar corações e mentes, [...], para construir outros cenários e roteiros que representem a emancipação para todos” (CARNEIRO, 2005, p. 24). E também me guio pelas palavras de Silvio Almeida (2018) que narram que, quando atingimos a compreensão de que o racismo é elemento estruturante da organização social, isso “nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas” (ALMEIDA, 2018, p. 40).

102 Lei que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos da educação básica.

Assim, as produções dos sujeitos antes invisibilizados pela grande narrativa, além de tocarem no campo dos valores, como instiga Gomes (2005), não deixam dúvidas de que o racismo existe na sociedade brasileira e que vem se corporificando na educação pela sua ambiguidade e pelo silenciamento. Ao falarmos sobre racismo institucional e estrutural dentro das nossas narrativas, estamos caminhando no sentido da superação de um silêncio epistemológico e disputando com o pensamento monofônico. Entretanto, “contradiscursos e contranarrativas não são importantes somente num sentido epistemológico, mas também no de reivindicação de existência” (RIBEIRO, 2018, p. 124).

O que de fato parece incomodar a consciência pública “é a quebra do pacto social implícito de invisibilização dos mecanismos discriminatórios” (SODRÉ, 1999, p. 235). O rompimento deste pacto tocou na ferida quando, por exemplo, a produção de conhecimento foi questionada por aqueles que foram objetos de pesquisa boa parte da História do Brasil, “o outro da razão”, como dar a pensar Gomes (2009), mas que agora exigem a mudança da dinâmica de legitimação do saber, a partir da ocupação de espaços significativos em instituições como as universidades, reivindicando também outras linguagens e maneiras de narrar.

Cabe-nos indagar, então, “a produção do conhecimento acadêmico e o lugar ocupado pelo ‘outro’, pelo diferente e pelas diferenças” (GOMES, 2009, p. 421), problematizando a ciência por dentro, seus conceitos, categorias, teorias, metodologias clássicas. Onde quer que estejamos questionar “a sociedade, a universidade e a ciência [...] sem ter o receio de expressar que já nascemos em um espaço-tempo racializado e até um pensamento social racializado” (GOMES, 2009, p. 428).

Cruz (2005) refletindo sobre a invisibilidade dos negros sobre o ponto de vista histórico em educação aponta que

a problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação (CRUZ, 2005, p. 23).

Afinal de conta,

quem foram esses cientistas? A quem serviriam as verdades dessa ciência? Quais os elementos culturais apresentados como universais por meio dessa ciência? As elites, escondidas atrás da ciência positivista, falaram de si mesmas. Contaram a sua história de acordo com os acontecimentos que lhes pareciam mais interessantes. Elevaram ao status de universal o que lhes era específico e rebaixaram ao nível de inferior as culturas que comparadas à sua foram percebidas como diferentes (CRUZ, 2005, p. 25).

A nossa educação responde a uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Quijano (2009) nos faz pensar que a racionalidade colonialista que vem operando hegemonicamente na nossa formação naturaliza os indivíduos, produz diferenciações entre eles e os coloca dentro de classificações lineares e dicotômicas tais como: inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. No entanto, como indica Gomes (2012), há um conjunto, cada vez maior, de pesquisadores dispostos a questionar esta perspectiva eurocêntrica

dominante abrindo tensões no debate epistemológico.

São essas vozes que permitem continuar o pensamento sobre a questão da ausência de assuntos que tocam a vida dos “diferentes” dentro dos espaços do saber. Boaventura (2002, p.250) diz que “o que não existe é, na verdade, produzido como tal”. A produção da invisibilidade se dá não por não termos histórias, mas, o fato dos “outros” não terem acessado certos espaços, como afirma Djamila Ribeiro (2017, p. 64), acarretou “em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços”, pois, “não poder estar de forma justa nas universidades impossibilita que vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” (RIBEIRO, 2017, P. 64). A nossa escrita é uma questão de existência sim, pois a produção de conhecimentos dos indivíduos de grupos historicamente discriminados “são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias” (RIBEIRO, 2017, p. 75).

Em entrevista com a escritora Grada Kilomba, Djamila Ribeiro (2018, p. 109) pergunta: “Como é possível descolonizar nosso pensamento numa sociedade que ainda não nos vê como sujeito?”. A resposta nos dá uma direção, nos chamando a atenção para a necessidade de se fazer questões. Perguntar-se sem a pretensão de querer fazer perguntas absolutas. “Fazer novas questões que ajudem a dismantelar o colonialismo”, diz Kilomba. Falar do processo de descolonização do pensamento me faz pensar no princípio da ecologia dos saberes proposto por Boaventura de Souza Santos (2002). Ele argumenta que a ecologia dos saberes problematiza a monocultura do saber e propõe critérios de rigor ancorados em princípios mais humanos que se saibam incompletos. E sabendo-se incompleto, diz Santos (2002, p. 250), “decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre todos os saberes”. Diante dessas palavras, só me resta uma compulsão, a de criar-experimentar e disputar outras maneiras de estar nos mundos. E, pactuando com a multidão de vozes que ajudaram a trançar esta escrita, vou reivindicando outros modos de narrar. Modos que detonem esquemas arrumados. Afinal, a que gramática respondemos?

Referências bibliográficas

ALVES, N. G.; GARCIA, R. L. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 14, n.2, p. 27-62, 2002.

CARNEIRO, A. S. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Feusp, São Paulo, 2005.

CRUZ, M. S.; Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-33.

EVARISTO, C. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FILÉ, V. “sobre encontros e conexões de historias como formação”. **Revista Teias**, v.13, n. 29, p. 73-85, n. especial. 2012.

GALLO, S. menino múltiplo comum. In: RIBETTO, A. (Org.). **políticas, poéticas e práticas pedagógicas** (com minúsculas). Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. p. 20-33.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

_____. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 419-441.

_____. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr. 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

_____. **Acesso à educação ainda é desigual**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/22842-acesso-a-educacao-ainda-e-desigual>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-118.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p.237-280, out. 2002.

SODRÉ, M. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.



CAPÍTULO 19: AMERICANIZANDO NARRATIVAS SOBRE EXU: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS DE UMA PESQUISADORA NEGRA COMO FORASTEIRA DE DENTRO

Laís Azevedo Fialho (UEM)

Dois camponeses amigos puseram-se bem cedo a trabalhar em suas roças, mas um e outro deixaram de louvar Exu. Exu que sempre havia lhes dado chuva e boas colheitas! Exu ficou furioso. Usando um boné pontudo, de um lado branco e de outro vermelho, Exu caminhou na divisa das roças tendo um à sua direita e o outro à sua esquerda. Passou entre os dois amigos e os cumprimentou enfaticamente. Os camponeses entreolharam-se. Quem era o desconhecido? “Quem é o estrangeiro de barrete branco?” perguntou um. “Quem é o desconhecido de barrete vermelho?” questionou o outro. “O barrete era branco, branco”, frisou um. “Não, o barrete era vermelho”, garantiu o outro. Branco. Vermelho. Branco. Vermelho. Para um, o desconhecido usava um boné branco, para o outro, um boné vermelho. Começaram a discutir sobre a cor do barrete. Branco. Vermelho. Branco. Vermelho. Terminando brigando a golpes de enxada, mataram-se mutuamente. Exu cantava e dançava. Exu estava vingado¹⁰³.

Relato de experiência

Esse mito¹⁰⁴ de Exu¹⁰⁵ é muito difundido nos terreiros de Candomblé e entre os estudiosos de Mitologia ioruba¹⁰⁶, um dos mais conhecidos e citados em referência a essa divindade. Dentro

103 Mito de Exu registrado em “As mitologias dos orixás”, de Reginaldo Prandi, 2001, p. 48-49.

104 Para os adeptos das tradições iorubas, o mito é a chave para alcançar não apenas o passado, mas também o presente e o futuro. O mito ensina quem são as divindades, quais são seus poderes e regências, de onde elas vieram, quais são as suas preferências e interdições e como o homem religioso deve se relacionar com elas. No imaginário iorubano tradicional de mundo, a mitologia fornece sentidos fundamentais para a vida na terra. É ela quem organiza e estrutura a religião dos orixás. Os orixás são os ancestrais divinizados, e os mitos, as narrativas que se repetem ciclicamente de geração em geração na vida de seus descendentes (PRANDI, 2001).

105 Entendendo que o repertório linguístico do universo afro-religioso pertence ao universo linguístico brasileiro, e considerando as aberturas políticas e metodológicas das narrativas, opto por não destacar as palavras do Candomblé como estrangeiras. Elas referem-se aos falares rituais utilizados pelas comunidade de terreiros. Opto pela grafia brasileira, designada como “Língua de santo”, e não pela grafia iorubana nigeriana. Me respaldo na noção de que: “A língua-de-santo por ser o meio de comunicação e integração dos membros das comunidades religiosas afro-brasileiras constitui-se de um vocabulário específico a cada nação, todavia, sem abandonar o Português falado no Brasil.” (COSTA NETO, 2006, p. 15). Para os adeptos das religiões afro-brasileiras, Exu pode referenciar tanto um orixá, como uma categoria de espíritos, entidades. Exu, divindade ioruba, cultuada no Candomblé, seria o primogênito do mundo, responsável pelo movimento e transporte da energia que põe todas as coisas em funcionamento. (BERKENBROK, 1997, p. 230).

106 A mitologia ioruba foi disseminada no Brasil, a partir da memória coletiva de homens e mulheres, na condição de escravos, detentores de uma gama de conhecimentos litúrgicos e ritualísticos, que daria posteriormente origem ao culto dos orixás no Brasil. Os povos tradicionais africanos não conheciam a escrita, por isso a cultura era essencialmente transmitida oralmente, a partir da mitologia. No Brasil, essas narrativas se difundiram e adquiriram caráter textual, a partir do interesse de pesquisadores pelo Candomblé e, como consequência, por seu corpus literário (DOS SANTOS, 2016, p. 278). Existem diversas interpretações para o fato de a mitologia ioruba ser tão hegemônica no mundo religioso Afro-brasileiro. Uma delas é dada por Pierre Verger, que procurou demonstrar que, entre 1850 e 1860, justamente no final do período da escravidão, no momento em que o tráfico de escravos era clandestino,

da cosmovisão africana, mais especificamente, a ioruba, Exu é múltiplo e pode ter, entre outras regências, o caráter de mensageiro e comunicador. Ele é a divindade responsável pela sexualidade e pelos dinamismos. É responsável por movimentar o que está parado e por questionar verdades absolutas e universalismos (PRANDI, 2001).

Exu ensina a refletir sobre a noção de perspectiva, quando cada um dos fazendeiros do mito vê uma cor no chapéu e os dois estão certos no que dizem. É sobre o princípio filosófico de que há a possibilidade de um dizer e de um ver com diversas interpretações. O mito remete às capacidades inventivas de Exu, e aponta, inclusive, para as estripulias forjadas em subversões, diante dos cânones ocidentais, que primam por uma racionalidade universal.

Na visão de Simas e Rufino (2018), Exu carrega princípios de irreverências e transgressões de normas ocidentais.

As formas de conhecimento e de educação que o negam [Exu] são modos avessos às transformações. Exu é o princípio dinâmico fundamental e criativo a todo e qualquer ato criativo. Elemento responsável pelas diferentes formas de comunicação, é ele o tradutor e linguista do sistema mundo. As mentalidades que buscam interditá-lo, o pintando como “diabo a quatro” restringem suas visões, invisibilizando um vasto repertório de sabedorias que alargam as possibilidades de interação e investigação de outras possibilidades (SIMAS e RUFINO, 2018, p. 20).

Em uma sociedade maniqueísta e que teme a mudança e o conflito, Exu é visto como perigoso. Mas dentro da cosmologia ioruba, e para os adeptos das religiões dos orixás, não existe uma chave única que classifica todos os comportamentos e valores em bem e mal (PRANDI, 2001). Eu não conhecia esses princípios filosóficos da religiosidade Afro-brasileira até conhecê-la.

Conheci Exu no Ilê Axé Oyá, o terreiro de Mãe Lourdes, que se localizava no Jardim Alvorada, em Maringá - PR. Essa senhora me recebeu muito bem em sua casa, desde a primeira vez que visitei este terreiro, em 2011. Ela tinha grande devoção e respeito por essa divindade, sempre dizia: “Nada se faz sem Exu”. Eu não era da religião até então, e não entendia o que aquilo significava, mas buscava prestar atenção à tudo enquanto estava ali. Afinal, tinham dito a mim, que era assim que se aprendia Candomblé, com respeito e interesse a tudo que os mais velhos diziam, com atenção, humildade e zelo.

Passados alguns anos me tornei filha da casa e de Yá Sandyá. Aprendi quem era o Exu morador da casa na entrada do terreiro, a divindade para quem se tocava primeiro no Xiré¹⁰⁷ e aprendi quem era Seu Marabô, o Exu catiço (entidade) com quem trabalhava essa zeladora espiritual. Compreendi que a devoção a Exu se dá pelo respeito às suas regências e dinamismos, e não por medo. Desenvolvi verdadeiro fascínio por essa divindade, mesmo que amigos e familiares cristãos pintassem-no como o próprio satanás, como àquele que fazia o mal.

Certa feita presenciei seu Marabô, o Exu catiço, curar uma mulher que sofria de uma

milhares de homens e mulheres iorubás foram trazidos da Costa Ocidental da África (mais precisamente do Golfo de Benim) para a Bahia, o Recife e até para o Rio de Janeiro, o que explicaria a influência religiosa ioruba tão grande, que permanece até hoje, no Brasil (VERGER, 1987). Reginaldo Prandi (2001), é o pesquisador responsável por realizar o mais significativo dos trabalhos que busca coletar os mitos iorubas difundidos no Brasil e em outros países na América Latina. Ele publicou, na obra Mitologia dos orixás um compilado de 301 mitos, sendo 106 deles oriundos da África, 126 do Brasil e 69 de Cuba.

¹⁰⁷ Xirê significa roda, ou dança utilizada para evocação dos orixás. Dependendo da nação, a sequência e a quantidade de orixás cultuados variam. Mas sempre inicia-se cantando para Exu e encerra-se cantando para Oxalá.

doença terrível, que médico nenhum conseguia diagnosticar ou tratar. Eu, que já não era mais incrédula, depois deste episódio passei a admirar cada vez mais aquela força. Por isso, foi para essa entidade que eu direcionei meus pedidos. Ele restituiu minha saúde também, me deu banho na mata quando foi preciso e me amparou. Me abriu caminhos e soprou ao meu ouvido o que eu devia fazer para chegar até aqui onde estou.

Mesmo assim, quando eu estava fora do terreiro não podia falar de Exu. Meus amigos e familiares até podiam ouvir sobre os meus preceitos nas sextas-feiras de Oxalá, sobre levar presentes para Oxum na cachoeira, sobre levar para o mar flores para Iemanjá, demonstrando alguma complacência, mas quando eu jogava discretamente uma moeda na estrada, era sempre um desafio dizer que era um agrado para Exu. Isso sem entrar no mérito da dificuldade para se acender uma vela, ou despachar uma cachaça e uma farofa em via pública. Para a maioria das pessoas do meu convívio, as que não são da religião, Exu é, ou desempenha o papel do diabo. Mas àquele que eu conheci no terreiro não é maligno, é divertido, sagaz, bebe e fuma conosco, dá conselhos, ensina sobre compromisso e mudança.

Passados alguns anos depois da morte de Yá Sandyá, a senhora que me ensinou o respeito e admiração por Exu, me tornei filha de outra casa de axé, o Yle Axé Oxum Deym, que se localiza na Comunidade do Bode, em Recife. A zeladora espiritual deste terreiro é a Yalorixá Dona Maria da Quixaba da Oxum, e a Yakekerê¹⁰⁸ Mãe Joana Cavalcante da Oxum. Eu já frequentava esta casa desde 2013, realizando algumas obrigações da Nação do Maracatu Encanto Pina¹⁰⁹, mas foi em 2016, um ano depois do Axexê¹¹⁰ de Yá Sandyá, que estreitei laços e obrigações nesta casa. Neste terreiro eu aprendi (e aprendo todos os dias) outros ensinamentos sobre as divindades iorubas e sobre as entidades da Jurema Sagrada¹¹¹. Aprendi muito sobre Exu, também, a divindade cultuada no começo de tudo, e as entidades que, por meio da incorporação, se comunicam com os humanos e ensinam muitas lições espirituais.

Eu achei muito bonito, desde os primeiros momentos naquele terreiro, o modo como todos se dirigiam à Exu, com alegria, respeito e proximidade. Até as crianças demonstravam grande tranquilidade e considerável confiança nele, alguns o denominam de “voinho”, dado à grande

108 Yakekerê significa Mãe pequena, é o cargo atribuído à segunda pessoa na hierarquia da casa, à pessoa responsável por todos os ritos, na ausência da Yalorixá.

109 O maracatu é uma manifestação cultural Afro-Pernambucana, oriunda das práticas de coroação do rei do Congo da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário (REAL, 1990). O Maracatu Encanto do Pina, nação fundada pela Yalorixá Dona Maria de Sonia, em 1980, tem sua sede no Bode, no terreiro Yle Oxum Deym. Todos os anos, para sair na passarela do carnaval, o maracatu realiza dentro do terreiro obrigações aos orixás e às entidades que protegem e preservam este maracatu. Os praticantes de maracatu que se filiam à esta nação, obrigatoriamente participam deste rito de homenagens e oferendas aos orixás. Para mais informações sobre o Maracatu nação consultar: REAL, Katarina. O folclore no carnaval do Recife. Recife, Massangana, 1990. Para mais informações sobre a Nação Encanto do Pina consultar: <http://nacaoencantodopina.maracatu.org.br/>.

110 Axexê é a cerimônia realizada após o ritual fúnebre (enterro) de uma pessoa iniciada no candomblé.

111 Conforme Rodrigues e Campos (2013): “A jurema é uma religião tipicamente encontrada no nordeste brasileiro. Sua presença estende-se entre áreas do sertão e urbanas. É recente o interesse acadêmico sobre o tema, no que diz respeito ao encontro da jurema no espaço urbano, que envolve a confluência de vários outros tipos religiosos, como a umbanda, o catolicismo, o candomblé e o vodum maranhense. Seu nome, de origem tupi, liga-se a espécies de árvores encontradas no sertão. São elas a Mimosa hostilis, hoje reclassificada como Mimosa tenuiflora, a Mimosa verrucosa e também a Vitex agnus-castus, conhecidas como jurema preta, jurema mansa e jurema branca, respectivamente. A jurema preta é utilizada na fabricação da bebida que dá nome a esse universo religioso. Sua origem remonta a pajelança e ao toré, ambos regimes religiosos que fundamentam a estrutura indígena do sagrado [...] A jurema apropriou-se da cosmologia africana aliando-a a cosmologia indígena”. RODRIGUES, Michelle Gonçalves and CAMPOS, Roberta Bivar Carneiro. Caminhos da visibilidade: a ascensão do culto a jurema no campo religioso de Recife. Afro-Ásia[online]. 2013, n.47, pp.269-291. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912013000100008&lng=en&nrm=iso.

afetividade e intimidade.

À meia noite, quando as luzes são apagadas e as vozes entoam juntas o ponto “deu meia noite, o galo já cantou, Seu Tranca Rua que é o dono da gira, ô corre gira que Ogum mandou” o sentimento compartilhado é de força, fé, poder, alegria, entusiasmo e comunhão. Não sinto medo, não sinto desconfiança, não sinto que estou adorando o demônio e tenho certeza que nenhum dos meus irmãos de santo, que ali estão, sentem que estão. O modo como as mulheres daquele terreiro me confessam que Maria Padilha, a Pombagira¹¹² (Exu mulher), sopra em seus ouvidos guiando suas vidas, seus amores, suas paixões, livrando-as do mal e dando-lhe o que precisam, seja espiritual ou material, me incentiva a retirar cada vez mais Exu do inferno cristão para colocá-lo em um lugar só dele, um lugar de próprio.

A minha experiência junto a essa comunidade religiosa foi quase que concomitante a minha experiência junto à uma outra comunidade, a acadêmica. Em 2010, iniciei o curso de graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá e da mesma maneira, fui aos poucos, reconhecendo sua legitimidade, importância, relevância, mas também limites, equívocos, próprios de toda construção humana.

Apresentar minha formação religiosa concomitantemente a trajetória acadêmica são escolhas epistemológicas e políticas, que resistem em não ceder a unicidade de quadro de referência acadêmica que impõe seu próprio sistema teológico cristão a determinados objetos, em especial as religiões afro-brasileiras. A historiografia como alerta Certeau é capaz de realizar uma “hermenêutica do outro” (CERTEAU, 1982, p. 222), exemplifica ele que como os colonizadores transportavam

para a novo mundo o aparelho exegético cristão que, nascido de uma relação necessária com a alteridade judaica, foi aplicado, alternadamente, à tradição bíblica, à antigüidade grega ou latina, ou a muitas outras totalidades ainda estrangeiras. Uma vez mais extrai efeitos de sentido da relação com o outro. A etnologia irá tomar-se uma forma de exegese que não deixou de fornecer ao Ocidente moderno com o que articular sua identidade numa relação com o passado ou o futuro, com o estranho ou a natureza. (CERTEAU, 1982, p. 222).

Considerando que durante minha formação acadêmica disciplinas como História da África e afro-brasileira e indígena não constituíam o quadro efetivo curricular, questionava-me se a historiografia poderia abranger em sua operação esse “outro” não apenas como objeto, mas como sujeito produtor de discurso capaz de realizar uma “operação histórica”, com alicerces científicos, que não se trate apenas de uma tradução, mas de um espaço de construção de um saber negligenciado historicamente pelas condições histórico-sociais-econômicas-políticas-religiosas-culturais de formação do Brasil.

Paulatinamente o meu questionamento e interesse acerca da escrita engajada abarcando questões de gênero, classe e raça intensificou-se com a aproximação aos coletivos Maria Lacerda¹¹³

112 A Pombagira é a entidade desafiadora da ordem patriarcal e subversiva, não aceita a subordinação da mulher aos papéis submissos, historicamente atribuídos ao feminino. Ela prefere os espaços públicos aos privados, protege as prostitutas, questiona a configuração tradicional de família, maternidade e casamento e elenca outras possibilidades de ação e expressão do feminino. Para o autor é uma “trikster de saia”. (SILVA, 2013).

113 Coletivo feminista anarquista auto organizado, que atuou na cidade de Maringá durante os anos 2013 e 2014, por meio da ação direta e grupos de estudos com temáticas de gênero.

e posteriormente a Yalodê-Badá¹¹⁴, e Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro Brasileiros¹¹⁵ (NEIAB/UEM). Durante a graduação não realizei iniciação científica, mas na Especialização em História da África e Cultura Afro-brasileira, que cursei na Universidade Estadual de Maringá, pude pesquisar sobre o Maracatu Nação e sua ligação com a religiosidade Afro-brasileira. A pesquisa despertou-me para a responsabilidade de buscar capturar de que modo a religiosidade de matriz africana vem sendo representada.

É claro que o amadurecimento dessas ideias perpassam a formação acadêmica e pessoal, portanto, finalizada a graduação e a especialização, pensei na possibilidade de prestar o processo seletivo de mestrado, mas ainda não sabia exatamente o que estudar. Mas uma vez, foi nesses limites tênues de minhas duas formações, que tive um encontro especial com a professora Vanda Fortuna Serafim, coordenadora do Laboratório de Religiões e Religiosidades (LERR/UEM). Nosso encontro não aconteceu em um lugar aleatório. Depois de muito tempo sem nos vermos e sem termos qualquer tipo de contato, encontramos-nos no Terreiro de Mãe Clotilde, a Tenda Espírita Caboclo Sete Flechas, que se localiza em Maringá.

Lembro-me como se fosse hoje, quando ela me abordou no fim da Gira, que era dedicada a Exu, perguntando se eu não tinha interesse em contar a história de Yá Sandyá. Eu não tinha condições de me debruçar sobre aquele tema no momento. A perda ainda era muito recente e a responsabilidade muito grande. Mas o contexto do encontro me fez despertar a atenção para uma fonte com grande potencial para pensar as religiões afro-brasileiras em uma análise historiográfica: *Deuses de dois mundos: A trilogia épica dos Orixás*, de PJ Pereira (2015), recentemente lida e que tinha me chamado atenção pelo modo como o autor havia contado uma história contemporânea utilizando os mitos das divindades ioruba. Não é comum que encontremos narrativas fantásticas com os mitos dos orixás. Conversei, posteriormente, com a professora sobre a viabilidade da proposta, diante da sinalização positiva sobre a análise de uma obra literária para o estudo da cultura Afro-brasileira, escrevi o projeto pautado nas representações dos orixás na trilogia, e me inscrevi no processo seletivo de mestrado.

A ideia inicial não era falar sobre Exu especificamente, eu analisaria as representações de todas as divindades iorubas presentes na obra, mas com o desenvolvimento da narrativa ficou evidente que Exu é o personagem principal de *Deuses de dois mundos*. No início ele aparece como um “garoto de recados” de Orummilá, que é o grande adivinho da África mítica, mas depois ele se torna o protagonista e transforma a própria narrativa.

A constatação de que Exu, o orixá mais controverso do panteão Afro-brasileiro, foi transformado no protagonista de uma obra literária que se tornou *best seller*, me despertou para o modo como os discursos contemporâneos, atentos às demandas do contexto histórico que dialogam com a diversidade cultural - em especial aqueles amplamente difundidos no meio acadêmico, artístico e político - têm se apropriado dessas temáticas.

A “escrivência” de uma pesquisa de Mestrado sobre Exu

Por entender que os santos e divindades de populações negras quase não têm espaço na

114 Coletivo auto organizado da Juventude Negra que atua Maringá desde 2015 pautando as temáticas raciais dentro dos movimentos sociais.

115 O Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros da Universidade Estadual de Maringá (NEIAB-UEM) é composto por estudantes e professores da graduação e pós-graduação, pertence ao Departamento de Ciências Sociais (DCS-UEM), e tem como objetivo a ampliação do debate sobre as questões raciais.

disputa legítima por dignidade e reconhecimento, mas quando existe um porta voz que enquadra esses deuses nos modos de civilidade do status quo, essas divindades começam a aparecer na televisão, no cinema, no rádio e nas teorias científicas, busco realizar na pesquisa de mestrado uma reflexão crítica sobre a lógica colonial¹¹⁶, que trabalha sob sua própria cognição e gramática. Essa, historicamente, visou o desbarate e o comércio dos bens simbólicos de povos subjugados.

Em minha visão é importante que olhemos com cuidado para as apropriações que homens brancos têm forjado sobre a cultura Afro-brasileira. Refletir sobre o racismo em suas múltiplas esferas, inclusive na ordem do conhecimento e sua intercessão com o capital, é refletir sobre como bens simbólicos Afro-brasileiros são legitimados e autorizados quando agenciados por homens brancos. Por isso a importância de confrontar os fetiches produzidos em torno de nossas sabedorias. Essas considerações me instigam a traçar o modo como historicamente as narrativas de Exu têm sido embranquecidas e suavizadas para fazer sentido dentro de uma lógica branca e cristã, e não o contrário.

Foi a partir da leitura de *Deuses de dois mundos* que refleti sobre a relevância do estudo científico sobre Exu e optei por adotar uma metodologia historiográfica que me permite investigar suas representações, não tendo por objetivo esgotá-las, mas refletindo sobre o modo como pensam que Exu é, ou como gostariam que ele fosse (CHARTIER, 1990; PESAVENTO, 2008; HARTOG, 1999).

Na pesquisa, enfatizo que a criação literária se apropria e adapta os mitos de Exu, destacando que a obra se pauta nos mitos de construção representativa dos orixás, incorporados à religiosidade africana e Afro-brasileira. Busco compreender a construção narrativa e enredo presentes na obra, uma trama que vai sendo produzida para referendar Exu, a divindade mais dinâmica e mal interpretada, dentre aquelas cultuadas nas religiosidades Afro-brasileiras. Considero a “Trilogia dos orixás” uma fonte histórica literária para o estudo da cultura afro-brasileira, percebendo como essa é representada na obra por meio da apropriação da mitologia ioruba. Busco refletir sobre a lógica colonial, o embranquecimento cultural, a ocidentalização do saber e a ocidentalização da alteridade. Tais noções norteiam a problematização de como o pretense universalismo eurocêntrico, de um modo único e racional de pensar, apaga e silencia as complexidades e conflitos que incidem nas representações mais controversas de Exu (MOHANTY, 1991; FANON, 2008; MUNANGA, 1988; HALL, 2006; SPIVAK, 2010).

A pesquisa concluiu que a forma como Exu é representado na *Trilogia dos orixás* preza pela sua condição de grande mensageiro, indispensável à comunicação entre homens e deuses. Mas ainda assim marcadas pelo caráter dicotômico cristão ocidental, onde algumas de suas características são suavizadas ou selecionadas de modo a provar que ele não representa o mal, em determinados momentos.

Diversos elementos, como o sacrifício, a incorporação, a reverência, a bebida alcoólica, a sexualidade, o caráter não maniqueísta e a representação falocêntrica de Exu são silenciados, suavizados ou atenuados em *Deuses de dois mundos*. Por exemplo, na trilogia é citado uma única

116 Estamos falando sobre a lógica colonial, a partir da teoria crítica Pós Colonial. Conforme Aníbal Quijano, trata-se das relações intersubjetivas de dominação pautadas numa hegemonia eurocêntrica, reproduzindo um padrão de poder que se baseia numa perspectiva de mundo descendente da imposição da visão europeia, tratando o racionalismo e a objetividade como valores absolutos. Dessa forma, constitui-se o “sistema moderno-colonial”. Quijano, Anibal. 2000b. “Colonialidad del Poder y Clasificación Social”, Festschrift for Immanuel Wallerstein, part I, Journal of World Systems Research, V. XI:2, summer/fall

vez o falo de Exu, de maneira jocosa, e apenas no último volume da trilogia¹¹⁷. Conjecturo que o autor da obra optou por não visibilizar essa representação imagética da divindade, por ser uma qualidade que suscita interpretações controversas. Uma regência que desde o período colonial confunde os brancos sobre o seu caráter. A sexualidade em Exu é tida, no imaginário popular, como libertinagem, luxúria ou pecado. (PRANDI, 2011). Na literatura antropológica é evidenciado o caráter falocêntrico de Exu associado ao aspecto de fecundação, criação e invenção da vida. Mas o falo de Exu nunca foi aceito ou respeitado pela ótica do catolicismo. Seus modelos morais trataram de censurar a sexualidade dele como representação e incorporação do mal (BARBOSA, 2000). A negação do falo de Exu já foi consideravelmente discutida por pesquisadores das religiões Afro-brasileiras. Bastide, por exemplo sugeriu que o falismo estava condenado a desaparecer, “pois ele seria incompatível com o puritanismo brasileiro” (BASTIDE, apud, ORTIZ, 2009, p. 128).

No início da “Trilogia dos orixás” Exu é representado como “moleque de recados”, somente ao final da narrativa, que PJ. Pereira (2015) atribui maior importância ao personagem e possibilita que Exu quebre algumas normas sociais e cósmicas para dar o fim que deseja ao enredo mítico. Desse modo, o Exu de Pereira (2015) consegue tangenciar a representação associada às incertezas, encruzilhadas e imprevisibilidade, se aproximando das ambivalências, inesgotamentos e inacabamentos que compõem o orixá iorubano. Ainda assim, muitas vezes os mitos perderam suas principais características e questionamentos filosóficos. Onde conjecturo uma tentativa por parte do autor de tornar a história de Exu mais palatável e higienizada, talvez como forma de tornar a narrativa inteligível para todos os seus leitores, não necessariamente adeptos do Candomblé ou conhecedores de seus mitos. Em busca de um pretenso universalismo eurocêntrico, de um modo único e racional de pensar, as complexidades e conflitos que incidem nas representações mais controversas de Exu são apagadas, silenciadas ou escamoteadas para serem socialmente aceitas (SPIVAK, 2010; FANON, 2008; MOHANTY, 1991).

Reflexões epistemológicas: a pesquisadora negra como “forasteira de dentro”

Por acessar um lugar de privilégio, o da produção acadêmica, busquei assumir a responsabilidade ética e política de dar uma narrativa digna para Exu, o orixá mais incompreendido do panteão africano. Penso nesse lugar de pesquisa como a encruzilhada, onde Exu promove o cruzamento das coisas e a multiplicidade de escolhas. É lá que ele sopra a fumaça às avessas e cospe de outro jeito a cachaça que tomou. É lá que as possibilidades são reinventadas e o fascínio da incerteza e do não acabado se mostra. Digo isso pensando nas estripulias da divindade que transforma o conhecimento e contradiz qualquer pretensão de universalismo. Me inspiro em suas lições para realizar o exercício epistêmico de analisar suas representações a partir de assentamentos não fetichistas. Não pretendo negar ou sentenciar o modo de racionalidade hegemônico, que também me atravessa, há em minha pesquisa a vontade intelectual de descolonizar saberes, investigando de modo dialógico a construção histórica de representações sobre Exu, que circulam na sociedade e povoam imaginários.

117 Em Deuses de dois mundos os orixás femininos e masculinos disputam o poder sobre o destino dos homens. Exu não se posiciona nem de um lado, nem de outro. É nesse contexto que é mencionado o falo de Exu pela única vez na trilogia, que contém cerca de 980 páginas: “Nessa guerra entre vocês, eu prefiro ser apenas o mensageiro [disse Exu]. – Não me venha com essa, rapaz – disse Nanã. – Você tem uma tromba pendurada entre as pernas. Vai sempre ser um deles. Exu pensou em fazer uma piada sobre o tamanho da tromba mas ficou quieto em respeito a grande senhora.” (PEREIRA, 2015, p. 76).

Entre os vários motivos que me levaram a essa pesquisa está o privilégio de propor discursivamente que seja imperativo à historiografia admitir Exu em um lugar legítimo de próprio, problematizar as colonizações discursivas e ampliar a discussão sobre o preconceito religioso.

Nesse cenário, a mulher negra se coloca como “forasteira de dentro” (*outsider whithin*), aquela que reinventa definições, delimita lugares sociais para melhor se posicionar e representar seu modo de ver o mundo (COLLINS, 2016). Esse conceito, forjado por Collins (2016), intelectual negra estadunidense, a partir da literatura feminista negra, indica que

[...] muitas intelectuais negras, especialmente aquelas em contato com sua marginalidade em contextos acadêmicos, exploram esse ponto de vista produzindo análises distintas quanto às questões de raça, classe e gênero (COLLINS, 2016, p. 100).

Para a intelectual, o conceito “forasteiras de dentro” refere-se ao ponto de vista único das intelectuais negras e à uma forma particular de ver a realidade. A pesquisadora define o conceito como posição social ou espaços de fronteira ocupados por grupos com poder desigual. Na universidade, por exemplo, esse lugar possibilita que as pesquisadoras negras percebam, a partir de fatos de suas próprias experiências, falhas, omissões ou observações distorcidas dos mesmos fatos sociais. Collins pensou o conceito para uso da Sociologia, mas aqui realizo o exercício de perceber a correspondência com a prática historiográfica. (COLLINS, 2016).

Como outsiders within, estudiosas feministas negras podem pertencer a um dos vários distintos grupos de intelectuais marginais cujos pontos de vista prometem enriquecer o discurso sociológico contemporâneo. Trazer esse grupo – assim como outros que compartilham um status de outsider within ante a sociologia – para o centro da análise pode revelar aspectos da realidade obscurecidos por abordagens mais ortodoxas (COLLINS, 2016, p. 101).

Anzaldúa Zaldúa (2000), escritora chicana às margens do cânone, também nos auxilia na reflexão sobre o emudecimento das mulheres que, histórica e estruturalmente foram reprimidas ou não ocuparam espaços de poder. No ensaio “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo” a pesquisadora discute sobre a dificuldade da “mulher de cor¹¹⁸” legitimar a sua escrita em espaços majoritariamente brancos. Para ela, essa mulher é invisível no mundo dos homens brancos. Conforme a autora, o discurso das mulheres de cor não é ouvido, é como se elas não existissem.

Nós falamos em línguas, como os proscritos e os loucos. Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que freqüentamos, ou não freqüentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia [...]

118 A partir da epistemologia feminista negra articulo o termo “mulheres de cor” por considera-lo mais representativo do que “mulheres não brancas”. Compreendo que “reivindicar identidades raciais baseadas em história, localização social e experiências é sempre uma questão de análise e política coletivas” (MOHANTY, 1986/2003, p. 135). Para maiores reflexões sobre o termo consultar: NASCIMENTO, Tatiane. Quem nomeou essas mulheres “de cor”? Políticas feministas de tradução que mal dão conta das sujeitas negras traduzidas. Revista Translatio, n. 13, Junho de 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/71586/42047>.

Para a autora, as “mulheres de cor” que representam a si mesmo e seu modo de ver o mundo são consideradas monstros perigosos, porque desequilibram e, por vezes, rompem as imagens estereotipadas que os brancos têm delas: a negra doméstica, a ama de leite, a mulher boa de cama.

Nós anulamos, nós apagamos suas impressões de homem branco [...] Não seremos mais suporte para seus medos projetados [...] Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta [...] No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você [...] Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência (ANZALDUA, 2000, p. 231-232).

As reflexões da pesquisadora chicana dialogam intimamente com os trabalhos de Conceição Evaristo (1996), escritora e intelectual negra, que busca conectar a escrita de mulheres negras às suas experiências histórico-sociais no Brasil. Para a pesquisadora, as experiências individuais das mulheres negras são compartilhadas coletivamente por todas aquelas que ocupam um lugar de opressão. Desse modo, a autora compreende que as escrevivências são escritas baseadas nas próprias vivências e memórias.

[...] o que a minha memória escreveu em mim e sobre mim, mesmo que toda a paisagem externa tenha sofrido uma profunda transformação, as lembranças, mesmo que esfiapadas, sobrevivem. E na tentativa de recompor esse tecido esgarçado ao longo do tempo, escrevo (EVARISTO, 2009, p. 4).

Para Evaristo (2007), a escrita é uma forma de resistência e um modo de auto inscrição no mundo. Em especial, no caso das mulheres negras, que historicamente foram impedidas de acessar os espaços de poder, escrever é um ato de insubordinação.

Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere as “normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos (EVARISTO, 2007, p. 16).

Relaciono a perspectiva de Evaristo (2007) com a de Lelia Gonzalez, intelectual negra brasileira. Ambas, buscam romper com ficções do discurso eurocentrista. Gonzalez (1988) cunhou o conceito “amefricanidade”, que consiste na tentativa de recuperar as histórias de resistências diante do colonialismo, no contexto da pós diáspora negra e do extermínio indígena nas Américas. Para a pesquisadora, é de suma importância que se dê visibilidade para a história desses grupos, pensando “desde dentro” as culturas indígenas e negras, a fim de se distanciar paulatinamente de interpretações pautadas na visão de mundo do pensamento europeu moderno.

A questão conceitual colocada pelo debate de Gonzalez (1988) me serve como categoria epistemológica, pois, do ponto de vista da “amefricanidade”, a intelectual propõe a abordagem interligada do “racismo, colonialismo, imperialismo e seus efeitos”. Gonzalez (1988) critica a ciência moderna como padrão exclusivo para a produção do conhecimento, e percebe a hierarquização

de saberes como produto da classificação racial da população, uma vez que o modelo valorizado e universal é branco. A autora problematiza a explicação epistemológica eurocêntrica que confere ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do conhecimento válido, apagando e dificultando outras experiências do conhecimento. Se contrapondo à essa lógica colonial, a autora defende:

As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, lingüístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA [...]. Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...]. Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo (GONZALEZ, 1988, p. 76-77).

Considerações Finais

Compreendo que me forjar enquanto intelectual negra, dentro de um espaço acadêmico bastante embranquecido e elitizado, seja um modo de me colocar como “forasteira de dentro”, pois busco fazer uso criativo do lugar de marginalidade que ocupo na sociedade, no desenvolvimento da pesquisa, sobretudo, para pensar Exu em seu lugar de próprio. As experiências que tenho como mulher negra, candomblecista e pesquisadora permitem que eu tenha percepções particulares sobre o meu tema de pesquisa. Nesse sentido, recorro à Collins, quando concebe a escrita da mulher negra como uma forma de resistir a objetificação, a desumanização, a condição de “outro”, “fator essencial para os sistemas de dominação” (COLLINS, 1986, p. 9).

Nós, mulheres negras, definidas até então pelas lentes do racismo e sexismo, assumimos na esfera das disputas políticas o papel de desconstrução de lugares definidos pela lógica do pensamento brancomasculino, iluminista moderno, colonizador. As nossas percepções marcam o nosso lugar dentro da produção do conhecimento, como as de qualquer outro pesquisador marcam o seu. A multiplicidade de perspectivas deveria ser vista com bons olhos dentro da produção do conhecimento. Contudo, a histórica estrutura racial determinou que fosse muito recente as mulheres negras ocuparem esses espaços.

As pesquisas das mulheres negras trazem para a universidade um novo olhar, sobre novos objetos, com novas abordagens e interpretações. Contudo, seus trabalhos ainda são, por vezes, considerados menos científicos. Mesmo que já se conceba a noção de que não existe neutralidade no discurso científico, trata-se como inconveniente ou inadequado o posicionamento das mulheres negras em suas pesquisas. Isso porque o lugar de produção da população branca, sobretudo, dos homens, sempre foi considerado o normativo, nunca racializado. Essa reflexão também é elucidada por Lelia Gonzales (1988), que critica a explicação eurocêntrica como superior, e indica que quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico. Cabe ressaltar aqui que, a historiografia e outros campos de produção, como a literatura – meu tipo de fonte de pesquisa no mestrado - reproduzem estruturas de poder. Dessa forma, é importante elucidar que algumas dessas produções alcançam determinados espaços e autoridade e outras não alcançam.

Nesse sentido, manter no horizonte, o objetivo político e teórico de me debruçar sobre os

mitos Afro-brasileiros, a partir de noções não pautadas em epistemologias racistas, e enquanto feminista anti-racista e candomblecista, é produzir “amefricanidade”, movida por “escrevivências, “deste dentro” da cultura. Pensando nisso, aceno para a luta por direitos, por dignidade e por reconhecimento, que é travada pela população Afro-brasileira desde a diáspora¹¹⁹. Manter viva essa memória e assegurar espaços na Historiografia, que busquem novas representações e apropriações discursivas, menos pautadas em perspectivas eurocêntricas e racistas, também é uma forma de resistência da população Afro-brasileira, diante do silenciamento ou do esquecimento (GOMES, 2012).

Apresento parte da minha trajetória acadêmica, religiosa e militante feminista e anti-racista, porque acredito que essas realidades incidem de modo interseccional¹²⁰ no modo como compreendo o mundo e produzo conhecimento científico. Com bases nas lições de Exu, nos saberes e resistências Afro-brasileiras, e nas instruções epistemológicas das intelectuais negras e terceiro-mundistas reproduzo princípios de irreverência e transgressão de normas ocidentais colonizadoras, buscando ampliar as referências teóricas e recuperar a autoridade intelectual das mulheres historicamente interrompidas.

Indo ao encontro das noções analíticas produzidas por Conceição Evaristo (1996), defendo que as mulheres negras, “forasteiras de dentro”, têm realizado a empreitada de desafiar as estruturas do racismo e dos epistemicídios¹²¹, também, a partir de suas “escrevivências”. O desafio dessas mulheres para se infiltrar na academia e para produzir o científico a partir de um corpo negro, de uma condição negra, e de uma experiência negra abarcam as possibilidades de “evadir para sonhar e inserir-se para modificar” (EVARISTO, 1996).

Referências

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte – MG: Letramento: Justificando, 2018.

ANZALDÚA, Gloria E. “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro

119 “Diáspora é pátria. Possuir uma identidade cultural nesse sentido é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos de “tradição”, cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua “autenticidade”. É, claro, um mito — com todo o potencial real dos nossos mitos dominantes de moldar nossos imaginários, influenciar nossas ações, conferir significado as nossas vidas e dar sentido a nossa história.” (HALL, 2006, p. 29). Para mais informações consultar: HALL, Stuart. *Da Diáspora. Identidade e Mediações Culturais*. Liv Sovik Organizadora. Editora UFMG, 2006.

120 A interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna de onde saem (AKOTIRENE, 2018, p. 33).

121 Epistemicídio é um conceito cunhado por Boaventura de Souza Santos, que indica o aniquilamento, a marginalização e o apagamento de saberes não hegemônicos. Para Souza Santos: “o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sExuais).” (Santos, 1999, p. 328)

mundo”. **Revistas Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 1. sem. 2000.

BARBOSA, Maria José Somelarte. (2000). “Exu: verbo devoluto”. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, p.87- 116.

BERKENBROCK, Volney. **A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1982.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Soc. estado**. [online]. 2016, vol.31, n.1 [cited 2019-06-05], pp.99-127.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. A Linguagem no Candomblé: uma visão sobre a cultura africana nos terreiros de Candomblé do Distrito Federal. **Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Letras do UniCEUB**, Brasília: 2006.

DOS SANTOS, José. **Caminhos da literatura ioruba no Brasil: oralidade, escrita e narrativas virtuais**. ANTARES, v.8, nº.16 – jul./dez. 2016.

EVARISTO, Conceição. Literatura Negra: Uma poética de nossa afro-brasilidade. **Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.) **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21

_____. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. **Depoimento concedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras**, realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG. Fanon, Frantz. **Pele Negra, Mascaras Brancas**. Salvador, Edufba, 2008.

GOMES, Lino Nilma. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade** [en linea] 2012, 33 (Julio-Septiembre).

GONZALEZ, Lélia. “A categoria político-cultural de amefricanidade”. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

MOHANTY, Chandra T. “Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses.” In: MOHANTY, Chandra T.; RUSSO, Ann; TORRES, Lourdes (Ed.). **Third World Women and the Politics of Feminism**. Bloomington: Indiana University Press, 1991. p. 51-81.

NASCIMENTO, Tatiane. Quem nomeou essas mulheres “de cor”? Políticas feministas de tradução que mal dão conta das sujeitas negras traduzidas. **Revista Translatio**, n. 13, Junho de 2017.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

REAL, Katarina. **O folclore no carnaval do Recife**. Recife, Massangana, 1990.

RODRIGUES, Michelle Gonçalves and CAMPOS, Roberta Bivar Carneiro. Caminhos da visibilidade: a ascensão do culto a jurema no campo religioso de Recife. **Afro-Ásia** [online]. 2013, n.47, pp.269-291.

PEREIRA, P.J. **Deuses de dois mundos: O livro do Silêncio**. São Paulo: Editora Livros de Safra, 2013.

_____. **Deuses de dois mundos: O livro da Traição**. São Paulo: Editora Livros de Safra, 2014.

_____. **Deuses de dois mundos: O livro da Morte**. São Paulo: Editora Livros de Safra, 2015.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**, São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

_____. Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo. **Revista USP**, São Paulo, n.50, p. 46-63, junho/agosto 2001.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Vagner. Exu do Brasil: tropos de uma identidade afro-brasileira nos trópicos. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2013, n.2, v.55, p. 1085 – 1114

SIMAS, Luís; Rufino, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?**. Tradução de Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

QUIJANO, Anibal. 2000b. “**Colonialidad del Poder y Clasificación Social**”, Festschrift for Immanuel Wallerstein, part I, Journal of World Systems Research, V. XI:2, summer/fall.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos dos séculos XVII a XIX**. São Paulo: Corrupio, 1987.



CAPÍTULO 20: AS IMPLICAÇÕES DAS PRÁTICAS ESCOLARES NA DESNATURALIZAÇÃO DO RACISMO ESTRUTURAL

Alessandra Guimarães dos Santos Medina (UEM)

Walter Lúcio de Alencar Praxedes (UEM)

Introdução

Propomos-nos a estudar e produzir este assunto pois ao observar a prática pedagógica voltada para o cumprimento da Lei 10.639/03 mensuramos que esta era feita apenas ao cumprimento de formalidade e muitas vezes, na quase absoluta das vezes, sob reclamações “bem fundamentadas” sobre a premissa de que aqui no Brasil, “todos vivemos bem”!

Muitos alunos, inclusive negros, apresentam desinteresse ao tratar do tema julgando desnecessário, analogamente demonstram, como veremos adiante, certo entusiasmo em, nas comemorações alusivas ao dia da “Consciência Negra”, se vestirem com modelos africanos para o desfile “Beleza Negra”. Já evidenciamos de início como uma prática que promove a naturalização do racismo na forma caricata.

Não obstante a isto, nos deparamos com depoimentos que evidenciam uma abordagem pedagógica pautadas em temas como o sofrimento, castigos físicos... O sofrimento em geral, o não acesso as políticas públicas numa perspectiva de vitimização, ou seja, a reprodução da ideia da inferioridade da população negra, sobretudo intelectual. E até mesmo através da falácia da convivência harmoniosa entre negros e não negros, como bem preconiza o mito da democracia racial, a forma onde se nega/naturaliza o racismo.

E não estou afirmando aqui que tais práticas provêm de pessoas maléficas, que são racistas, pois Paulo Freire, ao tratar da relação entre opressores e oprimidos, nos leva a ponderar que: “sofrendo sua influência, não chegam a perceber seu significado ou a sua força desumanizadora” e é bem assim, visto que o racismo estrutural, sendo um fortíssimo instrumento da ideologia dominante, é alienante e conduz a muitos à práticas que na verdade nos imputam à passividade e ingenuidade que nos amolda ao mundo, a este modelo colonial de sociedade, que é, até hoje, “naturalmente” racista.

Tais práticas ficam evidentes em decorrência da Lei 10639/03 que estabelece a obrigatoriedade das escolas de ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares assegurem em seus currículos o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, veiculando assim o conhecimento da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição deste povo nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, além disso deve-se constar, em calendário escolar, o dia 20 de novembro como data comemorativa do “Dia da Consciência Negra”.

Nesse contexto, é elaborada a Equipe Multidisciplinar, uma política educacional para a efetividade da Lei 10638/03, medida que a SEED/PR institui para que o Estado do Paraná possa efetivar/ regulamentar a implementação da Lei nos estabelecimentos de Ensino.

A Equipe Multidisciplinar (E.M) é normatizada pela Instrução N° 010/2010 – SUEP/SEED é constituída por representantes dos funcionários, professores, equipe diretiva, raramente dos alunos e outros convidados. Embora para realização de alguns encontros contamos com contribuição

valiosa de convidados da comunidade acadêmica para fazerem palestras, nas escolas.

O trabalho da E. M. que resulta, aos concluintes, é fornecida a certificação de sessenta horas, se estrutura mediante frequência dos membros, em grupos de estudos presenciais que ocorrem na escola, com material predefinido pela DEDI/SEEED. Além disto, deveriam os membros da Equipe Multidisciplinar dedicarem-se à elaboração e desenvolvimento de atividades, objetivando não só cumprimento da Lei 10639/03, mas momentos privilegiados de aprendizagem para formação humana integral a serem desenvolvidas com o coletivo escolar.

Conforme Deliberação 04/06 do Conselho Estadual de Educação Art 2º:

O Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino deverá garantir que a organização dos conteúdos de todas as disciplinas da matriz curricular contemple, obrigatoriamente, ao longo do ano letivo, a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na perspectiva de proporcionar aos alunos uma educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica.

A versão 2017 apresenta ainda uma etapa em Ead. Ambiente virtual elaborado pela Secretária de Educação/DEEDI, com disponibilidade de material didático, um questionário disponibilizado após cada encontro presencial e duas wikis |(textos produzidos no AVA, de forma coletiva), uma para elaboração do Plano de Ação e outra para Memorial descritivo das ações realizadas no decorrer do ano letivo.

Dentre os profissionais da escola inscritos na equipe E. M. uma pessoa tem que assumir a coordenação. E fica responsável pela realização dos encontros, organizando previamente as atividades e ainda acompanha as demais atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Estive na coordenação da E. M em dois colégios da rede Estadual do Paraná e, sempre me propunha a indagação acerca do alcance a que se pretende ao se formar tal Equipe nos estabelecimentos de ensino e sua “visibilidade prática”, em detrimento da certificação garantida ao se comprovar frequência nos encontros presenciais mediante assinatura na lista de presença.

Em decorrência de tais inquietações pertinentes ao olhar de quem passa a repensar e de fato ressignificar a história do povo negro e afro-brasileiro, na perspectiva das teorias raciais e não na visão eurocêntrica, tristemente ensinada e aprendida nas relações que se estabelecem nas instituições escolares é que se propõe este trabalho.

Surgem as indagações: O que se sabe, até então, de forma comumente, sobre a história do povo negro e afro-brasileiro é suficiente para que se possa garantir, bons planos de ação para a efetividade da Lei? Nosso conhecimento acerca do racismo institucional, o discurso meritocrático, a teoria do embranquecimento refletem de que forma em nossas práticas escolares e nas ações dos alunos que estão em formação integral humana em nossos bancos escolares? Qual é a visão dos alunos acerca do que é trabalhado em relação à Educação para as Relações Étnico_Raciais em nossas instituições?

Buscando respostas e, inevitavelmente, gerando mais indagações, além das inúmeras reflexões decorrentes do trabalho realizado na coordenação da E. M. no CEEBJA Santa Clara, com atividades envolvendo alunos, professores e demais funcionários, realizamos uma pesquisa com entrevista em grupo com alunos de dois estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino e ainda conversamos com duas professoras.

Isto foi preponderante para evidenciarmos a necessidade de nos dedicarmos às leituras fazendo uma revisão literária, acerca de primariamente conceituar racismo, discriminação e

preconceito.

E, além disso, pretendemos pontuar questões como racismo estrutural e a sua consequente naturalização, teoria do embranquecimento, eugenia e o discurso meritocrático impregnado no contexto escolar, bem como a necessidade de nos fundamentarmos em teorias raciais em contrapontos ao pensamento meritocrático, com vistas à desnaturalização do racismo.

O que se almeja então, além da revisão bibliográfica, levantar aspectos pertinentes a manutenção do racismo das desigualdades de oportunidade, ainda recorrente no ambiente escolar decorrentes de práticas pedagógicas putadas no conhecimento eurocêntrico. Com isso, busca-se, nem que seja ao menos, vislumbrar possibilidades para que as implicações da nossa prática pedagógica possam rumar para ações que de fato valorizem as pessoas negras, no sentido de fortalecer a identidade de um povo, entendendo sua trajetória e, sobretudo sua história até então mal contada e mal escrita por mãos de pessoas não negras, corroborando, nesse sentido, para que o povo negro tenha a noção de sua resistência e importância em continuar resistindo.

Esta resistência e luta por alcançar, efetivar direitos e recontar nossa história se deve à organização do povo negro que, por exemplo, em 20/11/1995 entregou ao presidente Fernando Henrique Cardoso um Programa de Superação do Racismo e da desigualdade Racial com algumas diretrizes:

- Implementação da Convenção sobre Eliminação da discriminação Racial no Ensino;
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União;
- Desenvolvimento de programas de treinamento de professores e educadores que os habilite adequadamente com a diversidade racial;
- Identificação das práticas discriminatórias presentes nos estabelecimentos escolares e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. (SEED/PR, 2006 p. 18)

O racismo está em toda parte, constituindo-se numa forma de tratamento diferente, inferior, que é dado à pessoas negras em detrimento de pessoas não negras, nos conduzindo à naturalização de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Imprescindível ter clareza de como se estruturam as relações de poder, sobretudo se tratando de negros e brancos, que em nossa sociedade estão em franca desigualdade, porque estamos nos referindo a um ambiente específico que é a escola, caracterizado como um espaço onde se reproduzem as relações de poder.

Racismo estrutural

Embora seja consenso que, biologicamente, não existem raças, mas sim a “raça humana”, sabemos que o racismo, no tocante às relações sociais, existe e ele decorre do fato de termos nossas peculiaridades, enquanto povo.

O racismo é bem presente em nossa sociedade, embora ninguém assuma sua condição racista, ele consiste em um comportamento que parte da premissa de inferiorização do outro, em razão da sua identidade étnica, sobretudo suas marcas/traços negroides, colorificação da tez, formato alargado do nariz, cabelo constituído de fios extremamente finos, o que os deixam de pouco a muito enrolados, enfim características físicas e biológicas da população negra.

Podemos mensurar a manifestação do racismo na ideia, infeliz, de conceber que os seres

humanos negros, são inferiores a seres humanos não negros, como se explicava cientificamente, em nossa sociedade, desde o século XVIII.

O sistema escravista no Brasil não perdurou por tanto tempo (o Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão) apenas porque era rentável. Rentável era em todos os lugares do mundo onde foi empregado. A diferença é que aqui foi produzida uma ideologia, uma ciência da dominação. E isto foi impregnando de tal forma em todas as dobras da vida e da estrutura. (SEED/ PR, 2006 p.19)

Estas ideias amoldaram-se ao imaginário coletivo, nos fazendo uma sociedade injusta, excludente e desigual, marcando indelevelmente o povo negro.

O que, naturalmente, refletiu e reflete, em atitudes de discriminação, ou seja condutas que, cotidianamente, violam direitos de pessoas pautadas na premissa de há seres melhores que outros, devido a seu fenótipo e, para além disso, servindo a esta ideologia da dominação, não era permitido ao negro e seus descendentes ter desejos, nem qualquer aspiração.

E assim foi legitimada a proibição de qualquer manifestação religiosa, costumes, vestimentas e linguagem o que acarretou a marginalização e a nulidade da possibilidade de afirmação, sentimento de pertença, irmandade e dignidade coletiva.

Isto foi preponderante para o cenário de desigualdade e alijamento das políticas públicas, das várias as facetas da sociedade, a que foi subjugada a população negra e afro-brasileira persistisse até hoje.

É interessante mencionar que discriminação pode ocorrer por termos atitudes ou por nos omitirmos, diante de situações, onde podemos verificar o racismo, em sua face mais cruel, que é o tratamento discriminatório.

O preconceito é um sentimento é uma ideia que temos de grupos, pessoas antes mesmo de conhecer, devido ao que consideramos já ter conhecimento. Ele serve à naturalização do racismo, pois se materializa em atitudes discriminatórias, por exemplo, jovens negros que com frequência são parados para revista pela polícia, pois já há uma concepção, um consenso falacioso, diga-se de passagem, de que o perfil do jovem negro é perfil de marginal.

Ocorre, portanto que no ambiente escolar a presença do racismo, do preconceito e da discriminação é comum, porém na maioria das vezes são práticas legitimadas, devido a nossa educação eurocêntrica, que nos ensina a negar a diversidade na ótica de um padrão europeu, enfatizando a ideia do único, tem sua raiz, na ideia eurocêntrica, a fim de justificar a exploração, a estigmatização e a reificação a qual foram submetidos os africanos, os escravizados e os não escravizados.

O racismo, por ser estrutural, marca todas as esferas da sociedade brasileira e devido a esta amplitude, precisa ser reconhecido em sua gênese sistêmica, uma vez que se organiza e se desenvolve através de estruturas, políticas, práticas e condutas que definem oportunidades e valores para pessoas e populações a partir de suas características físicas atuando em diferentes níveis.

Salientamos o racismo institucional, como aquele que percebemos, inclusive e nitidamente, na escola, pois quando damos uma olhada na sala dos professores e temos dois ou três colegas negros, mas quando observamos outros espaços da escola como cozinha, limpeza, vamos encontrando nossos colegas negros em funções que ao longo do tempo fomos aprendendo, através de uma naturalização didática que negros possuem um lugar para ocupar na sociedade.

Ao que chamamos de “Linha de cor”:

Ou seja, sob o racismo, uma separação (segregação) é feita a partir da cor da pele das pessoas, permitindo aos mais claros ocuparem posições superiores na hierarquia social, enquanto os mais escuros serão mantidos nas posições inferiores, independentemente de sua condição (ou seus privilégios) de gênero ou quaisquer outros. Note-se que a linha de cor, ainda que guarde certa flexibilidade em relação às diferentes tonalidades, reivindicará e resguardará, nas disputas cotidianas e gerais, o lugar de privilégio sempre para o mais claros. (INSTITUTO GELEDÉS, 2011).

É evidente que sabemos que nosso ambiente escolar está impregnado de racismo, vemos isto quando em nossas escolas centrais verificamos um número de alunos não negros, negros mais claros bem mais expressivo do que de alunos negros, e já nas periferias, temos na maioria alunos negros, com índice grande de faltas, e baixo rendimento escolar, o que podemos explicar segundo Bourdieu (2003), por questões relacionadas ao capital cultural¹²², e não pela falta de “vontade de vencer”, como ressaltam alguns professores convencidos pela teoria do meritocracia.

Vale destacar a estruturação do racismo por meio de ideias decorrentes da eugenia ganharam força com a teoria do embranquecimento, ainda no século XIX no Brasil, culminando no incentivo à vinda dos europeus para o nosso país.

Eugenia e Teoria do embranquecimento

A teoria do embranquecimento é resultante da ideia da eugenia bem difundida no Brasil pós libertação das pessoas escravizadas, “Assim a medida que iam afirmando a naturalização da inferioridade do negro, iam tecendo a ideologia do branqueamento do país.”. (SEED/ PR, 2006).

É pertinente mencionar ainda, que em 1918 as primeiras iniciativas de embranquecimento da população negra, sem sucesso, se deram nos estados do Rio de Janeiro e no nordeste, porém em 1924 a tentativa foi retomada, logrando certo êxito, mas agora no sul. A esse respeito Caio de Menezes em 1914, conforme SEED/PR (2006), afirma:

Como coeficiente étnico de primeira grandeza, por que nenhum povo mais necessita da influência de povos adiantados na formação de um tipo de raça do que o brasileiro, principalmente no momento histórico em que a percentagem da raça africana começa a diminuir e precisa desaparecer dissolvida pelo turbilhão da raça branca (...). A preponderância étnica do estrangeiro só trará resultados maravilhosos para formação da nossa raça.

Percebemos, que em meados dos anos de 1930, as ideias de eugenistas, como as que observamos em Rodrigues (2010), estavam disseminado o pensamento de que o “problema do negro”, que eram pessoas sempre relegadas à inferioridade, poderia ter fim através do

¹²² Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De uma certa forma o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe. Com efeito, uma grande parte da obra de Bourdieu é dedicada à descrição minuciosa da cultura - num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, etc. - que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, moldando as suas características e contribuindo para distinguir, por exemplo, a burguesia tradicional da nova pequena burguesia e esta da classe trabalhadora. Entretanto, o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais. Além do capital cultural existiriam as outras formas básicas de capital: o capital econômico, o capital social (os contatos) e o capital simbólico (o prestígio) que juntos formam as classes sociais ou o espaço multidimensional das formas de poder.

embranquecimento, obtido com o intercuro sexual com pessoas brancas, europeias.

É acertado suscitar que o antropólogo e médico carioca João Baptista de Lacerda foi um dos principais expoentes da tese do embranquecimento entre os brasileiros, tendo participado, em 1911, do Congresso Universal das Raças, em Paris. Esse congresso reuniu intelectuais do mundo todo para debater o tema como a eugenia e da relação das raças com o progresso das civilizações (temas de interesse corrente à época). Baptista levou ao evento o artigo “*Sur les métis au Brésil*” (Sobre os mestiços do Brasil, em português), em que defendia o fator da miscigenação como algo positivo, no caso brasileiro, por conta da sobreposição dos traços da raça branca sobre as outras, isto é, a negra e a indígena.

Para o Estado brasileiro esta seria a medida certa para que não tivesse mais nascimento de pessoas de pele negra escura, devendo assim o que clareamento da pele ser um padrão a ser perseguido. O que foi um total engano, triunfalmente, diga-se de passagem, a pele negra não foi embranquecida, como queriam.

Ao projeto de nação interessava um país cada vez mais branco e se a pessoa negra quisesse fazer parte do estrato superior deveria abdicar de suas raízes e tornar-se branco.

Conforme Andrews (1998) o que aconteceu na verdade foi um bronzeamento da população e não branqueamento.

É inegável, portanto, que somos um povo sonhado para inexistir, e apesar do negro sempre passar por estigmatização, reificação e fetichização, duramente, resistimos e somos mais de 54% da população brasileira, conforme IBGE.

Cabe aqui registrar que no Documentário Menino 23 (2016), verificamos que no Brasil, na década de 1930 existiam grupos de pessoas que embasadas no pensamento nazista, inevitavelmente embalados pela eugenia consideravam negros inferiores, sendo inclusive que neste momento em São Paulo, cinquenta meninos negros com idade entre nove e doze anos foram levados de um orfanato do Rio de Janeiro para serem submetidos a trabalho escravo, na propriedade dos Rocha Miranda, e conforme se observa no documentário, muitos moradores daquela região, deslumbrados com as construções que a família trouxe para o interior de São Paulo, acreditavam que isto não era um mal para os meninos, que foram mantidos em regime escravagista, muito tempo depois da abolição, em razão pois da eugenia, que ainda preconizava a ideia de que negros eram mais fortes, portanto melhores para trabalhos pesados, porem inferiores, intelectualmente.

A falácia da meritocracia

Quando nos debruçamos na história do negro no Brasil verificamos um projeto racista de nação que concordando com Silva (2000), trata-se de um projeto assimilacionista que buscou retirar do negro sua origem, subtraindo sua identidade e lhe conferindo tratamento desigual e impondo-lhe à margem social, evidenciamos o racismo, exatamente no sistema desigual de oportunidades através da educação, mercado de trabalho, renda dentre outros.

Os negros eram impedidos de se matricular em muitas escolas, locar imóveis; eram proibidos de frequentar certos clubes, cinemas, teatros, bares, determinadas áreas das ruas e praças públicas, não eram aceitos em muitas empresas, orfanatos e irmandades religiosas, enfim vivia-se a população negra em condições de sub cidadania, sem acesso a direitos civis fundamentais.

Destacamos que em 1854, no dia 17 de fevereiro foi publicado o Decreto nº 1331, no Art 69

§ 3º, não seriam admitidos à matrícula e a frequência escolar os escravos.

Ademais em 06 de setembro de 1878 o Decreto nº 7031, estabelecia que negros só seriam admitidos em escolas públicas brasileiras no período noturno.

Explicitamos, portanto que à população negra foi durante muito tempo, negada, sob ótica dos aspectos legais, o direito à escolarização e ao conhecimento, o que explica a desigualdade educacional, facilmente verificável em nosso sistema educacional.

Dentre tantas nuances que se pode apontar estudando o povo negro destacamos uma vivência amarga marcada indelevelmente por constrangimentos e muitas vezes, na maioria delas exclusões das políticas públicas.

Daí a necessidade imperativa de políticas afirmativas, na tentativa de reparar estas desigualdades, e mazelas produzidas e naturalizadas ao longo do nosso processo histórico, como por exemplo, as cotas raciais.

Toda esta ideologia preconizando o racismo e a naturalização de seus efeitos mais perversos, certamente reflete em nosso sistema educacional, que preconiza, o conhecimento europeu, com todos seus padrões estéticos, galgado na teoria do quanto mais claro melhor induzindo muitas vezes, nossos meninos e meninas a continuarem à margem de possíveis conquistas, e realizações, inclusive ao acesso, permanência e sucesso escolar.

Bem visível no ambiente escolar, o eurocentrismo apresenta-se, cotidianamente, de forma tão inexorável que, conscientemente, nem percebemos a presença dele. E, além disto, infelizmente podemos observar que muitos alunos negros apresentam baixo rendimento, no ano/série, que está matriculado e na maioria das vezes não desejam ir para escola, em grande número motivado pela possibilidade de emprego e poder consumista que atrativamente, se é tentado a ter, considerando nossa sociedade, classista, excludente e preconceituosa.

Conforme UNESCO (2006), os índices numéricos aferidos no sistema educacional evidenciam uma discrepância no rendimento escolar entre estudantes negros e não negros desde a quarta série, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, persistindo até a terceiro anos do Ensino Médio.

U F	Série	Português			Matemática		
		Proficiência do aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência média entre Brancos e Negros	Proficiência do Aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência média entre Brancos e Negros
		Brancos	Negros		Brancos	Negros	
R S	4ª	185,19	175,53	9,66	193,17	182,32	10,85
	8ª	249,23	239,24	9,99	263,96	248,33	15,64
	3ª	285,94	286,06	-0,13	306,08	285,67	20,40
P R	4ª	178,58	171,30	7,27	189,33	177,03	12,31
	8ª	242,22	230,38	11,85	261,84	250,18	11,66
	3ª	273,79	256,64	17,15	297,45	277,77	19,68
S C	4ª	183,30	173,55	9,75	192,22	182,65	9,56
	8ª	245,64	232,89	12,75	259,17	251,50	7,67
	3ª	311,46	297,49	13,97	344,77	320,93	23,83

Fonte: Inep/Saeb 2003.

Notas: A categoria negro é formada pela soma de pardos e pretos. UF significa Unidade da Federação.

Segundo Bourdieu (2003), a ausência de capital cultural, é fundamental para que se configure esta realidade, sendo, portanto que a questão racial é um fator na maioria dos casos de impedimento ou dificuldade ao acesso, sucesso e permanência dos alunos negros. Por isso podemos ressaltamos que:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital e um certo ethos, um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir entre as coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. A herança cultural que difere sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente pela taxa de êxito. (BOURDIEU, 2003)

Portanto, fica impossível afirmar que todo aluno depende somente de seu esforço para conseguir êxito escolar, eis então a falácia do discurso meritocrático.

Sem nenhuma dúvida podemos entender que as implicações da prática escolar, face ao racismo, a meritocracia, certamente ainda revelam seus efeitos nocivos à população negra.

Os resultados da pesquisa.

Realizar brevemente algumas considerações sobre o racismo, a teoria do embranquecimento foi pertinente no sentido de que ao fazermos reflexões sobre a efetividade da Equipe Multidisciplinar e entrevistas com alunos e professores aferimos que: os entrevistados, foram cinco alunos do terceiro ano do Ensino Médio Colégio Gori, nove alunas do quarto ano de Formação de Docentes CEEVEC e duas professoras que trabalham em ambas escolas. Os entrevistados, foram conduzidos por um roteiro de questões pre definidas. Houve utilização de gravador, para registrar as entrevistas que na sequencia foram transcritas gerando o relato descritivo que se segue.

Estudantes:

Todos respondem que existe racismo no Brasil;

Conceituam a África como um país;

Uma aluna do Formação de Docentes responde que África é um continente.

Associam a África à pobreza extrema e comunidades silvícolas.

Desconhecem a Lei 10639/03.

Vinculam à percepção do negro à questões do período escravagista, à exclusão e marginalização social e econômica, sempre já se diz que deve ser um negro.

Sobre a questão de classe, consideram que em nossa sociedade entre um rico preto e um rico branco, o branco ainda terá privilégios sobre o negro

Não sabem o que é uma Equipe Multidisciplinar,

Para administrar a questão do racismo no Brasil seria necessário ter mais palestras na escola, falando-se mais sobre assunto, principalmente, por todos os professores. E que se deve ensinar a criança sobre o racismo, embora eles concordem que parece que racismo está no caráter da pessoa e para alguns não adianta falar porque as vezes a pessoa escolhe ser racista.

Professoras:

A entrevista foi feita com duas professoras, que trabalham tanto no Gori, quanto no CEVEC. Concordam que no Brasil existe racismo.

Sobre o povo africano, destacam vinda para o Brasil, a história que nos deixaram as crenças,

a capoeira.

Sobre a questão de classe elencam: salários mais baixos que os brancos, comumente muitas mulheres negras são empregadas domésticas, situação de opressão desde a escravidão, poucos negros ascendem sócio economia e politicamente.

Sobre a Lei 10639/03, atrelam à Semana da Consciência Negra, momento em que é trabalhada a cultura africana e afro-brasileira.

Destacam a previsão destas atividades no Plano de Trabalho Docente, e no Projeto Político e Pedagógico.

Em relação à Equipe Multidisciplinar, já participaram e uma professora contribui com trabalhos que os alunos realizam durante as aulas como Máscaras africanas. Com fotos de pessoas consideradas pela cor da pele descendentes, foi feito ensaio fotográfico. E também campeonato de pipas, sugestão da Equipe Multidisciplinar, foi um projeto que alguns alunos participaram.

Não se consideram racistas.

Apresentam ideia contrária às cotas raciais.

Diante do registro das entrevistas e das inferências tidas na prática pedagógica, é pertinente afirmar que todos sabemos que o racismo existe que negros são excluídos e marginalizados em todas as esferas da nossa sociedade.

No entanto não conseguimos reconhecer o racismo que aprendemos a exercer desde a mais tenra idade, a negação torna invisível marcas indelévels.

Ao término das entrevistas somos impelidos a um movimento dialético que nos permite ponderar que a discussão reflexiva sobre a população africana e afrobrasileira, é imprescindível ao reconhecimento e valorização deste povo, e sempre num processo dialógico reflexivo, que deve acontecer com mais frequência no ambiente escolar. Para isso, deveríamos recorrer às teorias raciais para fundamentação da nossa prática, pois há necessidade de ressignificação do conhecimento acadêmico predominantemente escrito por mãos brancas.

Considerações finais

É notório que a escola, ainda que timidamente, tem corroborado para o enfrentamento do racismo e à valorização do povo negro/afro-brasileiro, conhecemos muitas de suas ações, na busca de realmente implementar e garantir a efetividade da Lei 10639/03.

Salientamos que muitos professores demonstram interesse pelo assunto e dão ele a devida importância, se prepara para aulas, participam de cursos entre outros recursos didáticos e, isto tem reflexos positivos. Embora saibamos que muitos destes conteúdos norteiam-se por uma visão eurocêntrica.

Contudo também reconhecemos, com amargura, que ainda muitos profissionais da educação demonstram-se desinteressados em pesquisar e planejar aulas que contemplem conteúdos concernentes à História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura e a evidente contribuição do negro na formação da sociedade nacional.

Não obstante, é possível verificar que em muitos casos há Planos de Trabalho Docentes em que sequer são citados em suas ementas de conteúdos. Pois muitos profissionais estão tão amoldados ao racismo, que como já vimos é, estrutural e convencidos pela ideologia da dominação

que enfatiza o mito da democracia racial, simplesmente não o fazem. E o que fica pior ainda, é que com suas escolhas pedagógicas norteadas pelo conhecimento eurocêntrico acabam por contribuir para a manutenção do preconceito e da discriminação.

No entanto, quando conseguirmos um trabalho sistêmico, consciente, desejoso, que valorize e reconheça a história do negro, e não marginalize, vamos ressignificar, a contribuição resistente deste povo nas áreas social, econômica e política da sociedade brasileira, e para além disto estaremos propiciando situações em que se explicita sentimento de identidade e pertença em nossos estudantes negros.

Por isso, a Equipe multidisciplinar deveria ser composta por pessoas que se identificassem com a causa do negro, que tivesse um vínculo estreito com o NEAB¹²³ mais próximo da unidade escolar, pois fica evidente, que o entendimento sobre as facetas cruéis e diversificadas do racismo institucional, a teoria do embranquecimento, e como nossas atitudes, justificadas pela naturalização do racismo e o mito da democracia racial, demandam estudo, pois não estamos nos remetendo a um conhecimento difundido, com a devida atenção e veracidade dos fatos, na educação básica, sobretudo por ser escrito por mãos brancas como ocorre costumeiramente.

É imprescindível que diante de textos, e sugestões de atividades, propostas muitas vezes, por quem não reconhece e valoriza o povo negro, precisamos ter então uma leitura, crítica fundamentada, principalmente nas teorias raciais, capaz de entender que para se tratar o racismo, precisamos mensurar quem é que está falando e escrevendo sobre a história do o povo preto, porque, na maioria esmagadora das vezes, o que chega à escola são autores que contribuem para manutenção de uma educação eurocêntrica e preconceituosa, de forma simbólica, ingênua e perversamente institucional.

Nesse sentido, destacamos que alguns conhecimentos a serem provocados na escola, tendo como foco a efetividade da Lei 10639/03, principalmente pelos membros da Equipe Multidisciplinar, deveriam considerar que buscamos suscitar o orgulho em ser negro reiterando assim a auto estima em detrimento da inferioridade.

E para isso cuidemo-nos para não fazermos ingenuamente o oposto do que pensamos, muitas situações servindo à naturalização desta estrutura social racista, pois, inclusive, inúmeras atividades propostas em livros didáticos levam a folclorização e caricatura do povo negro.

Portanto, de posse de abordagens positivas, deveríamos tratar da história do negro desde da sua vida na África, anterior à escravização, nas mais diversas áreas do conhecimento, como a utilização do ferro relacionando com a vida na atualidade neste continente.

E ainda transpondo os limites da sala de aula, os profissionais da educação, deveriam tornar-se conscientes de que sua ação, conforme Freire (1987) implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sendo verdadeiros humanistas, contribuindo assim para uma educação que não se renda à ações que inferiorização, reificação, fetichização do povo negro. E reconheça e repudie toda forma de racismo.

123 NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiro trata-se de grupos de estudos ligados a instituições de ensino superior, movimentos sociais e grupos religiosos que se dedicam aos estudos sobre a população negra, a reivindicação de políticas públicas que a beneficie e a promoção de cursos, palestras e ações voltadas para a qualificação dessa população.

Nossos estudantes negros, aliás todos, precisam conhecer a história do povo negro, reconhecer em sua amplitude, estética, tecnológica, moral e religiosa sua importância para a formação do povo brasileiro, mesmo que tenha sido alijado, por muito tempo, dos direitos civis fundamentais, como estudar, por exemplo, mantendo-se em situação de inferioridade depois da abolição, o povo negro.

Oportunamente considerando o fato de que pessoas negras não poderiam frequentar a escola conforme Constituição de 1824, além de instituir o sistema escravagista, para o negro, lá em seu 2º Ato, declara a proibição de negros em escolas, em 1854, um decreto proibia, o negro de aprender a ler e escrever, o que reflete, em nossa sociedade até hoje, considerando Bourdieu na teoria do capital cultural e não parando por aqui quando finalmente somos aceitos nas escolas, em 1878, além da aceitação da Direção Escolar, só era permitido matrícula no período noturno.

Com certeza isto nos causou dificuldade ao acesso de política públicas, bem como nossa cidadania, nossa humanidade, já que fomos postos à margem do conhecimento eurocêntrico “acumulado pela humanidade” único reconhecido na prática escolar. Este alijamento acadêmico, irrefutavelmente foi decisório para o consenso de estereótipos e naturalização de situações de discriminação. Por isso o trabalho com a autoestima é válido, outra vez recorremos ao apelo de tratar a resistência, a luta, o orgulho do povo negro, da África, sem folclorizar, com atitudes ingênuas que corroboram para a naturalização, do que estamos explicitando ser uma perversidade humana.

Tentando finalizar, o que parece apenas gerar mais inquietações, percebe-se então uma estreita relação, talvez até certo hibridismo, entre escola a ideologia racista e as práticas racistas. E a escola cumpre muito bem sua função conservadora em manter este padrão.

No entanto sinceramente, acredito que este cenário está começando a tomar ares de transformação, vejo pessoas militando a questão do negro, um ou dois em cada escola, mas vejo!

Muitos profissionais da educação estão comprometidos em realizar um trabalho consciente e coerente, rumo ao enfrentamento do racismo, intuindo inspirar em nossos alunos a identificação e orgulho por fazer parte de um povo que resistiu e segue resistindo, apesar de tudo.

De maneira bastante otimista apesar do racismo, da discriminação e do preconceito, recorrente em nossas escolas, estamos demonstrando que resistimos ao longo da história, e que esta resistência tem se revelado e tomado proporções interessantes e, garantindo uma certa visibilidade ao povo negro, nas instituições escolares, através da Lei 10639/03, nos meios midiáticos, e já em outras esferas da sociedade, estamos vendo minimamente, a presença de pessoas negras e que se autodeclaram negras, reconhecendo sua etnia, sua ancestralidade, ultrapassando a “linha de cor” que a herança colonial tem nos imputado.

Referências:

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora, as desigualdades frente a escola**. Petrópolis. Vozes 2003 .p. 41-64

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 03**, de 10 de março

de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, 2004

DOCUMENTÁRIO **Menino 23**. Direção de Belisário Franca. Produção de Globo Filmes; Giros; Globo News; Canal Brasil. Realização de Belisário Franca. 2016. P&B.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia do Oprimido**, 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO GELEDÉS. **Racismo institucional uma abordagem conceitual**. Rio de Janeiro: Trama Design, 2011.

KOTTAK, Conrad Phillip. **Um espelho para a humanidade: uma introdução à antropologia cultural**. Porto Alegre-RS: AMGH, 2013, p. 260-291.

PARANÁ. **Instrução nº 10, de 2010**. Instrução N° 010/2010 – Sued/seed.

_____, SEED. **Cadernos Temáticos: História e cultura afrobrasileira e africana: Educando para as Relações Étnico-Raciais-**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil**. Ipanema: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010, p. 106-129

SECAD/MEC. **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília: Mec, 2005. 278 p. (Coleção Educação para Todos).

SILVA, Maria Nilza da Silva. O negro no Brasil: Um problema de raça ou de classe? **Revista Mediações**, Londrina, v.5n.2, Jul/dez. 2000, p.99-124.

UNESCO, INEP. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Coordenação de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. Observatório de Violências nas Escolas. Brasília. 2006 .

FERNANDES, Claudio. **História do Brasil** <"<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/tese-branqueamento>> acesso em 28/06/2017.

FERRAZ., Luiz Pedreira do Coutto. **Decreto 13331, de 17 de fevereiro de 1854**: Coleção das Leis do Império 1854 Tombo 17 Parte 2ª Seção 12ª. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/decreto_n.1331.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2017.



CAPÍTULO 21: ESTUDANTES NEGRAS TRABALHADORAS INGRESSANTES NA ESCOLA DE ENFERMEIRAS RACHEL HADDOCK LOBO (1948-1961)

Natalia Guedes Pereira (UERJ)

Maria Lelita Xavier (UERJ)

Introdução

A década de 1940 foi marcada por uma série de reformas promovidas pelo governo Vargas as quais determinaram mudanças envolvendo vários setores da sociedade, entre eles a economia, a educação e o trabalho. Tais reformas ocorreram em larga escala para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, redefinições de finalidades e alterações estruturais no sistema. O que conferiu ao país o crescimento em várias direções incluindo os direitos sociais à população e estendendo esses direitos à mulher, que até então estava alijada do processo produtivo. Em 1940, quase a metade (48%) da população ativa feminina ainda estava concentrada no setor primário da economia (MONTEIRO, 2008). E exercendo principalmente atividades domésticas sem remuneração.

Com o presidente Getúlio Vargas esse panorama tomou outra configuração houve o incremento da entrada da mulher no mercado de trabalho e na educação, facilitado pelas políticas educacionais que se institucionalizaram nessa era o que contribuiu para a escolarização feminina e pelas políticas trabalhistas que propiciou às mulheres novas perspectivas frente ao crescimento industrial e econômico (AZEVEDO, FERREIRA, 2016).

Observa-se então que a mulher foi conquistando espaços e direitos, mas sobretudo a mulher branca. A mulher negra devido a história escravocrata do país não obteve grandes oportunidades e continuou seguindo o mesmo trabalho que se predominava, o serviço doméstico.

A época, a cidade do Rio de Janeiro era a capital do país, e enfrentava sérios problemas de crise na área saúde como surtos de epidemia de peste bubônica, febre amarela, doenças infecciosas e parasitárias, além de problema com saneamento básico e urbanização. Era necessário intervir amplamente nesse cenário, porque a população estava adoecendo e a força de trabalho afetada. Criar escolas de enfermagem para atender as demandas de políticas públicas de saúde era uma prioridade (CALDAS, 1995).

Estas escolas seguiam o modelo de ensino de enfermagem criado por Florence Nightingale na passagem do século XIX para o século XX. Chegou ao Brasil em 1923, pelas enfermeiras norte-americanas que vieram com a missão de implantar o ensino superior de enfermagem, lideradas por Ethel Parson, se afirmando desde então, como profissão. Com a fundadora deu-se outra perspectiva, elevando o patamar da arte do cuidar, dando uma imagem humana, moderna, nobre e abriu-se novas possibilidades para as mulheres (SILVA, OGUSSO, CAMPOS, 2010).

No Brasil, não foi diferente o modelo nightingaleano importado dos Estados Unidos não admitia homens sejam brancos ou negros e mulheres negras, que faziam parte da população e em sua grande maioria pobre, não eram aceitas (SILVA, OGUSSO, CAMPOS, 2010).

Nesse período foram criadas escolas de enfermagem, entre elas a Escola de Enfermagem da Prefeitura do Distrito Federal posteriormente nomeada Escola de Enfermeiras Rachel Haddock Lobo (EERHL), em 1944, sob a égide do Departamento Hospitalar da Secretaria Geral de Saúde e Assistência do Distrito Federal. Zaira Cintra Vidal que estava à frente do serviço de enfermagem

do Departamento atuando principalmente no treinamento da enfermagem, foi designada para conduzir a implantação da nova escola.

A EERHL, a exemplo da Escola de Enfermagem Anna Néri (EEAN), padrão à época para a formação de enfermeiras, tinha perfil claramente definido e desejável no seu processo de seleção qual seja, ser do sexo feminino, jovem, de etnia branca e solteira (BARREIRA, 1992). Entretanto, entre as candidatas havia mulheres que destoavam desse perfil como, por exemplo, negras, pobres e trabalhadoras. Ao ingressarem nestas escolas deveriam adequar-se ao modelo internacional de formação de enfermeiras e para as ingressantes na EERHL ocorria da mesma forma (CAMPOS, 2012).

A escolaridade requerida era outro fator que dificultava o acesso as escolas de enfermagem. Sendo este o principal limite à expansão da enfermagem profissional no Brasil. Até a década de 1960, não foi possível cumprir a exigência do ensino secundário como requisito mínimo para o ingresso. Logo, o contingente de mulheres jovens, de classe média, com educação secundária, potencialmente disponível para serem recrutadas, era insuficiente para atender a complexidade dos problemas da área da saúde. Desse modo, as escolas de enfermagem tiveram que admitir candidatas de classe social menos desfavorecidas e de escolaridade aquém da recomendada desconsiderando as recomendações do modelo anglo-americano a fim de ampliar o quadro de enfermeiras para o país (CAMPOS, 2012).

Por outro lado, a ampliação do quadro de enfermeiras acarretou na criação de novas escolas de enfermagem, que por ser uma profissão historicamente feminina oportunizou a profissionalização exclusivamente para mulheres incluindo nestas as menos favorecidas economicamente, afrodescendentes e que provavelmente já trabalhavam e vislumbravam através da enfermagem uma carreira que poderia dar-lhe ascensão social.

O que revela a história e os quadros discentes das escolas no século em questão é que a profissão desde sempre foi pautada com diversas formas de preconceito seja racial, de gênero e socioeconômico. Os cursos de enfermagem impediam de certa forma a inclusão da mulher negra e do homem nas instituições de ensino padrão proposto por Florence. Era preciso garantir o perfil elitizado das mulheres.

Pretendemos, a partir da problematização exposta, discutir alguns aspectos relacionados à inserção de alunas afrodescendentes na enfermagem, desse modo, tomamos por objetivo caracterizar as estudantes afrodescendentes trabalhadoras ingressantes na Escola de Enfermeiras Rachel Haddock Lobo (EERHL) no período de 1948-1961. A escolha pelo ano de 1948, recai por corresponder ao ingresso da primeira turma na Escola e o marco final refere-se ao ano de incorporação da Escola à Universidade do Estado da Guanabara (UEG) atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Faz-se importante estudar essa temática de vários ângulos, entre eles o histórico, no sentido de compreender como ocorreu a constituição da enfermagem, considerando que o corpo de profissionais que compõe a enfermagem, - atendente, auxiliar, técnico e enfermeiros – a maioria é de afrodescendentes e mulheres. Entender a construção histórica da enfermagem em suas diferentes dimensões possibilita elucidar o contexto vivido e fornecer os significados para a cultura da profissão. Assim, percebê-la como parte integrante de outras atividades da vida, do mundo da saúde e de seus compromissos sociais (PADILHA; BORENSTEIN, 2005 p. 576).

Referencial teórico

A educação escolar, o trabalho e a mulher negra

As mulheres no processo de construção da sociedade sempre foram excluídas da aprendizagem. Tarefas femininas e masculinas sempre foram bem estabelecidas. À mulher cabia a função restrita do lar, cuidar de sua casa e servir ao marido, já ao homem era o detentor do poder supremo e provedor do lar.

No Brasil, segundo Stamatto (2002), em seu início de descobrimento a educação ocorria informalmente no dia a dia, cada gênero com suas tarefas estabelecidas, mas não excluída da participação comunitária. Com a chegada dos colonizadores, a educação nesta época passou a cargo dos jesuítas, pois queriam formar uma elite no Brasil e catequizar o povo que aqui se encontrava. Em 1549, a primeira escola foi construída com missão de ensino ler e escrever e as mulheres logo ficaram de fora desse plano estabelecido. O autor afirma que podiam se educar na catequese e em alguns casos em casa com preceptores ou em conventos, mas estavam destinadas ao lar, casamento, trabalhos domésticos, cantos e orações, objeto de controle de pais e maridos.

As mulheres denominadas “solteironas”, que são as que não se casaram de acordo com Stamatto (2002), eram destinadas a viver em conventos, onde não se aprendia apenas sobre a religião, mas se ensinava a ler, escrever e ter noções de matemática. Aos poucos isso foi mudando e deu-se permissão para as mulheres frequentarem a sala de aula. Até que em 1755, o governo português determinou que deveria existir duas escolas para ensino, uma para meninos e outra para meninas. Cabia as professoras ensinar apenas as meninas e aos professores ensinar apenas aos meninos.

Além do ensino público há comprovações igualmente de professores particulares ensinando em domicílio cursos destinados as mulheres como: costura, bordado, renda, flores e pintura (SILVA, 1974).

Adentrando ao recorte histórico em questão, a escola popular que se configurou como um fenômeno histórico no ocidente, a partir das décadas finais do século XIX, integrou os discursos republicanos no Brasil, com os limites impingidos pela profunda desigualdade social que marcava a sociedade brasileira (ALMEIDA; ALVES, 2011). A questão da ampliação do acesso à escola, garantindo o ingresso das crianças pobres não se constituiu em ponto forte da pauta de realizações. Acreditava-se que o negro era pertencente a uma classe inferior, por isso, teria dificuldades de aprendizagem e se disseminou o discurso racista de eugenia (SCHWARCZ, 1995).

Desse modo, a disseminação de escolas populares pelo país não foi o suficiente para mudar seu caráter, que era elitista e racista. O anseio por democratização da educação encontrou, nas primeiras décadas do século XX, sua elocução nas proposições dos renovadores (ALMEIDA; ALVES, 2011).

Ao iniciar a década de 30, a capital do país era o Rio de Janeiro, a frente da Diretoria de instrução da capital estava Anísio Teixeira, que foi responsável por idealizar grandes mudanças na educação e pioneiro na implementação de escolas públicas de todos os níveis com o objetivo de fornecer educação gratuita a todos, além de, investimento na formação de professores e estímulo ao enriquecimento cultural como cinema, bibliotecas, teatro. O Departamento de Pesquisa Educacional acompanhou de perto e produziram estudos estatísticos para saber o alcance e a efetividade dessas políticas e os resultados constataram que muitas camadas sociais estavam

ainda assim fora da escola, ou existia a dificuldade de se permanecer nela (VIDAL; PAULILO, 2003; NUNES, 2000).

Essa afirmativa se comprova a partir de dados mais antigos, a população feminina excluída da educação e a população feminina negra excluída de todos os direitos que poderia vir a ter, segundo Quadra (2014), o acesso as mulheres negras a algum tipo de educação se deu por volta de 1720, que é o período em que estão registrados os primeiros relatos de instrução da população negra na colônia e apenas com a reforma do ensino primário e secundário em 1870 o direito ao ensino público a população negra foi outorgado.

No âmbito do ensino superior, a inserção feminina nestas instituições ocorreu a partir de 1837 nos Estados Unidos, com a fundação de universidades restritas a esse público e no Brasil, as mulheres conseguiram o direito de ocupar esse espaço e estudar somente em 1879, com o consentimento do Imperador Dom Pedro II (LOPES; MOREIRA, 2017). Porém, sua presença na universidade brasileira só se firmou no final do século XIX, marcada pela inserção da primeira mulher em uma universidade do Estado da Bahia no ano de 1887, completando seus estudos em um dos cursos genuinamente masculino, a medicina.

No decorrer da história observamos que a mulher se insere no mercado de trabalho de forma secundária. Essas formas secundárias seriam acontecimentos que marcaram a história da humanidade que são as guerras, pois aos homens cabia o alistamento obrigatório, desocupando os postos de trabalho e fazendo com que as mulheres os ocupem e o retorno dos homens que foram a guerra, muitos voltavam mutilados, com sérios danos psicológicos e dessa forma não podiam voltar as suas funções fazendo mais uma vez que as mulheres ingressem no mercado de trabalho.

Então “quando o homem (por definição o provedor principal ou exclusivo) não pode cumprir esse papel, devido a uma situação de crise econômica, desemprego, diminuição de suas remunerações, doença, incapacidade temporária ou definitiva ou outro tipo de infortúnio. Quando se trata de uma família na qual a figura masculina está ausente (por morte ou separação) e a mulher assume o papel de provedora por falta de alternativa”, desta forma se inserindo no mercado de trabalho (ABRAMO, 2007).

E não foi diferente no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), visto que essa guerra demandou alistamento obrigatório dos homens e quanto aos postos de trabalhos abertos coube as mulheres o papel de ocupação desses lugares, ou seja, durante o período da Segunda Guerra, ela experimenta uma maior participação na esfera pública, enquanto um grande contingente de homens foi deslocado para a frente de combate. (ALMEIDA; DE JESUS, 2016).

Neste momento houve total estímulo e incentivo do governo as mulheres para participarem de trabalhos não convencionais até mesmo para movimentar a economia do país. Assim, quando os homens retornaram da guerra as mulheres voltaram as suas ocupações ditadas femininas.

Além da Primeira e Segunda Guerras, tivemos acontecimentos anteriores que inseriram essa mulher no mercado de trabalho que foi a Revolução Industrial.

Podemos dizer que o começo da mudança do ideal da mulher, foi com Maria Antonieta e sobre tudo com a Revolução Francesa em (1789) no século XIX, neste século observamos o nascimento do movimento feminista. É nesta revolução que é formulada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, e também a partir desta que o papel submisso de mulher sem direitos começa a se modificar e seus problemas passam a ter voz. Assim prosseguindo com a

Revolução Industrial as mulheres passam a ocupar lugares em fábricas mudando então o contexto de produção econômica dos países e começando sua dupla jornada de trabalho (nas fábricas e com as tarefas do lar).

Hobsbawn (2004) ressalta que a Revolução Industrial deu um novo papel a mulher perante a sua comunidade e a partir desta passaram a atuar de forma importante na sociedade. Afirmam Baylão e Schettino (2014), que a entrada da mulher no mercado de trabalho aconteceu visto à necessidade de sua contribuição nos serviços que estavam ligados a renda familiar, com início a Revolução Industrial absorveu de forma importante a mão-de-obra feminina pelas indústrias com o objetivo de ter mão de obra barata e também pela maior facilidade de disciplinar o grupo de operárias, trazendo a mulher na produção.

Hoje, segundo Muraro (1993), apesar de tantas dificuldades as mulheres conquistaram um espaço de respeito dentro da sociedade, mesmo as relações não sendo de extrema harmonia e igualdade. Por muitas vezes há conflitos, os homens passam a se questionar sobre o papel que lhes é atribuído visto que as mulheres passam a cobrar deles essa postura de provedor que não é fácil nos dias de hoje. Com o advento dos métodos contraceptivos e o desenvolvimento dos anticoncepcionais as mulheres conseguiram se manter no mercado de trabalho podendo se dividir entre trabalho e casa. Segundo D'Alonso (2008), elas deixaram de ser apenas donas de casa, esposa e mãe, agora são enfermeiras, operárias, motoristas, professoras entre outras profissões que eram ocupadas apenas pelos homens.

Com o grande estudo de história voltado para a história da mulher, podemos supor que as mulheres foram excluídas dessa história e que as mulheres negras foram duplamente excluídas, (PERROT, 1988). Ser mulher e ser mulher negra desqualificava a mulher a fazer parte dessa história onde ela sempre era representada de forma depreciada, (SANTOS, 2004). Durante a primeira metade do século XX a arte do cuidado tomou caráter profissional, mas nos moldes de exclusão racial e de gênero, em um Brasil majoritariamente negro. Como já mencionado, em sua configuração inicial e profissional os cursos de formação em enfermagem deveriam evitar a presença negra e masculina nos quadros discentes (CAMPOS; OGUISSO; FREITAS, 2008).

Sobretudo, a secular profissão que tem como sua fundadora Florence Nightingale, queria ter seu status elevado, antes a profissão caracterizada como desqualificada e exercida por mulheres pobres e desvirtuada não condizia com a profissão que estava se formando e esta visão de cuidadora estava atrelada a imagem da mulher negra, o que contribuiu para a não admissão de mulheres negras na enfermagem brasileira (CAMPOS; OGUISSO; FREITAS, 2008).

O que observamos é que em todo o processo de construção do Brasil escravocrata, a mulher negra ocupava funções de cuidadora como: babás, amas de leite, parteiras, curandeiras, cuidavam de doentes idosos e crianças. O que levava a mulher negra não ser admitida nessa identidade de enfermeira brasileira que estava se construindo era o não querer da elite nobre e branca se misturar com pessoas da raça negra ou afro descendente por essa imagem criada de os negros são pessoas depreciáveis. Assim, torna-se factível supor que as construções discursivas, imagéticas e estéticas, que atuam no campo das mentalidades (formação das opiniões e das consciências) operaram de forma decisiva no processo de fabricação da identidade profissional da enfermagem brasileira (CAMPOS; OGUISSO; FREITAS, 2008).

A marca da passagem do século XIX para o século XX evoca o final de um sistema político, econômico e social estruturado na posse e coisificação de pessoas, ao mesmo tempo, inaugura

o modelo oficial de ensino da Enfermagem moderna (CAMPOS, 2012). Segundo Costa (1999), a elite branca sentia-se afrontada ao equipar-se aos que um dia foram seus antigos cativos, e a profissão vista para as negras como algo que as fariam ascender, veio para conter a população e forjar uma imagem estereotipada como medida talvez de controle, indo na contramão dos princípios de democracia. Ethel Parson os qualificava como ignorantes, sem condição intelectual, moral e estética para o trabalho executado pela “Enfermeira Padrão”, que era a mulher, branca e culta (BARREIRA, 1997; MOREIRA, 1999).

A criação da escola de Enfermeiras Rachel Haddock Lobo

No início do século XX, o Rio de Janeiro, capital do país, ainda era uma cidade de ruas estreitas e sujas e enfrentava um caos de problemas sociais que afetavam a saúde da população. O saneamento básico ainda era muito precário e as condições de higiene eram terríveis, as epidemias como a febre amarela, peste bubônica, varíola, doenças infecciosas e parasitárias assolavam a população, que se em seu processo de urbanização, desde a chegada da Família Real Portuguesa no Brasil, se concentrava em sua maioria em cortiços no centro do Rio de Janeiro (CALDAS, 1995).

Neste contexto, o país necessitava de ajuda para fortalecer a assistência de saúde à população, prestar bons serviços e efetivar as políticas públicas de saúde, com isso, Carlos Chagas sanitaria e cientista brasileiro solicitou ajuda de enfermeiras norte-americanas chefiadas por Ethel Parson (CHALHOUN, 1996). Caldas (1995), diz que antecedendo a Reforma da Saúde no Rio de Janeiro, Carlos Chagas mandou buscar enfermeiras americanas para estudar a situação da Enfermagem no Brasil. Estas enfermeiras propuseram a criação de uma Escola de Enfermagem para formação de profissionais capazes de conduzir uma assistência de qualidade à população, o que ocorreu em 1922.

Essa missão de implementação do serviço foi patrocinada pela Fundação Rockefeller, no entanto, as enfermeiras propuseram a criação de uma escola para capacitação de mão-de-obra profissional para dar conta do caos, com isso, houve a criação da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde tendo como nome Escola de Enfermeiras D. Ana Néri seguindo os moldes das Escolas Nightingaleanas. Dando por encerrado a década de 20 com apenas uma escola de enfermagem no Brasil (CALDAS, 1995).

Na década de 1930, ocorre a retirada da missão de enfermeiras norte-americanas do Brasil e começam a surgir outras escolas, que para serem reconhecidas deveriam seguir o padrão ouro da Escola Ana Nery, o que trouxe uma contribuição para o alto nível de educação profissional, mas dificultou a expansão das escolas (RENOVATO; BAGNATO, 2008).

A criação da Escola de Enfermeiras Rachel Haddock Lobo, ocorreu em 16 de fevereiro de 1944, por um ato do Presidente da República da época, Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei No 6.275 e vinculado ao Departamento Hospitalar da Secretaria Geral de Saúde e Assistência. Caldas (1995), a Escola destinava-se ao ensino técnico-profissional e especializado de enfermagem, bem como para aperfeiçoar o conhecimento do pessoal de enfermagem da prefeitura, atuante na área.

Após os trâmites pertinentes a escola foi inaugurada em 20 de junho de 1948 depois de quatro anos de planejamento por Zaíra Cintra Vidal que garantiu a escola uma qualidade de alto padrão que estivesse a altura como as outras escolas já criadas (CALDAS, 1995).

Para efetivar o funcionamento da escola ela foi submetida a equiparação, pois à época

havia escolas tidas como Padrão, e para a enfermagem não foi diferente. O Decreto 20.109 DE 15 de junho de 1931 descreve as normas de equiparação do curso considerado Nível Superior. Sob a inspeção da Enfermeira Isaura Barbosa Lima em 1948, fechou-se um relatório que concedeu a escola a equiparação prevista nos termos do decreto (CALDAS, 1995).

O Prefeito do Distrito Federal deu o nome de Rachel Haddock Lobo à nova escola, através da Resolução nº 8, de 21.06.1944. A citada escola recebe esse nome considerando os feitos de sua patrona à enfermagem brasileira sendo denominada Escola de Enfermeiras Rachel Haddock Lobo. A mesma antes de receber o nome citado recebe a nomenclatura de Escola de Enfermagem da Prefeitura do Distrito Federal, no mesmo ano pelo presidente da época, Getúlio Vargas, sendo esse o seu primeiro nome (CALDAS, 1995). Com o passar dos anos e a reforma da LDB, teve-se a necessidade de um novo nome para escola, pois agora o ingresso passa a ser por vestibular unificado e começa a admitir-se homens em seu quadro discente, em 1961 seu nome passa a ser Escola de Enfermagem Rachel Haddock Lobo, mas em 1968 a escola já incorporada a uma instituição houve-se a necessidade da troca de Escola para Faculdade de Enfermagem do Estado da Guanabara.

O decreto de criação da escola descreve as exigências e como esse curso iria se constituir. As candidatas deveriam possuir em sua escolaridade certificado de conclusão do ginásio, que em sua falta a mesma seria submetida a uma prova com programa equivalente (submissão de carta de equivalência); o curso seria ministrado em regime de internato tendo em sua duração um total de três anos; às alunas concluintes receberiam o diploma de enfermeira (CALDAS, 1995).

Além disso, para ser aceita na escola existiam outras exigências como estar conforme ao perfil elitista para ingresso nas escolas que seguia a padronização, para ser enfermeira padrão deveria ser mulher jovem, branca, de boa família, de caráter moldável e condicionável.

O processo de integração à universidade passou por quatro tentativas, a 1ª realizada pela diretora Zaíra Cintra Vidal em 1951, quando ocorreu o veto do Prefeito, a 2ª pela diretora Silvia Albuquerque Arcoverde Maranhão em 1954, a 3ª por Nancyli Souza Virgolino de Alencar em 1958 e finalmente em 1961 aprovação da Lei nº 93 de 15.12.1961 com a diretora Nalva Pereira Caldas a lei de incorporação foi aprovada e efetivada sua incorporação em 1963 dois anos após a aprovação.

Metodologia

Trata-se de pesquisa quantitativa, descritiva, do tipo documental na perspectiva histórica. A pesquisa quantitativa é firmada em bases da objetividade e seus resultados podem ser quantificados e considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos. A pesquisa descritiva possui como objetivo principal a descrição das características de uma população determinada ou de um fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Ambas têm como característica primordial a utilização de técnica padronizada para coleta de dados (FONSECA, 2002; GIL, 2008).

O que caracteriza a pesquisa documental é que ela recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que: na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador requer análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico. Já a pesquisa bibliográfica cita diferentes autores de acordo com o tema e usa as fontes secundárias

como principais (OLIVEIRA, 2007; RODRÍGUEZ, 2010).

Logo, as fontes primárias foram os prontuários das alunas. E as fontes secundárias material bibliográfico que versavam sobre o tema da pesquisa.

Os dados foram extraídos do banco produzido pela pesquisa “Biografia coletivo: enfermeiras do Brasil (1923-1961)” coordenada pelo pesquisador Doutor Luiz Otávio Ferreira docente do Programa de Pós-graduação em História das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz e o mesmo se encontra sob a guarda da Fundação Oswaldo Cruz. Este foi desenvolvido na plataforma de softwares de análise estatística - Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) a partir da coleta nas pastas/prontuários das alunas. Ressalta-se que os documentos que originaram o banco de dados estão sob a guarda do Centro de Memória Nalva Pereira Caldas da Escola de Enfermagem da UERJ. E que este tem contribuído relevantemente para o ensino e para história da enfermagem fluminense.

Para caracterizar as estudantes negras ingressantes na EERHL foi elaborado um instrumento com as seguintes variáveis: ano de preenchimento da ficha, estado e município de nascimento, idade ao ingressar, cor, religião, estado civil, profissão e ou ocupação, existência de responsável, escolaridade, instrução dos pais/responsável/tutor, profissão pais/responsável/tutor e responsabilidade financeira pela família.

Os critérios de inclusão adotados foram alunas negras, pardas e morenas, definidas na certidão de nascimento, no atestado de vacinação ou imunização e na ficha de matrícula, inscrição ou admissão, constantes nos prontuários; alunas trabalhadoras cujo registro referente à ocupação/profissão constava na ficha de admissão; e que estavam dentro do recorte histórico em questão. E como critério de exclusão foram desconsiderados os registros que referiam ser de alunas afrodescendentes não trabalhadoras.

Em relação aos aspectos éticos, o presente estudo, amparado pela Resolução 510, de 07 de abril de 2016, não necessitou avaliação de comitê de ética, por tratar-se de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que utilizou banco de dados cujas informações estavam agregadas, sem possibilidade de identificação individual (BRASIL, 2016). Entretanto, obteve autorização por escrito do coordenador da pesquisa supracitada.

Os dados de interesse deste estudo foram tratados por estatística simples e descritiva com o auxílio do editor de planilhas Microsoft Excel e representados através de tabelas. Foram agrupados segundo as variáveis que compunham a caracterização das estudantes negras e cotejados com literatura proporcionando sentido e possibilitando a interpretação dos números. Logo, considerou-se o conjunto de fatos políticos, sociais e econômicos que permearam o contexto vivido pelas mulheres no recorte do estudo de modo a permitir a exposição histórica a partir da documentação selecionada.

Resultados e discussão

Ao analisar os dados observou-se o registro de 455 prontuários. Destes foram utilizados nesta pesquisa, aqueles relacionados ao recorte temporal e que atendiam o critério de inclusão. As estudantes trabalhadoras ingressaram na Escola nos seguintes anos: uma em 1949, uma aluna em 1952, cinco em 1953, uma no ano de 1956 e outra 1957, duas no ano de 1960 e duas no ano de 1961. Nenhum prontuário foi desconsiderado mesmo que tivessem informações incompletas.

Tabela 1 – Distribuição do número de estudantes afrodescendentes trabalhadoras e quantitativo de alunas por tipologia de cor (1948-1961) – Rio de Janeiro – 2018.

Atributos/Características	Nº	Fr%
Negras	83	18,24
Negras Trabalhadoras	13	15,66

Fonte: Ferreira, L.O., 2016.

No período de 1948 a 1961 o total de estudantes da escola era de 455 (100%), destas 83 (18,24%) estudantes eram não brancas compreendendo as negras, pardas e morenas segundo preenchimento nas fichas de admissão. E do total das estudantes consideradas negras 13 (15,66%) eram trabalhadoras. Com o legado do sistema escravocrata, a imagem do afrodescendente ficou ligada ao crime, pobreza, prostituição, eram representados sobretudo como ignorantes e era essa a imagem que a profissão de enfermagem não queria estar vinculada. Para representar a enfermeira considerada padrão existiam condições: ser mulher branca, culta, jovem e saudável (CAMPOS, 2008; PINHEIRO, 2015). Além disso, se fazia fácil o ingresso de alunas de boa origem familiar com posição importante na sociedade (CAMPOS, OGUISSO, FREITAS, 2008).

Tabela 2 – Distribuição do número de estudantes afrodescendentes trabalhadoras, segundo a idade, estado civil, religião, existência de responsabilidade financeira familiar (1948-1961) – Rio de Janeiro – 2018.

Idade	Nº	Estado Civil	Nº	Religião	Nº	Responsabilidade Financeira	Nº
19 a 23 anos	6	Solteira	13	Católica	9	Sim	3
24 a 27 anos	7	-	-	Evangélica	4	Não	10

Fonte: Ferreira, L.O., 2016.

De acordo com os dados da Tabela 2, notou-se que do total das 13 alunas afrodescendentes trabalhadoras eram solteiras, sendo seis alunas com idade entre 19 a 23 e sete alunas entre 24 a 27 anos. O processo de seleção priorizava mulheres solteiras que pudessem se dedicar em tempo integral ao estudo incluindo o internato, ou seja, dedicação total ao curso, assim afirma Nogueira (2004), elas contribuíam como força de trabalho considerada ideal e de pouco custo onde se enquadravam jovens, sem responsabilidades familiares, ou seja, sem filhos e solteiras.

O Panfleto de divulgação do curso de enfermagem da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública de 1922, destacava as vantagens da profissão e as qualificações exigidas cujos critérios estabelecidos pela Escola para a admissão eram: ser mulher solteira, ter de 20 a 35 anos, ser diplomada por uma escola normal.

Quanto a religião nove alunas eram católicas e quatro evangélicas. De acordo com Sena (1999), a enfermagem era importante ocupação feminina, à qual se dedicavam mulheres de diversas condições sociais (religiosas católicas, leigas de pouca instrução e escravas). Nesta época, no Brasil, a religião hegemônica oficial continuava sendo a católica, mesmo após a separação entre a Igreja e o Estado, qualquer religião diferente das tradicionais não eram aceitas. A igreja era

um norteador da sociedade e adotava como regra a divisão das funções de homens e mulheres, assim era desejável manter a mulher vinculada às tarefas da casa e da igreja (SENA, 1999). A profissão de enfermagem tem esse caráter de caridade e abnegação relacionada a igreja.

Apenas três dessas trabalhadoras contribuíam para o sustento de sua família, o que não era comum. A época, o comum era que as mulheres não trabalhassem fora, principalmente as solteiras, desenvolvessem atividades no lar. A “moça de boa família” era aquela que sabia bordar, fazer crochê, conhecia música e não desempenhava outras atividades e eram criadas para serem dependentes financeiramente do pai ou do marido. As casadas eram dedicadas ao marido e aos filhos e teoricamente desobrigadas de qualquer trabalho produtivo (ESTEVES, 1989; SENA, 1999). Nessas divisões de papéis, na sociedade cabia ao homem ser o provedor do lar.

Tabela 3 – Distribuição do número de estudantes afrodescendentes trabalhadoras, segundo a escolaridade e ocupação (1948-1961) – Rio de Janeiro – 2018.

Escolaridade	Nº
Normal	3
Científico	1
Técnico	1
Sem Informação	3
Não aplicável	5
Ocupação/Profissão	Nº
Doméstica	2
Costureira	3
Comerciária/Operária	2
Professora/Auxiliar de ensino	3
Área da Saúde	4
Escriturária	1

Fonte: Ferreira, L.O., 2016.

Nesta tabela 3, utilizamos a palavra ocupação para referir-se a variável que não precisa de formação qualificada para exercê-la. A ocupação tem a ver com o que a pessoa faz de fato. Diferente da profissão que é aquilo que você estudou e se preparou, seja ensino técnico ou superior.

Os dados da tabela 3 mostram que três alunas são normalistas e professoras/auxiliar de ensino e a exercem. No que diz respeito ao dado não aplicável da variável escolaridade este aparece em maior número, cinco. Infere-se que as alunas foram transferidas para a escola e estes documentos escolares foram perdidos, muitos destes ficando em sua instituição de origem ou a informação não estava clara em relação a esta questão.

Constatou-se que as ocupações evidenciadas exercidas pelas alunas são as ditas femininas, contudo, algumas possuíam mais de uma ocupação/profissão.

Sena (1999) afirma que, com a industrialização e crescente urbanização ampliou-se o mercado de trabalho oferecendo oportunidades para homens e mulheres, porém, as mulheres eram ditas “educadoras naturais”. O magistério que era visto pela sociedade como uma extensão da maternidade ficou a cargo das mulheres. As escolas normais recebiam como clientela privilegiada

grande número de moças brancas sendo rara a ocorrência de moças negras.

Quanto às ocupações doméstica, operária e costureira, as mulheres brasileiras pobres, especialmente negras, continuaram, após a abolição, a ocupar postos de trabalho desqualificados, recebendo baixíssimos salários e péssimo tratamento. De acordo com documentos oficiais da época foi possível constatar registros de que grande número dessas mulheres eram empregadas domésticas, cozinheiras, lavadeiras, doceiras, vendedoras de rua e prostitutas (RAGO, 2001).

Ainda, na tabela 3 a área da saúde reúne as profissões com afinidades entre si, visitadora no departamento da criança, visitadora na divisão de tuberculose, auxiliar de enfermagem e enfermeira e são exercidas por sete alunas. Assim, mesmo antes do aparecimento da enfermagem nightingaleana em 1923, a profissão já se configurava como ocupação feminina. É pertinente assinalar, a esse respeito, a predominância de mulheres e à natureza do trabalho por elas realizado (SANTOS, 2004; SENA, 1999). No período anterior a profissionalização da enfermagem, a arte do cuidado era desempenhada pelo conhecimento empírico, intuitivo e consolidado pela prática e não pela formação.

De acordo com a construção da história do Brasil, as mulheres negras (escravizadas) eram responsáveis pelo cuidar. Elas eram consideradas mães pretas e ficavam responsáveis pelos cuidados básicos aos enfermos, idosos, crianças e pessoas que necessitavam e se preciso fosse usar seu próprio corpo e saúde. As parteiras sabiam identificar o período de gravidez, orientar as gestantes sobre possíveis complicações e partejavam-nas. E as amas de leite tinham o papel de amamentar e cuidar dos filhos dos senhores (NASCIMENTO JÚNIOR, 2018).

E o que justifica as alunas já se intitulem enfermeiras no ato de preenchimento da ficha de matrícula de acordo com Campos (2008) e Pinheiro (2015), que a mulher negra era considerada enfermeira, pois toda mulher que exercia algum tipo de cuidado era assim vista pela sociedade.

Tabela 4 – Grau de instrução e ocupação do pai das estudantes afrodescendentes trabalhadoras (1948-1961) – Rio de Janeiro – 2018.

Grau de Instrução	Nº	Ocupação do Pai	Nº
Primário	7	Militar	2
Secundário	1	Inspetor	1
Ginasial	1	Escriturário	1
Não aplicável	1	Motorista	1
Sem Informação	3	Comerciário	1
-	-	Funcionário Público	2
-	-	Não aplicável	2
-	-	Sem informação	2

Fonte: Ferreira, L.O., 2016.

Na tabela 4 é apresentado o grau de instrução e ocupação dos pais. Se observa que apenas sete possuem ensino primário, um o ensino secundário, um o ginasial, um se enquadra no não aplicável e três deixaram o campo sem preencher a informação. Nenhum pai possuía ensino superior.

Quanto as ocupações encontradas dois eram militares, dois eram funcionários públicos, um inspetor, um escriturário, um motorista, um comerciário, dois se enquadravam no quesito

não aplicável e dois deixaram o campo sem informação, ressalta-se também um pai que era aposentado.

Sete dos pais possuíam instrução primária, que corresponde a maior parte das ocupações desenvolvidas que não necessitavam de grau de instrução mais refinado, com isso, infere-se que a situação socioeconômica era precária.

A inserção do homem negro na educação e no mercado de trabalho pós sistema escravocrata sofre intensa repressão, pelo que diz a literatura e pelo que mostram os dados desta tabela 4 (CAMPOS; OGUISSO; FREITAS, 2008).

Tabela 5 – Distribuição do número de estudantes afrodescendentes trabalhadoras, segundo o estado e município de nascimento (1948-1961) – Rio de Janeiro-2018.

Estado em que nasceu	Nº	Município	Nº
RJ	5	Rio de Janeiro	5
ES	1	Vitória	1
PE	1	Recife	1
SE	3	Aracajú	3
BA	1	Salvador	1
PI	1	Teresina	1
		Sem Informação	1

Fonte: Ferreira, L.O., 2016.

Observa-se que cinco (46,15%) alunas são oriundas do Rio de Janeiro e uma de Espírito Santo, seis (53,84%) alunas são de estados que correspondem ao Nordeste do país, o que indica que estas alunas migraram para o Rio de Janeiro em busca de oportunidade de estudo e trabalho. Infere-se que essas alunas vieram estudar enfermagem por meio de bolsas oferecidas pelo Serviço Especial de Saúde Pública (SESP). Ressalta-se que essas bolsas e o apoio financeiro e técnico para a implantação de escolas de enfermagem, foram de suma importância para o desenvolvimento do programa de Enfermagem no Brasil (CAMPOS, 2012).

O SESP foi criado em 1942, a partir de um trato entre Brasil e Estados Unidos, com a finalidade de levar saneamento as regiões que eram de conveniência aos militares norte-americanos para extração de borracha (Amazônia), ferro, mica (Vale do Rio Doce) e colaboração com o Serviço Nacional de Lepre, mais tarde a fundação se estendeu para a região Nordeste. Para atender a saúde dos trabalhadores envolvidos o SESP organizou a forma de fornecer assistência médica e treinamento de profissionais de saúde, em especial médicos, enfermeiras e engenheiros sanitários (RENOVATO; BAGNATO, 2010).

As moças eram provenientes de famílias pobres e sem grandes possibilidades financeiras, possuíam responsabilidades com a educação de irmãos mais novos, trabalhadoras e eram jovens entre vinte e trinta anos. Essas moças vinham de seu estado de origem em pequenos grupos e eram recebidas pelas alunas mais antigas da escola de enfermagem, em seguida encaminhadas para o preenchimento de registros necessários o que à época era um protocolo e tradição norteadas pelas regras de etiqueta (CAMPOS, 2012).

Conclusão

A proposta desse estudo foi caracterizar as estudantes negras trabalhadoras ingressantes na Escola de Enfermeiras Rachel Haddock Lobo (1948-1961) e a partir desse recorte correlacionando com o contexto da época e o número de alunas afrodescendentes ingressantes, a conclusão observada é duplamente excludente. Além de serem mulheres eram mulheres afrodescendentes que passaram por esse processo com muito mais restrições que as mulheres brancas. Os achados dessa pesquisa deram possibilidade para o alcance do objetivo que diz respeito à caracterização desse perfil. A aluna trabalhadora afrodescendente da EERHL era a minoria olhando-se para o seu ano de ingresso, o maior número de alunas foi admitido no ano de 1953. Eram jovens entre 19 e 27 anos, solteiras e sem filhos, três com responsabilidade financeira familiar e em sua maioria católica e nordestina.

Com o processo de construção da identidade profissional observamos que a mulher afrodescendente, a mulher solteira de caráter duvidoso, as viúvas e os homens foram excluídos, nos levando reafirmar que a imagem da enfermeira brasileira foi forjada. A mulher para ser enfermeira deveria além de ter as características citadas neste trabalho deveriam ser jovens moldáveis e condicionadas que não questionariam nada.

Precisamos aprofundar nossas discussões sobre racismo e exclusão das minorias abrindo novos caminhos e trazendo diferentes posicionamentos. A partir do perfil observado, hoje, pode-se ver que poucas coisas mudaram. O quantitativo de alunas afrodescendentes aumentou devido a política de cotas raciais, e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro se mostrou pioneira.

O racismo no Brasil aparece de forma sutil, seja no olhar, nas palavras ou até mesmo em coisas já enraizadas que precisamos desconstruir, ele possui essa característica de criar pessoas que não reconhecem que o estão reproduzindo.

O estudo fica para reflexão da sociedade, para futuros enfermeiros e para enfermeiros formados, que as coisas são mutáveis e que precisamos mudar essa realidade de exclusão. A reconstrução de um perfil e de uma história na enfermagem está acontecendo e a cada dia mais estamos mudando, sendo a resistência. Ressalta-se também a importância da valorização da enfermeira afrodescendente, a importância da produção científica sobre a temática estabelecendo as relações entre os tempos históricos, o resgate da memória das enfermeiras que foram as pioneiras nas escolas.

Cada profissional deve reconhecer o racismo dentro das suas próprias atitudes e nas de sua equipe de trabalho de forma a combatê-lo eficaz e corretamente e assim primar pela prestação da assistência mais humanizada e transcultural que aprendemos ao longo da graduação de enfermagem da UERJ.

Referências

ALMEIDA, I. F.; DE JESUS, C. C. **O Movimento Feminista e as Redefinições da Mulher na Sociedade após a Segunda Guerra Mundial**. BOLETIM HISTORIAR, n. 14, 2016.

ALMEIDA, G.E.S. de; ALVES, C.M.C. Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.41, n 27, p81-106, jul./dez. 2011.

AZEVEDO, N.; FERREIRA, L.O. **Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940**. Cadernos pagu (27), pp.213-254, jul. /dez. 2006.

- BARREIRA, I. de A. **A enfermeira Ana Néri no país do futuro**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1992.
- BARREIRA, I. de A. (1997) - Os primórdios da enfermagem moderna no Brasil. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**. Vol. 1, no esp., p. 161-176.
- BENCHIMOL, J. L. **Dos micróbios aos mosquitos: febre amarela e a revolução pasteuriana no Brasil**. Rio de Janeiro: Editor Fiocruz/Editora UFRJ, 1999.
- BRASIL. **Lei no 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Lei de diretrizes e bases para educação.
- BRASIL. **Resolução nº510, de 07 de abril de 2016**. Ética na pesquisa na área de ciências humanas e sociais: conquistas dos pesquisadores.
- CALDAS, N. P. **Os caminhos da lembrança: um olhar retrospectivo sobre a memória da Faculdade de Enfermagem da UERJ**. 1995. 257 p. tese (Titular) - Faculdade de Enfermagem da UERJ, Rio de Janeiro.
- CALDAS, N. P. **Repensando a evolução histórica da Faculdade de Enfermagem da UERJ**. R Enferm UERJ 1997;
- CAMPOS, P. F. S.; OGUISSO, T. A Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo e a reconfiguração da identidade profissional da Enfermagem Brasileira. Rev. bras. **Enferm**, Brasília, v. 61, n. 6, p. 892-898, Dec. 2008.
- CAMPOS, P. F. S. **Programa Enfermagem do SESP: Formação e Identidade Profissional Brasileira Pós-1930**. Cad. hist. ciênc. São Paulo, v. 8, n. 1, jun. 2012.
- CAMPOS, A. L. V. A Oficina Sanitária Pan-americana e a cooperação internacional na educação superior de enfermeiras no Brasil: 1942-1959. **Revista Maracanan**, v. 8, n. 8, p. 287-307, 2012.
- CHALHOUB, S. **Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- COSTA, E. V. da (1999) - **Da Monarquia à República**. Momentos decisivos. São Paulo: EDUNESP.
- D'ALONSO, G.L. **Trabalhadoras brasileiras e a relação com o trabalho: trajetórias e travessias**. Psicol. Am Lat. México. N.15, dez. 2008. Disponível em< [http:// www.inesc.org.br](http://www.inesc.org.br)> Acesso em 18 de setembro de 2018.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MONTEIRO, I. C. **Gênero e diversidade de rendimentos no setor de atividades sociais em 2006**. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, 2008.
- MOREIRA, M. C. N. (1999) - **A Fundação Rockefeller e a construção da identidade profissional de enfermagem no Brasil na Primeira República**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos. Vol. 5, no 3, p. 621-645.

MURARO, R. M. **A mulher no terceiro milênio**. Rio de Janeiro. Rosa dos Tempos, 1993.

NASCIMENTO JR, C. B. de O. Black ladies nurses?! Sim: **Enfermeiras negras e a construção da identidade da Enfermagem no Brasil**. Monografia (Graduação em Enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2018.

NUNES, C. Anísio Teixeira: **a poesia da ação**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2000.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OGUISSO, T.; CAMPOS, P. F. S. Por que e para que estudar história da enfermagem. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 4, n.1, p. 49-53, Fev. 2013. Disponível em: <<http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/503>> Acesso em: 24 abr. 2018.

PADILHA, M.; BORENSTEIN, M. S. O método de pesquisa histórica em enfermagem. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.14, n.4, p.575-84, out./dez. 2005.

PERROT, M. (1988). **Os excluídos da história**: homens, mulheres, prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

PINHEIRO, C. W. **O cuidado das amas-de-leite e o protagonismo do negro na história da enfermagem**: uma luta por equidade. Hist. Enferm. Rev. eletrônica, v. 6, n.1, p.124-34. 2015.

QUADRA, R. R. **Projeto Pérolas Negras**: valorização da diversidade cultural na escola. Anais do congresso de pesquisa e extensão e da semana de ciências sociais da UEMG/Barbacena. v. 1, n. 1 (2014).

RAGO, M. **Trabalho Feminino e Sexualidade**. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2001.

RENOVATO, R. D.; BAGNATO, M. H. S. O serviço especial de saúde pública e suas ações de educação sanitária nas escolas primárias (1942-1960). **Educar em Revista** (Impresso), v. 2, p. 277-290, 2010.

RODRIGUEZ, M. V. Pesquisa Histórica: O Trabalho com Fontes Documentais. In: Célio Juvenal Costa; José Joaquim Pereira Melo; Luiz Hermenegildo Fabiano. (Org.). **Fontes e Métodos em História da Educação**. Dourados: Ed.UFGD, 2010, v., p. 36-48.

SANTOS, G.A. (2004) **Mulher negra, homem branco**. Rio de Janeiro: Pallas.

SENA, A.R.M.F. et.al **Moça de boa família figura-tipo de candidata à enfermeira Relatório do projeto para o CNPq intitulado**: A prática de enfermagem no Brasil: a enfermeira de saúde pública nos anos 20, 1999.

SILVA, M. B. N. da. Transmissão, conservação e fusão cultural no Rio de Janeiro (1808-1821). In: **Revista de História (USP)**, vol. XLVII, n.97, Jan. / Mar. 1974. pp.154-159.

SILVA, S. E.; OGUISSO, T; Campos, P. F. de S.; **Racismo e preconceito**: depoimentos de enfermeiros afrodescendentes egressos da escola de enfermagem da escola de enfermagem da Universidade de São Paulo. Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online, 2010.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil

(1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

STAMATTO, I. S. **Um olhar na História:** a mulher na escola (BRASIL:1549–1910). Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN. Disponível em:<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>> Acesso em: 19 de ago. de 2018.

UNICAMP. Instituto de economia. **Mulheres: Mundo do Trabalho e autonomia econômica.** São Paulo, 2017.

VIDAL, D. G. e PAULILO, A. L. Projetos e estratégias de implementação da Escola Nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, Ana, ALVES, Claudia; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Educação no Brasil: história, cultura e política.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

Marivânia Conceição Araújo

Professora Doutora titular da Universidade Estadual de Maringá, com pesquisas na área de Antropologia Urbana e relações raciais, pesquisadora do NEIAB - Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros e associada à ABNP - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as.



Liége Torresan Moreira



Graduada e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) possui como linha de pesquisa representação política e relações étnico-raciais. Atualmente é vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Participação Política-NUPPOL/UEM e ao Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB/UEM).

Autoria

Os textos dessa coletânea foram escritos em sua grande maioria por intelectuais negros/as, e que teve sua trajetória de vida impactada de alguma forma pelas políticas de cotas raciais para inserção da população negra no ensino superior. Os discentes e os docentes que entraram nas universidades por meio dessa ação afirmativa lidam constantemente com uma tensão vinculada ao seu saber, sua identidade e sua representatividade no espaço acadêmico.



