

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Marcos Antonio Batista da Silva

**Discursos étnico-raciais proferidos por pesquisadores/as negros/as na pós-
graduação: acesso, permanência, apoios e barreiras**

DOUTORADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

São Paulo

2015

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Marcos Antonio Batista da Silva

**Discursos étnico-raciais proferidos por pesquisadores/as negros/as na pós-
graduação: acesso, permanência, apoios e barreiras**

DOUTORADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia Social, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Bader Burihan Sawaia/Fúlvvia Rosemberg.

São Paulo

2015

Banca Examinadora:

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

São Paulo 16 de dezembro de 2015.

Assinatura: _____

Dedico esta tese à juventude negra brasileira. Que esta juventude possa trilhar uma trajetória de vida e educacional com menos desigualdades sociais, mais políticas públicas, mais apoios e menos barreiras raciais. A vocês, toda a minha raça, papel, caneta e coração!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser um sinal de rumo certo na minha vida, que sempre me inspira, ilumina-me, protege-me e ensina-me.

Aos meus pais, Amélia Marçal da Silva e João Batista da Silva. Pais carinhosos e dedicados. Que seus frutos sejam sempre de glória! (*in memoriam*).

À minha família, parte da minha caminhada, escrevendo a minha história, em especial a minha irmã, Sonia Marina da Silva, bem como aos meus primos: André, Bia, Rosângela, Camila, Felipe, Emerson e Lilian, Adriano (*in memoriam*). Obrigado!

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que tem contribuído para a formação de pessoal qualificado para a educação superior/pós-graduação no Brasil.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de doutorado no Brasil e exterior.

Ao Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC), em Portugal, pelo acolhimento acadêmico durante o estágio doutoral.

À Professora Doutora Fúlvia Rosemberg (*in memoriam*), pelo esforço intelectual e rigor acadêmico na orientação deste estudo até setembro de 2014.

À Professora Doutora Bader Burihan Sawaia, que ao assumir a orientação deste trabalho teve a preocupação de contemplar com seu olhar afetuoso os diversos discursos étnico-raciais que ampliam a visibilidade sobre as trajetórias educacionais de pesquisadores/as negros/as no Brasil.

Meus cumprimentos à Professora Doutora Silvia Rodríguez Maeso, da Universidade de Coimbra e do Centro de Estudos Sociais (CES), pelo acolhimento acadêmico e orientação, durante o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) com apoio da CAPES, bem como à Professora Doutora Marta Araújo, pela atenção e colaboração durante a estada.

Ao corpo docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP, pelo aprendizado, em especial, aos Professores Doutores Salvador Antonio Mireles Sandoval, Mary Jane Paris Spink e Raul Albino Pacheco Filho.

Aos Professores Doutores que participaram da Banca examinadora do Exame de qualificação e/ou da Banca de defesa de tese, pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa. Muitíssimo obrigado, Acácio Sidinei Almeida Santos, Amélia Cristina Abreu Artes, Bader Burihan Sawaia, João Clemente de Souza Neto e Salvador Antonio Mireles Sandoval.

Aos Professores Doutores Antonio da Costa Ciampa e Silvio Luiz Almeida, por terem aceitado gentilmente participar como membros suplentes da Banca de defesa de tese. Muitíssimo obrigado.

Aos Professores Doutores Marcelo Afonso Ribeiro, Marilia Pontes Sposito, Vera Paiva, da Universidade de São Paulo (USP), pelos ricos apontamentos durante a construção deste conhecimento.

Meus cumprimentos ao Professor Doutor Manoel Carlos Silva e à Professora Doutora Sheila Pereira Khan, pelo acolhimento acadêmico e contribuição teórica durante a estada na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Agradeço à Marlene Camargo, secretária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP, pela atenção, carinho e eficiência no acolhimento acadêmico. Muito obrigado!

Meus cumprimentos à equipe administrativa do Centro de Estudos Sociais (CES) aqui representadas: Alexandra Pereira, Maria José Carvalho, Acácio Machado, Ana Correia e Inês Lima. O meu muito obrigado pela acolhida e pelas gentilezas no atendimento, bem como à Dona Vitalina, da residência universitária Pedro Nunes, em Coimbra, Portugal.

À Marcia Caxeta, da Fundação Carlos Chagas, obrigado pela atenção e colaboração na tramitação de documentação por ocasião do estágio doutoral.

À Renata Ghislene, pela valiosa contribuição, por ocasião da implementação da bolsa de estudos para o estágio doutoral, toda minha gratidão.

À Raquel Souza Santos, da Ação Educativa, pelo apoio na construção do roteiro para as entrevistas, bem como sua disponibilidade para uma entrevista piloto. Grato.

À ABPN, pela colaboração, em especial à Karla Leandro Rascke, pelo apoio ao desenvolvimento desta tese.

Aos participantes do Núcleo de Gênero, Raça e Idade (NEGRI), da PUC-SP, com os quais convivi e aprendi durante minha trajetória educacional no doutorado: Alciene Alves Ferreira, Ângela Cruz Santos, Elcimar Pereira, Elisangela Sá, Lourdes Secanechia, Márcio Farias, Maurício Muniz Reis, Maria Eduarda Torres, Maria Sílvia Ribeiro, Marta Lucia da Silva, Miguel Pereira Barros, Rosana Capputi Borges, Renata Ishida, e Rosa Abaliac.

Aos colegas do Núcleo de Estudos Psicossocial da Dialética Exclusão/Inclusão (NEXIN) da PUC-SP, pela receptividade. Prazer em conhecê-los/as.

À Marta Lucia, com quem, durante a trajetória no NEGRI, aprendi a compartilhar dos mesmos sentimentos que a inspiram quando o assunto são as crianças/bebês: ternura, e respeito. Grato!

Aos amigos Maurício Muniz e Gigi Lima, pessoas que nos apoiam e nos acolhem com tanto carinho. Grato pelas discussões e reflexões.

À Marta Lucia da Silva, Mauricio Muniz e Maria Silvia Ribeiro, por calorosos e importantes encontros após as aulas, em que travávamos, no “Anexo”, profundas discussões acadêmicas e pessoais, bem como pelas várias vezes que recorri a vocês para o chamado *help*. Pelas inúmeras vezes que vocês me enxergaram melhor do que eu era, ou do que sou. Pela capacidade de vocês de me olharem devagar. Muito obrigado!

À Silvia Ribeiro, caminhar com você um bom tempo, numa terra bonita, sem pressa, e ter por fim da caminhada um objetivo agradável: eis, de todas as maneiras de viver, aquela que mais me agradou. Muito obrigada!

Celebrar a vida é somar amigos, experiências e conquistas, dando-lhes sempre algum significado. Assim, eu gostaria de agradecer a vocês amigos/as: Abner e Renato Narciso, Elisabete Regina de Oliveira, Claudia Prioste, Maria de Fátima, Lucas Calegari Emílio Leon, Julian Leon, Alex, Mônica, Kátia, Elda e Pablo Leon, Marcos Barits, Sandra e Mateus Purcell.

Miguel Barros e família, grato pela hospitalidade, e por estender uma rede amizades: Roberth, Max, Mário, Rômulo, Yuri, Welison e Hiran (*in memoriam*).

Ao amigo Mário Henrique da Mata Martins, pelas discussões, revisões e apontamentos.

Aos amigos Danilo Luiz Marques e Adrielly Honório, sempre show. A vocês um sorriso negro, um abraço negro.

Ao Kevin Cavalcante Fonseca, que no jogo da vida e da amizade tem escalação garantida.

Aos amigos da PUC-SP, dos diversos núcleos de pesquisa e das várias regiões brasileiras com os quais convivi, um abraço e um obrigado de Norte a Sul.

Aos amigos das disciplinas que frequentei na Universidade de São Paulo (USP) junto à Faculdade de Educação e Instituto de Psicologia. Obrigado pelas trocas acadêmicas e amizades. Obrigado em especial à Paula Figueiredo, Monica Asotief e Sandra Maria!

Em cada canto do mundo (além-mar) novas amizades. Obrigado pela acolhida em Coimbra: Adriana Andrade, Alejandro, Anete Sousa, Benjamin Xavier de Paula, Camila Silva, Carla Barreto, Christian Linbez, Eder Malta, Edileusa Sousa, Giulia Congiu, Igor Trigueiro, Isabela Salim, Jaysury Almanza, Jusciney Carvalho, Leandro Gomes, Livia Gimenes, Maria Alejandra, Mariuxi Molina, Max Anjos, Paula Peixoto, Paula Ziviani, Pedro Almeida, Amadeu Carvalho, Tandresse de Souza, Velto, Vico Melo, Viviane Ferreira, Zé da barbearia, bem como aos Tugas & Brasileiros@ Turquia.

Aos irmãos de fé, senhor Geraldo, dona Laurinda, dona Dirce e dona Lucila (*in memoriam*) muita gratidão.

Meu reconhecimento e agradecimento aos intelectuais, pesquisadores e autores, que me antecederam, negros e não negros, homens e mulheres, com os quais aprendi.

Aos mestres negros, homens e mulheres, participantes, desta pesquisa. Muito Obrigado!

*Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei
Ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei*

Cidade Negra

SILVA, Marcos Antonio Batista da. **Discursos étnico-raciais de pesquisadores/as negros/as na pós-graduação: acesso, permanência, apoios e barreiras**. 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2015.

RESUMO

Este estudo se integra à linha de pesquisa “Aportes da Psicologia Social à compreensão de problemas sociais”, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) junto ao Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI), tendo por objetivo geral analisar discursos étnico-raciais proferidos por quatro mestres - duas mulheres e dois homens (preto/as e/ou pardo/as)- residentes na cidade de São Paulo e região metropolitana, filiados à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Como objetivo específico pretende-se captar, descrever e interpretar discursos referentes ao acesso, permanência, apoios e barreiras enfrentadas, por estes mestres para terminar o mestrado. Esta tese fundamenta-se primeiramente na perspectiva teórica de Rosemberg (2003) e Guimarães (2002), entendendo raça como uma construção social e um conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades socioestruturais e simbólicas instituídas e observadas na sociedade brasileira. Segundo, adotamos uma concepção de racismo que integra as dimensões estrutural e simbólica na compreensão da produção e reprodução das desigualdades sociais (ESSED, 1991; ROSEMBERG, 2003; GUIMARÃES, 2005). No campo metodológico, utilizamos a hermenêutica de profundidade (HP), proposta por J. B. Thompson (2011). Essa metodologia é estruturada em três partes, a primeira etapa da HP utilizada foi à “análise sócio-histórica” (reconstruiu as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas). A segunda fase “análise formal” ou discursiva (investigou a organização interna das formas simbólicas). A terceira fase, a “interpretação/reinterpretação” (realizou uma síntese dos resultados das etapas anteriores). Nesta tese adotamos também a análise de conteúdo, que visa oferecer uma descrição sistemática e objetiva da organização interna das formas simbólicas, bem como a obediência aos princípios éticos na pesquisa (BARDIN, 2011; ROSEMBERG, 1981). Assim, trabalhamos com dois enfoques que correspondem a duas unidades de análise: informações do currículo cadastrado na Plataforma Lattes dos entrevistados e falas transcritas em forma de texto dos discursos captados junto aos entrevistados/as. No primeiro enfoque, abordamos as informações constantes do portal do CNPq (Plataforma Lattes), no que se refere à promoção da igualdade racial no âmbito da Ciência na sociedade brasileira. No segundo enfoque, os resultados mostram que esta pesquisa dialoga com as dimensões da exclusão social, proposta por Sawaia (2006), abrangendo as dimensões objetiva, referente à desigualdade social; ética, referente às injustiças sociais; subjetiva, referente ao sofrimento ético-político produzido pela exclusão social. Isto é, se associa ao coro que questiona as desigualdades sociais e colabora com essa luta, mostrando o embate entre as formas “sutis” de manutenção de estruturas excludentes em políticas públicas de inclusão e a potência de resistência dos sujeitos, e indicando que ao mesmo tempo em que tais políticas são fundamentais para a superação de desigualdades, elas só se efetivam pela ação e força dos sujeitos e dos movimentos sociais.

Palavras-chave: pesquisadores negros; relações raciais; educação; desigualdades; racismo.

ABSTRACT

This study integrates to the research line “Objects of Social Psychology to the understanding of social problems” at the Program of Post-Graduation Studies in Social Psychology at the Pontific Catholic University of São Paulo (PUC-SP) together with the Center of Studies in Gender, Race and Age (NEGRI), has the general objective of analyses discourses racial-ethnics produced by four masters researchers – two women and two men (black and/or brown), currently living in the city of São Paulo and metropolitan regions, associated to the Brazilian Association of Black Researchers (ABPN). The specific objective is to catch, describe and interpret discourses referring to the access, staying, support and barriers confronted by the researchers aiming to finish their master’s courses. This work is based on the theories of Rosemberg (2003) and Guimarães (2002), understanding race as a social construction and as a analytic concept to comprehend structural social and symbolical inequalities observed in Brazilian society. We also adopted a conception of racism which integrates the structural and symbolic dimensions in understanding the production and reproduction of racial inequalities (ESSED, 1991; ROSEMBERG, 2003; GUIMARÃES, 2005). In the methodological field, we use the hermeneutic of the deep (HP), proposed by J. B. Thompson (2011). This methodology is structured into three parts. The first one, the “social historical analysis” reconstructed the social and historical conditions of production, circulation and reception of symbolic forms. The second one, the “formal analysis” investigated the internal organization of the symbolic forms. The third one, the “interpretation/reinterpretation” summarized the results of the analysis made at the previous parts. Thus, this research has two focus of analysis. In the first one, it is approached the information resides at CNPQ (Lattes Platform) website, which refers to the promotion of racial equality on Science fields in the Brazilian society. In the second focus, the results show that this research dialogues with the dimensions of social exclusion, proposed for Sawaia (2006), covering the objective dimension, as a reference to social inequity; ethics dimension, referring to social injustice; subjective dimension, referring to politic-ethic suffering produced by social exclusion. In other words, Sawaia’s theory associated to the discourses, which question the social inequities and collaborate with this fight, showing the clash between forms of maintenance of exclusive structures in public policy of inclusion and resistance potency of subjects, indicating at the same time those politics are of fundamental importance to overcome inequities, it is only effective through the action and force of subjects and social movements.

Keywords: blacks researches, racial relations, education, inequities, racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Retrato do bar.....	51
Figura 2-	Retrato da infância.....	51
Figura 3-	Torcedor	54
Figura 4-	Abdias do Nascimento.....	65
Figura 5-	Livros da sinhazinha	76
Figura 6-	André Pinto Rebouças.....	78
Figura 7-	José Carlos do Patrocínio	78
Figura 8-	Afonso Henriques de Lima Barreto	79
Figura 9-	Luís Gonzaga Pinto Gama	79
Figura 10-	Joaquim Maria Machado de Assis	79
Figura 11-	Manuel Raimundo Querino.....	80
Figura 12-	Milton Santos	83
Figura 13-	Edison Carneiro.....	83
Figura 14-	Clóvis Moura.....	84
Figura 15-	Nilma Lino Gomes	84
Figura 16-	Martin Luther King Jr.....	107
Figura 17-	Malcolm X.....	108
Figura 18-	Padre Francisco de Paula Victor	149
Figura 19-	Maria José Bezerra.....	165
Figura 20-	Racismo e Saúde	194
Figura 21-	Mapa da região metropolitana de São Paulo.....	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Produções do NEGRI sobre relações raciais (1992 - 2015)	24
Quadro 2 -	Informações seletas sobre pesquisadores e grupos de pesquisa	33
Quadro 3 -	Linha do tempo dos COPENES (2000-2014)	95
Quadro 4 -	Perfil dos estudantes de pós-graduação	103
Quadro 5 -	Local onde foram realizadas as entrevistas	132
Quadro 6 -	Duração das entrevistas em minutos, por entrevistada.....	136
Quadro 7 -	Formação acadêmica/titulação dos entrevistados.....	169
Quadro 8 -	Períodos de formação geral dos entrevistados	171
Quadro 9 -	Idiomas conhecidos dos entrevistados.....	172
Quadro 10 -	Tema de pesquisa por área na pós/graduação (mestrado e doutorado)....	172
Quadro 11 -	Indicadores de produção acadêmica dos entrevistados	173
Quadro 12 -	Formação complementar dos entrevistados	174
Quadro 13 -	Atuação profissional dos entrevistados	174
Quadro 14 -	Identificação por idade, sexo, naturalidade, estado civil, cor/raça do entrevistado	176
Quadro 15 -	Justificativas dadas à opção cor/raça	178
Quadro 16 -	Justificativa dada à inclusão da categoria cor/raça no currículo <i>lattes</i>	180
Quadro 17 -	Tipos de relatos sobre pesquisador negro	181
Quadro 18 -	Frequência de termos de vocabulário por entrevista: pais e familiares ...	182
Quadro 19 -	Frequência de termos de outras características da família	183
Quadro 20 -	Características predominantes dos pais dos entrevistados: informações educacionais	184
Quadro 21 -	Características predominantes nos relatos sobre família	184
Quadro 22 -	Características predominantes nos relatos sobre o sistema educacional.....	185
Quadro 23 -	Tipos de discursos apreendidos sobre o tema das relações raciais nas IES.....	188
Quadro 24 -	Concepção de raça	190
Quadro 25 -	Temas em relatos com foco no racismo estrutural e simbólico.....	190
Quadro 26 -	Frequência de termos que integra o racismo estrutural e simbólico.....	193
Quadro 27 -	Temas em relatos com foco na discriminação e preconceitos.....	194
Quadro 28 -	Frequência de termos que integra a discriminação e o preconceito	196
Quadro 29 -	Propostas de combate as desigualdades educacionais	197
Quadro 30 -	Deslocamentos urbanos em suas trajetórias	199

Quadro 31 -	Apoios e barreiras durante a formação educacional dos entrevistados...	202
Quadro 32-	Apois recebidos durante a formação educacional dos entrevistados	203
Quadro 33 -	Barreiras enfrentadas durante a formação educacional dos entrevistados	205
Quadro 34 -	Estratégias dos entrevistados para se manterem no espaço educacional..	209

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Estudantes na pós-graduação (mestrado ou doutorado), faixa etária por sexo e cor/raça - Brasil - IBGE 2010.	104
Tabela 2 -	Vagas ofertadas e sua distribuição entre ampla concorrência e cotas: comparativo 2012-2013	125
Tabela 3 -	Percentuais de vagas reservadas conforme região das universidades, em 2014	125
Tabela 4 -	Comparativo entre percentuais de vagas para pretos, pardos e indígenas em cada região em 2014 e as metas estabelecidas pela Lei 12.711	126
Tabela 5 -	Extensão do <i>corpus</i> , por indicadores.	136
Tabela 6 -	Processos gramaticais enunciados nos relatos dos entrevistados	137
Tabela 7 -	Palavras /sexo	177
Tabela 8 -	Frequência de termos de vocabulário por entrevista (cor/raça)	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ACIME	Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.
CCarq	Cidades, Culturas e Arquitetura
CEB	Câmara de Educação Básica
CECAFRO	Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora
CES	Centro de Estudos Sociais
CES	Conselho Estadual da Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CFB	Constituição Federal Brasileira
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNPq	Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS/MS	Conselho Nacional da Saúde do Ministério da Saúde
CONSUNI	Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás UFG
COPENE	Congresso de Pesquisadores Negros
CPSA	Comissão Permanente de Supervisão e Acompanhamento
DFID	Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza
DECIDE	Democracia, Cidadania e Direito
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENAR	Rede Europeia contra o racismo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FRA	Agência dos Direitos Humanos Fundamentais
GELEDÉS	Instituto da Mulher Negra
GEMMA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GNPUC	Grupo Negro da PUC-SP
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
GTO-LX	Teatro do Oprimido, da zona metropolitana de Lisboa
HP	Hermenêutica de profundidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
IESP	Instituto de Estudos Sociais e Políticos
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFP	Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEAFRO	Instituto de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros
IPUSP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MECPT	Ministério da Educação e Ciências de Portugal
MN	Museu Nacional
MPF	Ministério Público Federal
MS	Ministério da Saúde

NEABs	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
NEAFRO	Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre a Temática Racial
NECES	Ciência, Economia e Sociedade
NEGRI	Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade
NHUMEP	Humanidades, Migrações e Estudos para a Paz
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPAS	Organização Pan-americana de Saúde
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PDSE	Programa de doutorado sanduíche no exterior
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional da Pós-Graduação
PNSIPN	Política Nacional de Saúde Integral da População Negra
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POSTRADE	Políticas Sociais, Trabalho e Desigualdades
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PPIs	Pretos, pardos e indígenas
PROUNI	Programa de Universidade para Todos
PRVL	Programa de redução da violência letal contra adolescentes e jovens.
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<i>SciELO</i>	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIM	Sistema de Informações sobre Mortalidade
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNPG	Sistema Nacional da Pós-Graduação
UC	Universidade de Coimbra
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEG	Universidade de Goiás
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFEM	Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher
UNIFIEO	Fundação Instituto de Ensino para Osasco
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1 TEORIAS E MÉTODO.....	36
1.1 Raça um conceito.....	36
1.2 Estudos sobre racismo.....	39
1.2.1 Racismo institucional.....	41
1.2.2 Discutindo o racismo na Europa contemporânea.....	46
1.3 Desigualdades raciais	55
1.4 O discurso da democracia racial	62
1.5 Cor: uma metáfora para raça.....	68
1.6 Método: hermenêutica de profundidade (HP).....	70
2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL	75
2.1 A desigualdade na educação da população negra no Brasil	75
2.2 Trajetórias educacionais da população negra no Brasil.....	86
2.3 Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as- ABPN.....	94
2.4 A pós-graduação e seu plano nacional.....	98
2.5 Um breve histórico sobre as políticas de ações afirmativas na sociedade contemporânea.....	106
3 ANÁLISE FORMAL.....	128
3.1 Procedimentos e constituição do corpus.....	129
3.2 Apresentação geral das entrevistas.....	132
3.3 Apresentação dos entrevistados.....	138
3.4 Estratégia de Análise	167
3.5 Resultados.....	168
3.5.1 Informações do currículo cadastrado na Plataforma lattes dos entrevistados.	169
3.5.2 Análise por eixos temáticos.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
REFERÊNCIAS.....	223

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta tese é analisar discursos étnico-raciais proferidos por quatro negros, titulados mestres, - duas mulheres e dois homens - (preto/as e/ou pardo/as)¹, residentes na cidade ou região metropolitana de São Paulo e filiados à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Além disso, serão consideradas suas trajetórias educacionais à luz das teorias das relações raciais, bem como dos aportes teóricos sobre desigualdades educacionais no Brasil de autores contemporâneos.

Este objetivo geral se traduz em três atividades específicas: captar, descrever e interpretar discursos referentes ao acesso, permanência, apoios e barreiras enfrentadas pelos pesquisadores supracitados, visando o término de seus respectivos programas de mestrado.

A fim de se compreender as trajetórias de negros/as titulados/as mestres/as, na educação superior/pós-graduação, faz-se necessário, primeiramente, refletir sobre as desigualdades sociais que são atribuídas à herança do passado escravista, à política de branqueamento da passagem do século XIX para o XX, à histórica condescendência das elites brasileiras com desigualdades sociais e ao racismo estrutural e simbólico contemporâneo.

Segundo, é importante observar também, as modificações ocorridas na educação superior. Isto é, “quando aumentam as oportunidades de ingresso, e os critérios de seleção são mais diversos, ocorrem certamente modificações nas estratégias dos indivíduos para que estes se adaptem às novas condições sociais” (SOTERO, 2010, p. 19). Um exemplo são as políticas de ação afirmativa no Brasil.

ARTES (2015) questiona as estatísticas com relação ao acesso de negros/as nos cursos de pós-graduação. Ou seja, por que há um reduzido número de negros/as na pós-graduação? Estima-se que para cada 100 brancos no mestrado, há 34 negros, e para cada 100 brancos no doutorado, há 29 negros.

Por fim, destaca-se igualmente a importância das produções da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) sobre o tema das relações raciais.

¹ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE Censo Demográfico, 2010), os/as negros/as – entendidos como o conjunto de pessoas declaradas pretas e pardas, correspondem a 50,9% da população brasileira.

A instituição vem sendo palco de inúmeros debates provocados por professores/as² e estudantes sobre a cultura afro-brasileira, as políticas de ações afirmativas e também as relações entre África e Brasil. Por exemplo, nos anos 70, constituiu-se o Grupo Negro da PUC-SP (GNPUC). No final dessa mesma década, Abdias do Nascimento, senador e ícone do Movimento Negro Brasileiro, estruturou na PUC- SP o Instituto de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros (IPEAFRO).

No que se refere ao Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre a Temática Racial (NEAFRO), surgiu nos anos 80 e nessa mesma época a PUC-SP, abrigou o 1º Congresso Africano das Américas, com repercussão internacional. A PUC-SP tornou-se uma universidade acolhedora para a população negra na área da educação no Brasil. Destaca-se também nesse sentido o Grupo Negro da PUC-SP (GNPUC).

Esses grupos desenvolveram estudos sobre a população negra e sua cultura, focando especialmente nas relações raciais, participando e realizando eventos que tirassem o negro da invisibilidade acadêmica em que então vivia até os anos 90. Conjuntamente, destaca-se o Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora (CECAFRO), que desde sua fundação em 2006, e na atualidade, vem discutindo temas importantes no que tange às relações raciais. Contudo, contraditoriamente há opções limitadas de disciplinas sobre o tema das relações raciais, na PUC-SP, especialmente no Programa o qual esta pesquisa está vinculada.

Ao se inserir no universo dos estudos das relações raciais, e situar o assunto no campo da Psicologia Social no Brasil, é possível apreender que a temática das relações raciais integra há muito tempo o campo de estudos da Psicologia no Brasil (final do século XIX e início do XX), - Escola Nina Rodrigues³. O período entre (1930 – 1950) foi marcado pela introdução da Psicologia na educação superior e pelo debate sobre a construção sociocultural das diferenças e da desconstrução do determinismo biológico de raças. No período da década de 1990, é retomada a discussão de maneira crítica sobre o legado social do “branqueamento” e de seus efeitos psicológicos sobre a identidade étnico/racial da população negra (SANTOS et al 2012).

² A partir deste momento abandonaremos o uso da fórmula o/a e empregaremos o masculino genérico, como preconizado na Língua Portuguesa, para referir a homens e mulheres, desde que não interfira na precisão do sentido.

³ Os trabalhos de Raimundo Nina Rodrigues e da denominada Escola Baiana de Antropologia ou Escola Nina Rodrigues possibilitaram a formulação de um modelo psicofísico de explicação sobre as deficiências do negro brasileiro e sobre as consequências sociais da manutenção do convívio com essa raça (SANTOS et al 2012).

No período entre (2000-2015) encontramos uma produção que dá ênfase a violência psicológica do preconceito e do racismo, ao monitoramento dos efeitos das políticas e dos programas de promoção da igualdade étnico-raciais (ações afirmativas, ensino da História e cultura afro-brasileira), bem como aos estudos sobre desigualdades de gênero, raça, idade e classe no contexto da educação brasileira.

Desse modo, ao ser proposta esta pesquisa, no campo da Psicologia Social no Brasil, é encontrado respaldo em Rosemberg (2001), quando esta esclarece que o papel da pesquisa na elaboração e avaliação de políticas públicas é instrumentalizar os atores sociais, especialmente os aliados de posições vantajosas, para participarem de negociações com o maior acervo de conhecimento possível.

Configura-se, assim, um compromisso ético e político: refletir sobre a produção e sustentação de desigualdades educacionais. Para a autora, e para nós, é necessário precisão no estudo das diferentes formas de desigualdade, pois as hierarquias de gênero, raça e idade se articulam de forma complexa, não sendo redutíveis umas às outras.

Este estudo se integra à linha de pesquisa “Aportes da Psicologia Social à compreensão de problemas sociais”, que vem sendo desenvolvida pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP junto ao Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI).

O NEGRI foi coordenado pela professora Fúlvia Rosemberg, que, desde 1992, vinha orientando pesquisadores, negros e brancos, que focalizam, entre outros estudos, os das relações raciais, principalmente no contexto da educação brasileira (BENTO, 1992; OLIVEIRA, 1992; MORO 1993; OLIVEIRA, 1994; PIZA, 1995; BAZILLI, 1999; ROCHA, 2005; SILVA, 2005; FERREIRA, 2010; PEREIRA, 2014; SILVA, 2014; FARIAS 2015).

Neste trabalho, assim como para os pesquisadores citados, tais desigualdades não são explicadas apenas pelo preconceito, pelos estereótipos ou por outras atitudes ou crenças individuais, mas também por uma estrutura de relações de poder sistematicamente assimétrica entre os segmentos étnico-raciais.

Estas teses e dissertações defendidas especificam, particularmente, aspectos da educação por níveis (educação básica e educação superior/pós-graduação), além de apresentar uma investigação sobre discriminação racial no mercado de trabalho. Outras investigações estão relacionadas ao racismo discursivo em diferentes meios: literatura, literatura infanto-juvenil, livros didáticos, bem como uma tese sobre o programa de ação afirmativa do Instituto Rio Branco, além de uma dissertação que mostra relatos de

imigrantes africanos, sobre preconceitos na cidade de São Paulo. Assim, os estudos sobre relações raciais do NEGRI, indicados no quadro 1 buscam compreender os eixos de desigualdades de gênero, raça e idade no contexto da educação brasileira.

Quadro 1 - Produções do NEGRI sobre relações raciais (1992 - 2015)

Ano	Título	Natureza	Autor /a
1992	Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros.	Dissertação	Maria Aparecida Silva Bento
1992	Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção.	Dissertação	Rachel de Oliveira
1993	Um estudo sobre o universitário do anual de 1990 da Universidade Estadual de Ponta Grossa: carreiras educacionais e raças.	Dissertação	Neiva de Oliveira Moro
1994	Relações raciais nas creches do município de São Paulo.	Dissertação	Eliana Oliveira
1995	O Caminho das águas: estereótipos de personagens femininas negras nas obras femininas de escritoras brancas.	Tese	Edith Piza
1999	Discriminações contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea.	Dissertação	Chirley Bazilli
2005	Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa.	Tese	Paulo Vinícius Baptista da Silva
2005	Autodeclaração de cor e/ou raça entre alunos/as paulistanos/as do ensino fundamental e médio: um estudo exploratório.	Dissertação	Edmar José Rocha
2010	Discursos étnico-raciais proferidos por candidatos (as) a programa de ação afirmativa.	Tese	Antônio Honório Ferreira
2014	Programa de ação afirmativa do Instituto Rio Branco: discursos de diplomatas e candidatos/as à diplomacia.	Tese	Elcimar Dias Pereira
2014	Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade.	Dissertação	Marta Lúcia da Silva
2015	Relatos de imigrantes africanos sobre preconceitos na cidade de São Paulo.	Dissertação	Márcio Farias

Fonte: Plataforma Lattes/Currículo Lattes /Elaborado pelo autor

A tendência do NEGRI de escutar e analisar discursos relacionados a diversos tópicos no que tange a população negra (mercado de trabalho, literatura, educação básica, graduação, candidatos à pós-graduação, candidatos à diplomacia, mães negras/creche, imigrantes), com a apresentação desta tese, encerra-se um período importante e significativo para a temática das relações raciais no contexto do NEGRI/PUC-SP. Esta propensão tem estado presente desde a dissertação de Bento⁴ (1992). Dentre os diversos temas que o NEGRI vem privilegiando, destaca-se para este estudo primeiramente, a tese de Ferreira (2010), que deu especial embasamento para

⁴ Maria Aparecida Bento, diretora executiva do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) foi considerada no ano de 2015 pela revista “The Economist” como uma das 50 profissionais mais influentes do mundo no campo da diversidade.

esta pesquisa, pelo enfoque teórico sobre relações raciais e seu campo de estudos: o racismo e seu enfrentamento; políticas de ação afirmativa.

A tese de Ferreira (2010) articula-se à perspectiva do NEGRI, propondo pensar a ação afirmativa como uma das estratégias, mas não a única de combate à desigualdade racial brasileira ao apresentar interpretações a discursos étnico-raciais, proferidos no contexto de programa de ação afirmativa destinado, entre outros segmentos sociais, aos negros e indígenas. A relevância social da tese de Ferreira (2010), por um lado, é ter procurado adentrar na complexidade do processo de classificação/identificação racial em experiência brasileira de ação afirmativa. E, por outro, mostrar uma preocupação recente no contexto dos estudos sobre relações raciais no Brasil: políticas de ação afirmativa.

Na contemporaneidade, apontam-se as políticas de ação afirmativa como uma das estratégias, mas não a única, de combate ao racismo e à desigualdade racial brasileira. De fato, desde a década de 80, esse tema vem sendo discutido na sociedade brasileira (FLY et al, 2007). Contudo, em 2000 as iniciativas ganharam destaque, proliferando no âmbito das três esferas de governo, bem como, de forma autônoma, em instituições públicas como as universidades.

Segundo, destacamos outro trabalho a colaborar com este estudo. A dissertação de Silva (2014) contribuiu com os estudos da infância em conexão como a temática das relações raciais. No que tange a posição dos movimentos sociais, as análises da autora enfatizam que “as reivindicações do Movimento Negro são mais direcionadas aos adultos do que aos bebês” (SILVA, 2014, p. 126-127). Por fim, Farias (2015) discute outro tema importante em relação às questões raciais na sociedade contemporânea, isto é, dar voz a imigrantes africanos sobre preconceito na cidade de São Paulo.

Nesta tese foi adotado a princípio o conceito de raça de acordo com a perspectiva de Rosemberg (2003), Guimarães (2002), Costa (2002), entendendo-se tal conceito como uma construção social e um conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades socioestruturais e simbólicas observadas na sociedade brasileira. Para eles e para nós, certas discriminações são subjetivamente justificadas ou inteligíveis somente pela ideia de raça, que é usada para classificar e hierarquizar pessoas e segmentos sociais.

O uso do conceito de raça ajuda a atribuir realidade social à discriminação e, conseqüentemente, a lutar contra a discriminação. Destaca-se, que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como

determinadas características físicas (fenótipo), influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Posteriormente, adotou-se para o estudo uma concepção de racismo que integra as dimensões estrutural e simbólica na compreensão da produção e reprodução das desigualdades raciais (ESSED, 1991; ROSEMBERG, 2003; GUIMARÃES, 2005).

Esta tese compartilha dos mesmos ideais dos trabalhos do NEGRI supracitados. Principalmente, no que diz respeito à meta política de enfrentamento das desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro, ao dar visibilidade à presença negra, titulada mestre, no país.

Temas relacionados aos direitos da população negra se instalaram, na agenda contemporânea. Ao fim da primeira década do Século XXI, no Brasil, as ações afirmativas na educação superior podem ser consideradas, em seu conjunto, uma política pública que, efetivamente, tem colaborado para a inclusão de grupos sub-representados, especialmente, os de negros.

Programas como os de estabelecimento de cotas com vistas à ampliação do acesso de estudantes negros à educação superior, assim como programas de combate ao racismo estrutural e simbólico, vêm sendo adotados em várias localidades do país, a fim de limitar a reprodução de estereótipos que afetam o acesso a oportunidades iguais.

Os estudos sobre relações raciais no Brasil contemporâneo têm se desenvolvido, nas últimas décadas, devido ao impulso de uma série de iniciativas nacionais e internacionais. A título de exemplo, podemos citar no plano internacional, a “I Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata”, com o objetivo de definir estratégias globais de combate ao racismo e à discriminação em suas distintas vertentes e manifestações, realizada em 2001, que contou com a participação do Brasil e de mais de 172 países, 4 mil organizações não governamentais (ONGs) e um total de mais de 16 mil participantes (SILVA, M. L., 2014).

No plano nacional, ressalta-se para este estudo a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), órgão do Poder Executivo, criado na administração do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, e o Estatuto da Igualdade Racial, aprovado pela Presidência da República, em 2013. O Estatuto foi sancionado em 20 de julho de 2010, na forma da Lei no 12.288, para entrar em vigor 90 dias depois de sua publicação. O Decreto Nº 8.136 de 5 de novembro de 2013, aprova o

regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) , instituído pela Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010.

Outro evento que merece destaque para esta pesquisa é a criação do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, pela Presidenta Dilma Rousseff, em 2 de outubro de 2015. Tal Ministério é fruto da fusão das secretarias de Direitos Humanos, de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), bem como de Políticas para Mulheres, cuja ministra é Nilma Lino Gomes.

Ao se criar um ministério, bem como um estatuto de direitos específicos para a população negra, afirma-se a posição de maior vulnerabilidade social a que esse grupo está acometido. Entretanto, os trâmites da aprovação do Estatuto provocaram debate público em torno do tema, desse modo os opositores das políticas públicas com recorte racial reafirmaram a posição contrária ao Estatuto, por acreditarem que medidas dessa natureza tenderiam a “racializar” a sociedade brasileira e a provocar segregações exógenas à realidade nacional.

Vale lembrar que desde a administração de Fernando Henrique Cardoso, passando pelos governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva Lula, e da Presidente Dilma Rousseff, o tema do racismo brasileiro tem estado nas pautas política e acadêmica brasileiras. Apenas por meio de pressões dos movimentos sociais brasileiros (Movimento Negro) que as políticas de ação afirmativa começaram a ser introduzidas nas universidades públicas no Brasil. No entanto, ainda há resistências de universidades estaduais de estados brasileiros em adotar a medida.

Observa-se, ainda, o desenvolvimento de programas de valorização da cultura e da história negra. A obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais e do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana em toda a educação básica como resultado do reconhecimento da discriminação racial e do racismo como constitutivos de nossa formação social.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro, em contraposição a um padrão estético e cultural do branco europeu. Isto posto, percebe-se que a presença da cultura negra não tem sido ao longo de séculos suficiente para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste no Brasil um imaginário étnico-racial que privilegia a “branquitude” e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, e a asiática.

Grande parte da sociedade brasileira, em particular, a população negra, recebe de forma positiva este Estatuto, no combate ao racismo que permitem avanços no campo da redução das desigualdades sociais. Este dispositivo legal, bem como outras reivindicações e propostas do Movimento Negro e da sociedade, como por exemplo: a violência que tem sofrido a juventude negra, a oferta de creches para a criança nos primeiros anos de vida (0 a 3) anos, o gargalo existente entre o ensino médio e a educação superior e a implementação de ações afirmativas para a educação superior/pós-graduação, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização das demandas dos negros brasileiros. Entende-se aqui, portanto, que a sociedade contemporânea brasileira insiste em negar o racismo, e que quanto mais tarde essa sociedade encarar as mazelas históricas da desigualdade entre negros e brancos, mais jovens negros terão sua cidadania sepultada.

Dificuldades variadas têm se imposto à consolidação da temática da desigualdade e discriminação racial no contexto social e político na sociedade brasileira. Nesse aspecto, o estudo dialoga com as mesmas ideias de Rosemberg (2005) quando assinala que é necessário, assim, questionar a sustentação das desigualdades raciais produzidas e geradas por políticas que, aparentemente, não têm recorte racial. No Brasil, há associação direta entre situação de pobreza e a característica de ser negro, disso decorre o fato de que as políticas sociais, econômicas e educacionais que mantêm situações de desigualdades no acesso a bens públicos que afetam especialmente os negros, são também políticas raciais.

A divulgação de indicadores socioeconômicos, sob responsabilidade de Instituições de estatística e de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) ou o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), mostra que grandes diferenciais raciais marcam praticamente todos os campos da vida social brasileira. Seja no que diz respeito à saúde, renda, acesso a empregos, violência, expectativa de vida e educação, essa última, nosso foco de atenção.

Encarar o debate sobre desigualdades raciais historicamente acumuladas e socialmente reproduzidas no Brasil se apresenta, ainda, como um desafio de grandes proporções, pois significa examinar a fundo o próprio projeto de nação que vem sendo

construído desde tempos remotos (sociedade colonial), e a definição sobre quem serão, no futuro, os beneficiários desse projeto.

As pesquisas da história das mobilizações da população negra no país contribuem para que a sociedade brasileira principalmente no período democrático recente. Referimo-nos, portanto, ao século XXI- seja reconhecida como uma sociedade na qual o racismo e as desigualdades raciais estão presentes.

Se por um lado encontramos na literatura sobre as relações raciais no Brasil, negros que alcançaram um elevado nível de educação formal: intelectuais negros, pesquisadores negros, como apontam os estudos de (CUNHA JÚNOR,2003; GUIRMARÃES, 2004; SANTOS,S.A., 2011); por outro há que se constatar o caráter crônico das desigualdades raciais na educação brasileira. Isso significa que as políticas de caráter universalistas, cujos efeitos foram sendo percebidos ao longo dos anos, ainda não são suficientes para desconstruir as desigualdades raciais na sociedade brasileira, constatadas e atestadas pelos indicadores sociais. Nota-se que a história da educação do negro no Brasil, traz para o convívio da sociedade determinações histórica de exclusão.

De minha parte, as razões que me levaram a optar por este tema de pesquisa relacionam-se à minha trajetória acadêmica de pesquisador e à reduzida atenção dada ao tema, a despeito de sua importância na academia. Eu me autodeclaro negro, e tive desde a infância um convívio com narrativas sobre questões relacionadas ao racismo e às desigualdades. Contudo, esta preocupação se tornou mais evidente à medida que a minha trajetória educacional se desenvolveu.

Refletir sobre tais questões me levou a eleger a juventude como foco no mestrado⁵, buscando investigar a percepção de estudantes do ensino médio sobre o trabalho, bem como as práticas familiares e educacionais desse grupo. O questionamento de um membro da banca examinadora de mestrado sinalizou a ausência da identificação de pertencimento racial dos jovens pesquisados. Este fato me fez refletir sobre meu pertencimento racial e minhas escolhas no processo de discussão sobre relações raciais na sociedade brasileira.

Ao longo de minha trajetória educacional, sempre almejei estudar em uma grande universidade, mas a falta de condições materiais me distanciava dos perfis privilegiados pelas políticas universalistas e programas de pós-graduação no Brasil.

⁵ SILVA, Marcos. A. B. “Percepção do jovem sobre o trabalho”. São Paulo: Centro Universitário FIEO, (dissertação de mestrado), 2011.

Entende-se que, com raras exceções, muitos outros negros no país seguem essa mesma trilha, ou seja, passam por essas privações.

A minha decisão de trilhar conscientemente esse caminho intelectual foi sempre uma opção excepcional e difícil. De modo geral, o negro que busca a pós-graduação é um indivíduo de origem social menos favorecida, que frequentou escolas de ensino fundamental e médio da rede pública, graduação em faculdade particular e com raras exceções não apresenta em sua formação carência de elementos relacionados à educação, tais como: domínio de uma língua estrangeira, linguagens tecnológicas, escrita satisfatória, entre outros.

Porém, há negros que, com todas essas adversidades, por nós evidenciadas anteriormente, buscam chegar a universidades prestigiadas pela comunidade acadêmica. Durante a realização do mestrado, primeiramente como aluno especial e, posteriormente, participando do processo seletivo para o doutorado na Universidade de São Paulo (USP), observei que a instituição ora se mostrava acolhedora, ora impunha barreiras desanimadoras, como a exigência do domínio de línguas estrangeiras para a primeira fase do processo seletivo de ingresso para pós-graduandos, bem como para cursar disciplinas como aluno especial ou regular. Frustrantes, portanto.

Ao ingressar no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP, em 2012, e concretizando parcialmente meu objetivo, passo a representar algo raro nas famílias negras brasileiras: o filho doutorando. Com o ingresso, novos dilemas se apresentam, isto é, conflitos que são elaborados quando estudantes negros enfrentam um modelo burguês, branco, de atividade intelectual que nos coloca na defensiva. “O peso desse fardo inescapável para alunos negros no meio acadêmico branco muitas vezes tem determinado o conteúdo e caráter da atividade intelectual negra” (HOOKS, 2005, p. 471-472).

Outro dilema enfrentado na minha trajetória acadêmica como doutorando, refere-se ao falecimento da professora Fúlvia Rosemberg⁶, que me orientou entre janeiro de 2012 até início do mês de setembro de 2014. No entanto a síntese das sugestões para esta tese, ainda continuam vivas em minha memória, “[...] faça uma autorreflexão e, sobretudo, escreva qual foi sua trajetória, como se fosse um sujeito

⁶ ⁶[mensagem pessoal]. Mensagem recebida de < froseberg@fcc.br> por <marcos.psico@yahoo.com.br em 14 abr. 2014.

de sua própria pesquisa. Como você chegou ao doutorado, que te parece? Abraços Fúlvia” (ROSEMBERG, 2014).

Para Brooke (2002, p. 154-155), “a universidade é o divisor de águas numa sociedade racialmente dividida [...] até existir uma classe média negra profissional, com domínio dos mesmos códigos e competências da elite, não haverá combate efetivo à discriminação racial”. A dimensão da ascensão social através da educação formal tem sido contemplada em diversos estudos, Teixeira (2003), Brooke (2002), mas são poucas as referências diretas às relações raciais no espaço da pós-graduação, lugar onde os negros são menos visíveis (ROSEMBERG, 2006; PAIXÃO, 2010; ARTES, 2013). Por isso, é relevante a elaboração desta tese.

Ao refletir sobre a minha trajetória de vida/educacional observo que a dimensão da ascensão social, isto é, a educação superior/pós-graduação permitiu-nos ampliar o espaço de circulação na sociedade, mas não o suficiente ainda para uma mobilidade geográfica urbana, emprego, alto salário, entre outros, bem como não envolveu o desaparecimento do racismo.

O racismo ocorre dentro e fora dos “muros escolares”, por exemplo, quando sou apresentado a uma família branca, não é raro que essa apresentação se dê pela titulação. A inegável pertença racial precisa, de algum modo, ser atenuada pela titulação acadêmica. Ao hospedar-me em hotéis em capitais brasileiras, não é raro também que a recepção se dê pela via da pertença racial: *Hello, can I help you*. O fato de ser negro é associado à ideia de que sou “estrangeiro”, mesmo não o sendo. Nesse aspecto, entende-se que o que sustenta o nosso discurso é a concepção de que o negro brasileiro não pode ter acesso a hotéis ou hotéis de qualidade.

Nesse sentido, quando eu estava a tomar um café com um amigo (branco), em bairro da zona sul da cidade de São Paulo fomos interpelados por uma moradora de rua que nos pediu dinheiro, de pronto, respondi que não tinha, para a minha surpresa, a moradora de rua, branca, respondeu: não estou pedindo a você, estou pedindo ao branco. Nota-se que o racismo está posto na sociedade brasileira, independente de condição social.

Recentemente, também passei por um episódio constrangedor. Fui ministrar a primeira aula do semestre de uma disciplina do curso de Administração em uma faculdade particular em município da grande São Paulo (periferia). Alguns alunos da turma, com 50 inscritos, dos quais apenas dois eram negros, surpreenderam-se com minha presença. Estes alunos, todos brancos, disseram abertamente: “Cadê o

professor”? “O que você faz aqui?”. Respondi: “Vim dar aula”, ao que eles retrucaram: “Ah, mas nós pensamos que você fosse aluno também!”. Um professor negro em um curso de Administração só pode ser um equívoco, não é?

Carvalho (2005-2006, p. 93) questiona: “como conseguimos construir no Brasil um espaço acadêmico tão poderoso, numeroso e tão excludente?” Em suma, o autor assinala que os professores negros não foram incluídos na rede educacional (educação superior/pós-graduação), apesar da expansão vertiginosa experimentada, nas últimas décadas, pelas instituições superiores de ensino e pesquisa brasileiras. Para o autor e para nós, a condição de exclusão racial extrema na docência superior deve ser tomada em conta na hora de refletirmos sobre os modelos de interpretação das relações raciais no Brasil. Precisamos incluir no cotidiano da sociedade uma perspectiva que desmascare assimetrias sociais e posicionamentos, que foram construídos ao longo da história brasileira.

Ao participar efetivamente das atividades acadêmicas na PUC-SP, além das discussões promovidas pelo NEGRI e dos aportes da única disciplina que foi oferecida durante o período do curso de doutorado no Programa de Psicologia Social, sobre relações raciais, “Estudos e Pesquisas em Relações Raciais no Brasil Contemporâneo”, busquei suporte em outras Instituições (Faculdade Zumbi dos Palmares; Ação Educativa- SP; Universidade Federal Fluminense-RJ; Universidade de São Paulo - FEUSP, IPUSP, além de realizar estágio doutoral na Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal (doutorado sanduíche) entre janeiro e junho de 2015. Durante estes 6 meses, pude realizar, principalmente o refinamento do material teórico da pesquisa e o aprofundamento da discussão sobre o racismo na Europa contemporânea.

Assim, todos esses eventos mencionados, propiciaram o despertar de minha consciência negra. Comecei a participar desses eventos e núcleos (núcleos de estudos sobre relações raciais ou grupos de movimentos sociais, como o Movimento Negro) e, nesse aspecto, a minha passagem pelo campo político dos movimentos sociais não impede o distanciamento necessário para o adequado andamento desta pesquisa.

Vale lembrar que as políticas de ações afirmativas fazem parte das discussões internas do Movimento Negro desde a década de 1980 e, paulatinamente, passaram a ocupar um lugar de destaque em sua pauta de reivindicações, provocando discordâncias entre setores políticos e intelectuais, que divergiam e divergem dessa orientação (FLY et al, 2007). Essas mudanças atingem também o plano acadêmico com a criação da ABPN, outro elemento a colaborar para a concepção desta tese.

Para a formação de um pesquisador fazem-se necessários anos de estudos. “O debate sobre modelos de formação pós-graduada tem sido por sua vez, um dos temas centrais em discussões que envolvem esse nível de ensino, talvez até como corolário de sua expansão e consolidação” (VELLOSO, 2004, p. 3). Uma particularidade da sociedade brasileira é que a formação e a prática em pesquisa ocorrem, quase que exclusivamente, no âmbito da pós-graduação (GUIMARÃES, R. et al, 2001; VELLOSO, 2004; VELHO, 2007).

O censo de 2010 é o primeiro em que o número de pessoas autodeclaradas negras supera a população branca. Este é um fato importante também, porque reflete no ingresso de negros à pós-graduação e sugere uma mobilidade educacional atualmente provocada em parte pelas políticas de ação afirmativa com recorte racial na graduação. É como se houvesse uma demanda reprimida de acesso dos negros à educação superior. No passado, o foco das pesquisas eram os entraves para o negro chegar à graduação, hoje já discutimos a mobilidade educacional do negro.

Como observou Artes (2013), tais mudanças devem ser avaliadas no contexto das políticas de ação afirmativa, que de forma mais intensa, a partir do ano de 2005 foram adotadas por governos no gerenciamento de suas políticas para a educação superior. Vale ressaltar para esta pesquisa que alguns estudos, já mensuraram o impacto da lei em seu primeiro e segundo ano de vigência (FERES JÚNIOR et al, 2013; DAFLON et al, 2014).

Uma constatação é a disponibilidade, atualmente, de inúmeros grupos de pesquisa registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABS) e pesquisadores localizados na Plataforma Lattes sob o descritor “relações raciais” (quadro 2), além da realização periódica do Congresso de Pesquisadores Negros (COPENE).

Quadro 2 - Informações seletas sobre pesquisadores e grupos de pesquisa localizados por palavras-chave e fonte. Brasil, 2014.

Fonte	Palavra – chaves	Número
Currículos <i>Lattes</i>	Relações raciais	Doutores (as): 1.314 currículos
		Demais Pesquisadores (as): 2.522 currículos
Grupos de pesquisas CNPq	Relações raciais	144 grupos

Fonte: ROSEMBERG, 2014 apud SILVA, 2014, p.39 a partir da PLATAFORMA LATTES (CNPq, 2014).

Entende-se que os dados coletados e transcritos no quadro 2 seriam melhor aprofundados e analisados, caso fosse disponibilizada pela Plataforma Lattes, a categoria cor/raça dos pesquisadores vinculados à Plataforma.

Para situar a literatura sobre relações raciais, no que se refere a produções acadêmicas, realizamos para esta pesquisa, uma revisão de literatura sobre as desigualdades educacionais no Brasil (as mudanças recentes pelas quais têm passado o país, com subtemas como o Estado, os movimentos sociais e as famílias), com os procedimentos habituais adotados no NEGRI⁷.

Assim, ao analisar discursos étnico-raciais proferidos por quatro negros, titulados mestres, - duas mulheres e dois homens - (pretos e/ou pardos), residentes na cidade ou região metropolitana de São Paulo e filiados à ABPN sobre suas trajetórias educacionais até o mestrado, um tema pouco discutido na academia, sugere-se oportuno efetuar para a literatura de relações raciais questões próximas àquelas que vêm sendo postas para outras produções discursivas sobre trajetórias de desigualdades educacionais no acesso e permanência de negros na pós-graduação.

Logo, definem-se para esta tese as seguintes questões: como os negros que passaram pelo sistema educacional relatam essas trajetórias? Que estratégias individuais são possíveis de se apreender em discursos étnico-raciais sobre o acesso, permanência e titulação na pós-graduação?

Esta pesquisa aponta para o argumento de que a escolarização dos negros no acesso e permanência na educação superior/pós-graduação é pautada por barreiras de desigualdades em suas trajetórias educacionais, bem como atravessada pelo racismo em algum momento de seu percurso. Para sustentar esta proposição, será realizada uma análise de discursos pautada na teoria sobre relações raciais e desigualdades educacionais da população negra no Brasil.

Assim, os capítulos desta tese foram organizados da seguinte maneira: o primeiro capítulo apresenta os estudos sobre relações raciais de autores contemporâneos; no campo metodológico utilizaremos a hermenêutica de profundidade (HP), proposta por J. B. Thompson (2011) em seu livro “Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa”. O método da HP propõe “o estudo da construção e contextualização social das formas simbólicas” (THOMPSON, 2011, p.

⁷Acionamos as principais bases de dados: o Banco de teses da Capes; a *Scielo* Brasil - *Scientific Electronic Library Online*; a Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourri da PUC-SP, Dedalus da USP; a Biblioteca Dante Moreira Leite do IP/USP.

363). Para esta tese, as formas simbólicas a serem analisadas são as informações do Currículo Lattes dos entrevistados, bem como as falas transcritas de discursos proferidos por quatro negros, titulados mestres, - duas mulheres e dois homens - (pretos e/ou pardos), residentes na cidade ou região metropolitana de São Paulo, e filiados à ABPN, sobre suas trajetórias educacionais, captados em entrevistas individuais semiestruturadas e transcritas em forma de texto.

O segundo capítulo contempla o contexto sócio-histórico: as desigualdades na educação da população negra no Brasil. No terceiro capítulo, serão apresentados os procedimentos utilizados para a constituição do *corpus* da pesquisa e sua análise: informações do Currículo Lattes dos entrevistados e das falas dos respectivos entrevistados, captadas em entrevista semiestruturada e transcritas em forma de texto. A interpretação/reinterpretação dos dados será tratada nas considerações finais da tese.

1 TEORIAS E MÉTODO

Neste capítulo, são apresentados os aportes teóricos que orientam esta pesquisa: a teoria sobre relações raciais no Brasil de autores contemporâneos. No campo metodológico, é utilizada a hermenêutica de profundidade (HP), definida por John B. Thompson (2011).

1.1 Raça um conceito

Se tomado na perspectiva biológica, o conceito de raça esconde algo não proclamado: a relação de poder e de dominação (MUNANGA, 2003). Entende-se que a definição de raça como um conceito biológico — ou pelo menos como uma noção sobre diferenças biológicas, objetivas (fenótipos), entre seres humanos — esconde tanto o caráter racista das distinções de cor, quanto o seu caráter construído, social e cultural.

Propõem-se duas observações a partir da perspectiva de Munanga (2003): discordamos quando generaliza que o conceito de raça seja “cientificamente inoperante”. Consideramos que o autor identifica Ciência e Biologia. O conceito de raça é atuante, isto é, opera no âmbito das Ciências Humanas e Sociais ao associar atributos raciais às pessoas e grupos humanos. É nesse aspecto que destacamos a citação do autor (a segunda observação):

Assim, os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, p. 5).

Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo raça, foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos

africanos, ou seja, o conceito de raça ao ser usado com conotação política permite, por exemplo, aos negros valorizar a característica e romper com as teorias raciais que foram formuladas no século XIX e até hoje permeiam o imaginário popular. “A discussão sobre raça no Brasil e nos mais variados contextos não se faz no isolamento. Antes se articulam às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas mais amplas” (GOMES, 2012, p. 729).

Participando dessa discussão sobre raça, Guimarães (2005) descreve que o conceito de raça é evidente em alguns países. “Nos Estados Unidos, por exemplo, as raças são tão óbvias que os sociólogos não se sentem, em geral, obrigados a defini-las conceitualmente” (GUIMARÃES, 2005, p. 19). Quando se fala em raça nos Estados Unidos (EUA), tal informação isso faz imediatamente sentido para as pessoas: não se pode viver nos EUA sem ter uma raça, mesmo que se tenha que inventar uma denominação. “Todos os grupos étnicos viram raça nos Estados Unidos, porque raça é um conceito nativo classificatório, central para a sociedade americana” (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

Conforme observou Guimarães (2005), tanto a extrema transparência das raças quanto a sua invisibilidade se fundamentam na contemporaneidade de uma mesma concepção realista⁸ da ciência e de mesma atitude de repulsa, ao menos discursiva, ao racismo.

A tese de Guimarães (2005, p. 20) é de que “é possível construir um conceito de raça propriamente sociológico que prescindia de qualquer fundamentação natural, objetiva ou biológica”. O autor sublinha que somente uma definição nominalista de raça é capaz de evitar o paradoxo de empregar-se de modo crítico (científico), uma noção cuja principal razão de existir é justificar uma ordem acrítica (ideológica). No entanto a definição nominalista encontrou forte reação ao incorporar na lei e no processo legal a ideia de que existem raças cujas relações entre si, numa situação de desigualdade, precisam ser reguladas.

O debate conceitual em torno de raças e de relações raciais acirrou-se a tal ponto que o próprio campo foi posto em dúvida pelos seus integrantes. Por um lado, o assunto não mereceria um lugar especial numa teoria geral para a sociedade. Por outro,

⁸ Realismo é a teoria segundo a qual os conceitos científicos reproduzem entidades realmente existentes numa suposta realidade concreta, exterior e objetiva, seja aos valores, seja à observação do cientista. Ao contrário, nominalismo é uma doutrina segundo a qual os conceitos têm existência apenas enquanto tais, ainda que se refiram a fenômenos e fatos reais (GUIMARÃES, 2005, p. 19).

existiriam três condições gerais que fundamentariam toda e qualquer hierarquia social, inclusive aquela em que parece justificado empregar o conceito sociológico de raça.

A primeira seria uma desigualdade estrutural entre grupos humanos convivendo num mesmo Estado; a segunda seria uma ideologia ou teoria que justifica tais desigualdades e, por fim, essas formas de desigualdades seriam justificadas em termos do pretense caráter natural da ordem social (GUMARÃES, 2005). O autor frisa que tais situações não se aplicam tão somente no campo das relações raciais, mas sim a todos os campos da hierarquização social: gênero, raça, idade e classe.

Outra reflexão de Guimarães (2005) em defesa da utilização do conceito de raça é a necessidade de demonstrar o caráter específico de um subconjunto de práticas e crenças discriminatórias. Além disso, é de suma importância reconstruir de modo crítico as noções dessa mesma ideologia para aqueles que sofrem ou sofreram os efeitos do racismo. “Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais (GUIMARÃES, 2005, p. 11). Para esse autor, a palavra raça tem, pelo menos, dois sentidos analíticos: um reivindicado pela biologia genética e outro pela sociologia.

Contudo, para esta pesquisa utilizamos o conceito de raça na perspectiva do NEGRI que considera o conceito de raça como uma construção social com pouca ou nenhuma base biológica, mas que ganha sentido ao ser utilizado para orientar e compreender classificações sociais hierarquizadas. Portanto, o sentido atribuído ao termo raça não é aquele da biologia, sentido desacreditado em meio acadêmico, mas que permanece vivo no senso comum para classificar hierarquicamente segmentos sociais (ROSEMBERG, 2006).

O conceito analítico de raça como construção social é fundamental para a compreensão das desigualdades sociais, estruturais e simbólicas observadas na sociedade em geral. Dessa maneira, o uso do conceito de raça no âmbito das ciências humanas e sociais ajuda a atribuir realidade social a certas discriminações e, por conseguinte, a lutar contra elas (GUIMARÃES, 2003).

Tais conceitos de raça aqui apresentados, permitem sustentar um olhar analítico e político para o campo de estudos das relações raciais, no intuito de descrever e interpretar a operação do racismo estrutural e simbólico na produção e sustentação de desigualdades sociais brasileiras, bem como refletir sobre estratégias para sua superação, nosso próximo tópico.

1.2 Estudos sobre racismo

O racismo tem sido fartamente explicitado na literatura sobre as relações raciais (ESSED, 1991; MUNANGA, 2003; ROSEMBERG, 2003; GUIMARÃES, 2005). Em sociedades como a brasileira, o racismo se desenvolve estabelecendo uma separação que é feita a partir da cor/raça das pessoas, permitindo aos brancos ocuparem posições superiores na hierarquia social, enquanto os negros são mantidos nas posições inferiores, independentemente de sua condição socioeconômica ou quaisquer outros privilégios. Entende-se que, nas disputas cotidianas e gerais, o fato de ser negro cria barreiras para ocupar as melhores posições na hierarquia social.

Como bem observou Munanga (2003), tratamos de um racismo por analogia, resultante da biologização de um conjunto de pessoas pertencendo a uma mesma categoria social, de modo a caracterizá-la como portadora de um estigma corporal. Temos nesse caso o uso popular do conceito de racismo, que pode ser qualificado como qualquer atitude ou comportamento de rejeição e de injustiça social. Nesse aspecto, conforme observou o autor, o uso generalizado do termo racismo pode constituir uma armadilha ideológica, na medida em que pode levar a um esvaziamento da importância de seus efeitos nefastos no mundo.

Outro eixo de deslocamento do racismo é observado por Munanga (2003), a implantação do *apartheid*⁹ na África do Sul em 1948. O autor assinala que foi em nome do respeito às diferenças e à identidade cultural de cada povo, que o racismo se reformulou e se mantém nos países da Europa ocidental contra os imigrantes dos países árabes, africanos e outros dos países do terceiro mundo, a partir dos anos 1980 e presentes na década de 2015, como por exemplo, com os imigrantes na Europa.

No fim do século XX e início deste século, tem-se testemunhado um racismo que não precisa mais do conceito de raça no sentido biológico para decretar a existência das diferenças entre grupos estereotipados. Enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, o racismo novo se alimenta na noção de etnia¹⁰ (MUNANGA, 2003).

Vale ressaltar que a maioria dos pesquisadores brasileiros que atuam na área das relações raciais, recorre com mais frequência ao conceito de raça. Esses pesquisadores empregam o conceito, não para afirmar sua realidade biológica, mas sim para explicar o

⁹ O *apartheid* foi oficialmente definido como um projeto político de desenvolvimento separado, baseado no respeito das diferenças étnicas ou culturais dos povos sul africanos (MUNANGA, 2003).

¹⁰ Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território (MUNANGA, 2003).

racismo, na medida em que esse fenômeno continua a se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas.

Para Munanga (2003) e para nós, carregamos o saldo negativo de um racismo elaborado no fim do século XVIII aos meados do século XIX. Desse modo, por um lado, os movimentos sociais (Movimento Negro) exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva. Por outro, os movimentos de extrema direita na Europa, reivindicam o mesmo respeito à cultura ocidental local com o pretexto para viver separados dos imigrantes árabes, africanos e outros dos países não ocidentais.

Os americanos proclamaram a supressão das leis segregacionistas assim como incrementaram as políticas de ação afirmativa, cujos resultados na ascensão socioeconômica dos afrodescendentes são inegáveis. Os sul-africanos evoluíram também, pois colocaram fim às leis do *apartheid* e estão hoje no caminho da construção de sua democracia, a qual é definida por eles como “não-racial”.

Entretanto, discordamos de Munanga (2003), quando assinala que depois da supressão das leis do *apartheid* na África do Sul, não existe mais, em nenhuma parte do mundo, um racismo institucionalizado e explícito. No Brasil existe uma Lei de cunho racial¹¹, ou seja, esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Será que podemos dizer que o racismo no Brasil ainda é institucionalizado?

Entende-se que qualquer análise do racismo brasileiro deve considerar de início três grandes processos históricos: primeiro, o processo de formação da nação brasileira e seu desdobramento atual; segundo, o intercruzamento discursivo e ideológico da ideia de raça com outros conceitos de hierarquia (como classe, gênero e idade); terceiro, as transformações da ordem socioeconômica e seus efeitos regionais.

Aprofundando essa discussão sobre racismo, encontramos autores como Essed (1991), Rosemberg (2003) e Guimarães (2005), que adotam uma concepção de racismo que integra as dimensões estruturais e simbólicas (ideológicas) na compreensão das desigualdades raciais.

¹¹ Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.

(Rosemberg et al,2003), que adota a concepção de Essed (1991), conceitua o racismo como:

Uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como uma raça ou grupo étnico inerentemente diferente e inferior. Tais diferenças são, em seguida, utilizadas como fundamentos lógicos para excluírem os membros desses grupos do acesso a recursos materiais e não materiais. Com efeito, o racismo sempre envolve conflito de grupos a respeito de recursos culturais e materiais. E opera por meio de regras, práticas e percepções individuais, mas, por definição, não é uma característica de indivíduos. Portanto, combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas e ideologias pelas quais o racismo opera através das relações culturais e sociais. Na ideologia dominante, em geral não se conhece que o racismo seja um problema estrutural. [...] o termo racismo é reservado apenas a crenças e ações que apoiam abertamente a ideia de hierarquias de base genética ou biológica entre grupos de pessoas. O problema dessas definições restritas de racismo é que elas tendem a fazer vista grossa à natureza cambiante do racismo nas últimas décadas. O discurso do racismo está se tornando cada vez mais impregnado de noções que atribuem deficiências culturais a minorias étnicas. Essa culturalização do racismo constitui a substituição do determinismo biológico pelo cultural. Isto é, um conjunto de diferenças étnicas reais ou atribuídas, representando a cultura dominante como sendo a norma, e as outras culturas como diferentes, problemáticas e, geralmente, também atrasadas (ESSED, 1991, p. 174 *apud* ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 128).

Segundo esses autores, no plano simbólico, o racismo se manifesta via adoção da crença (ou ideologia) da superioridade “natural” (geralmente mediada por uma noção, mesmo que vaga, de transmissão pelo sangue ou pela hereditariedade) de um grupo racial sobre outro (do branco sobre o negro). No plano estrutural, o racismo consiste no sistemático acesso desigual a bens materiais entre os diferentes segmentos raciais.

Esta conceituação considera o preconceito interpessoal como apenas uma das possíveis manifestações do racismo. Nesse sentido, enfatiza-se, sobretudo relações sociais e não apenas tendências individuais de pessoas. Esta pesquisa compartilha com as reflexões desses autores sobre as desigualdades observadas entre negros e brancos no acesso a bens materiais e simbólicos, em razão do racismo constitutivo de nossa sociedade.

1 2.1 Racismo institucional

No Brasil, o “Programa de Combate ao Racismo Institucional” (PCRI)¹² implementado no país em 2005, defini o racismo institucional como o fracasso das

¹² O PCRI é parte de um trabalho regional sobre raça/etnia e visa apoiar, de forma integrada, o setor público no combate e prevenção ao racismo institucional e a sociedade civil na avaliação e

instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica.

O racismo institucional manifesta-se em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações.

Nota-se que o emprego do conceito de racismo institucional para a promoção de políticas de equidade racial é utilizado desde o final dos anos 1960 em diversos países. Nos EUA, por exemplo, o conceito é utilizado pela primeira vez no contexto da luta pelos direitos civis e com a implementação de políticas de ações afirmativas. Na Inglaterra, o conceito passou a ser incluído como instrumento para a proposição de políticas públicas na década de 1980, como resultado do crescimento da população não branca e das dificuldades observadas pelo poder judiciário em responder às demandas daquela população (PACE, 2012).

Werneck (2012) acrescenta que o impacto do racismo institucional na vida da população negra no Brasil pode ser percebido através relação direta com os serviços e as instituições que deveriam garantir seus direitos fundamentais. Por exemplo, o racismo institucional pode ser encontrado na hora das contratações no mercado de trabalho ou quando o Estado deixa de eletrificar determinada comunidade urbana ou rural ribeirinha, e desenvolve a mesma eletrificação em outra comunidade étnica.

Pensar nessas questões nos desafia a olhar as manifestações e expressões simbólicas e estruturais do racismo no espaço urbano, o que é também, por outro lado, utilizar o espaço urbano como chave de compreensão do racismo.

Para Santos (2012), as diferenças raciais são mobilizadas na forma de verticalidades e hierarquias, produzindo e reproduzindo inequivocamente as desigualdades raciais. Assim, faz-se necessário refletir sobre tais desigualdades como

monitoramento desse processo, bem como é uma parceria estabelecida entre o Ministério Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (DFID), o Ministério da Saúde (MS), a Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Ministério Público Federal (MPF), a Organização Pan-americana de Saúde (Opas) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). GELEDÉS. Guia de enfrentamento do racismo institucional Geledés – Instituto da Mulher Negra <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>

parte de uma totalidade, ou seja, as cidades capitalistas não seriam o que são se não existissem os processos de exclusão espacial dos grupos sub-representados (negros pobres). E dentre esses, a questão étnico-racial na literatura brasileira desaparece, como se as classes sociais pudessem elucidar todas as possibilidades de existência do urbano.

Enfatiza-se que nas periferias pobres e com grande incidência da violência dos grandes centros urbanos no Brasil, o medo é vivenciado cotidianamente pela população, particularmente composta de negros (juventude), onde a distância entre os principais polos urbanos caracterizados pela melhor oferta de serviços (trabalho, universidades), por exemplo, provocava um sentimento de frustração diante da segregação e da impossibilidade de acesso aos principais bens e serviços oferecidos.

Para nós a discussão sobre o racismo institucional permite uma melhor percepção acerca dos mecanismos de produção e reprodução das desigualdades raciais, inclusive no que tange às políticas públicas. Sua regência permite que se identifique o racismo não apenas pela sua declaração, mas também pelas desvantagens que causa a determinados grupos, independentemente de sua manifestação ser consciente ou ostensiva.

Santos, I.A, (2012) ressalta que o racismo institucional é velado por meio de mecanismos e estratégias presentes nas instituições públicas, explícitos ou não, que dificultam a presença do negro nestes espaços ou a presença do Estado onde há maior concentração da população negra. No entanto discordamos do argumento apresentado pelo autor supracitado, pois entendemos que o acesso é dificultado não por normas e regras escritas e visíveis, mas por obstáculos formais, presentes nas relações sociais que se reproduzem nos espaços institucionais e públicos e/ou na formação dos agentes do Estado, assim para nós, o racismo institucional não é e velado.

A posição adotada pela pesquisa é confirmada nos estudos de Waiselfisz (2011), o qual aponta outra grande desigualdade entre brancos e negros na sociedade brasileira (a distribuição da segurança). Essa desigualdade pode ser explicitada pelas maiores taxas de vitimização da população negra. No conjunto da população residente nos 226 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes, calcula-se que a possibilidade de um adolescente negro ser vítima de homicídio é 3,7 vezes maior em comparação com os brancos (PRVL¹³, 2010). Reconhecer a existência dessa dimensão da desigualdade que tão profundamente estrutura nossa sociedade e nosso Estado, é essencial para enfrentá-

¹³ Programa de redução da violência letal contra adolescentes e jovens. Disponível em: <<http://prvl.org.br/>>. Acesso em 25 jun.2014

la, bem como reconhecer que ela se manifesta e se expressa em diferentes níveis a partir de mecanismos distintos. Ademais, é fundamental para avançarmos em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Na revisão de literatura para esta tese, pudemos encontrar também estudos que discutem a temática do racismo institucional na área da saúde (WERNECK et al, 2012), esse estudo apresenta a identificação do racismo no contexto da formação em enfermagem e aponta como que se tem mantido essa ideologia na formação com implicações aos cuidados de saúde direcionados à população negra.

Para esses autores, o racismo presente na formação em enfermagem tem provido incoerências na forma que os profissionais docentes enfermeiros e enfermeiras avaliam o binômio saúde/doença e, assim, tem repercutido desfavoravelmente ao ensinar-cuidar de membros da população negra. É preciso resignificar e constituir outras bases epistemológicas para formação de profissionais da área da enfermagem.

Instituições como o Ministério da Saúde passaram a desenvolver a chamada campanha de combate ao racismo institucional, que tem como objetivo sensibilizar e capacitar os gestores e profissionais da área de saúde para o tratamento do tema. Ao revisitarmos o site do Ministério da Saúde em busca de maiores informações sobre o assunto em questão, nos deparamos com a informação de que em 25 de novembro de 2014 o Ministério da Saúde e a Secretaria dos Direitos Humanos lançaram uma campanha chamada “SUS sem Racismo”, com o objetivo de alertar para o racismo institucional no âmbito da saúde pública. A Ação do Ministério da Saúde e da Secretaria de Direitos Humanos teve início no mês da Consciência Negra e marcaram os dez anos da Política de Saúde da População Negra.

O governo federal colocou no ar a primeira campanha publicitária que buscou envolver usuários e profissionais da rede pública de saúde na luta contra o racismo. De acordo com informações no site¹⁴ do Ministério da Saúde, por meio do Disque Saúde 136 é possível denunciar qualquer situação de racismo ou obter informações sobre doenças¹⁵ mais comuns entre a população negra e que exigem um maior acompanhamento. Dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) do

¹⁴ <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/agencia-saude/15832-campanha-mobiliza-a-populacao-contr-o-racismo-no-sus>

¹⁵ É o caso do *diabetes mellitus* (tipo II), cuja taxa de mortalidade, a cada 100 mil habitantes, afeta na população negra 63,2 habitantes e, entre a branca, 22,7. A anemia falciforme, doença grave que deve ser diagnosticada precocemente por meio do teste do pezinho, é encontrada em maior escala entre a população negra, com incidência que varia de 6% a 10%, enquanto no conjunto da população oscila entre 2% e 6%.

Ministério da Saúde revelam que 60% das mortes maternas ocorrem entre mulheres negras. Na primeira semana de vida, a mortalidade infantil acontece, em maioria, entre crianças negras (47% dos casos).

O Ministério da Saúde firmou compromisso para a construção da equidade racial em saúde para a população negra ao instituir, pela Portaria 992/2009, a Política Nacional de Saúde Integral para a População Negra, cuja marca é o reconhecimento do racismo, das desigualdades étnico-raciais e do racismo institucional como determinantes sociais e condições de saúde, com vistas à promoção da equidade em saúde.

Após nossa leitura sobre esse assunto, entramos em contato com o Disque Saúde 136 e pude dialogar com a atendente sobre o funcionamento desse setor. Ao perguntar sobre a estatística de pessoas que utilizam o serviço, fomos orientados a entrar em contato com outro setor do Ministério da Saúde. Devido ao tempo para elaboração desta tese e pelo foco proposto deste estudo, achamos por bem sugerir que esta busca continue em futuras pesquisas no campo das relações raciais (disque saúde). Assim pode-se concluir que esta ação do Ministério da Saúde é uma estratégia importante de combate às desigualdades sociais no Brasil.

Entendemos que a presença do racismo, como prática social, representa obstáculo à redução das desigualdades raciais, obstáculo que só pode ser vencido com a mobilização de esforços de cunho específico. Assim, a implementação de políticas públicas localizadas, capazes de dar respostas mais eficientes frente ao grave quadro de desigualdades raciais existente em nossa sociedade, apresenta-se como uma exigência na construção de um país com maior justiça social.

O enfrentamento do racismo institucional deve ser um compromisso do Estado brasileiro, incorporado no Plano Plurianual (2012-2015)¹⁶. O reconhecimento do problema, bem como o compromisso com a construção de soluções está, portanto, explicitamente assumido pelo Estado. Resta, agora, a construção de caminhos e instrumentos que facilitem e impulsionem a condução desse processo.

Entende-se que o desenvolvimento ainda limitado desse campo de políticas públicas exige a ampliação do debate, a reafirmação da sua relevância estratégica e a necessidade de uma coordenação mais efetiva com vistas à integração e ampliação dos programas e políticas, assim como o seu monitoramento e avaliação.

¹⁶ http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/PPA/2012/Anexo_I.pdf

1.2.2 Discutindo o racismo na Europa contemporânea

Durante o desenvolvimento desta tese participei do Programa de doutorado sanduíche no exterior (PDSE) com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, (UC), Portugal, entre janeiro e junho de 2015. Durante esses 6 meses, pude realizar, principalmente, o refinamento do material teórico e o aprofundamento da discussão sobre o racismo na Europa contemporânea.

A integração com a orientadora estrangeira, professora doutora Silvia Rodríguez Maeso, trouxe valiosas contribuições para a pesquisa. Nenhuma disciplina foi formalmente cursada, porém participei de aulas ministradas pelo professor doutor Boaventura de Sousa Santos, o qual abordava conteúdos relacionados aos seguintes temas: Europa do Sul e América Latina; Aprendizagens globais; Para que servem as constituições? Povo, populismo e democracia.

Participei também de diversos outros eventos, tanto os pontuais, promovidos pela Universidade de Coimbra – oficinas, seminários seminarios, colóquios, *workshops* com professores visitantes, quanto participações acadêmicas em outras universidades - Universidade do Minho, Braga, Portugal -, onde, apresentei trabalhos, durante a estadia.

O processo de imersão à cultura portuguesa, a língua portuguesa (de Portugal) e ao sistema de ensino, sem dúvida foram proveitosos em termos de aprendizagem e experiência. Contudo, antes de detalhar a experiência acadêmica em Coimbra, Portugal, é interessante apresentar brevemente alguns pontos, que foram importantes para a realização do estágio doutoral.

As negociações sobre a possibilidade do estágio doutoral tiveram início durante uma orientação com a professora Fúlvia Rosemberg em sua residência, minha orientadora na época. Lembro que na ocasião, estava sendo transmitido o jogo da seleção brasileira de futebol (copa do mundo de 2014), com a seleção de futebol de Camarões. Lembro que na ocasião fui trajando o uniforme da seleção brasileira, talvez uma forma ingênua de indicar que estava mais voltado para o evento esportivo, em detrimento da orientação. Hoje, revendo, penso que todos os segundos daquela orientação foram importantes.

O objetivo do doutorado no exterior se firmou, por ocasião da elaboração deste texto, cá estou em Portugal, precisamente na Universidade de Coimbra, desenvolvendo estudos. Na Universidade de Coimbra, junto ao CES, Coimbra, Portugal, contei com

uma rede de relações importantes e muito significativas para que o processo acontecesse. Consequentemente, todos esses eventos na Europa (participações em Colóquios, Congressos, apresentação de trabalhos) e outros, propiciaram ainda mais o despertar de minha consciência negra. Nessa perspectiva, Antonio Sérgio Guimarães afirma que “[...] para os afro-brasileiros, para aqueles que chamam a si mesmos de ‘negros’, o antirracismo tem que significar, antes de tudo, a admissão de sua ‘raça’, isto é, a percepção racializada de si mesmo e dos outros” (GUIMARÃES, 2005, p.43). A vista disso comecei a participar dos eventos propostos pelo programa de estudos e compreender as lógicas do racismo na Europa contemporânea, junto ao Centro de Estudos Sociais (CES).

O CES é um Laboratório Associado do Ministério da Educação e Ciências (MEC), de Portugal, desde 2002, vocacionado para a investigação e formação avançada nas diversas áreas das ciências sociais e humanas. Dirigido desde a sua fundação em 1978 pelo professor doutor Boaventura de Sousa Santos, o CES conta com informações do Relatório e Contas 2014, com 128 investigadores, 58 investigadores juniores, 25 funcionários, 101 investigadores em pós-doutoramento, 387 estudantes de *PhD* e 101 estudantes de pós-doutoramento.

O CES está organizado em núcleos de investigação – unidades descentralizadas que englobam um conjunto de investigadores em áreas ou temas relacionados entre si, nomeadamente: Cidades, Culturas e Arquitetura (CCArq), Ciência, Economia e Sociedade (NECES), Humanidades, Migrações e Estudos para a Paz (NHUMEP), Políticas Sociais, Trabalho e Desigualdades (POSTRADE), e **Democracia, Cidadania e Direito (DECIDE)**, o qual fiz parte durante o doutorado sanduíche (Janeiro a Junho de 2015).

Durante o desenvolvimento do estágio doutoral, participei de duas iniciativas promovidas pelo CES no combate ao racismo que promovem a participação efetiva dos diversos representantes das organizações antirracistas, dos movimentos de base, acadêmicos, através de estratégias fundamentais na promoção da igualdade, no qual marquei presença: 1) Seminário “Antirracismo e Educação: debates a partir da experiência do Teatro do Oprimido”. Esse Seminário resultou da colaboração entre o Laboratório AMI-AFRO, que congrega o grupo de Teatro do Oprimido, da zona metropolitana de Lisboa (GTO-LX), e investigadoras do CES, da Universidade de Coimbra, que têm trabalhado sobre antirracismo e educação.

O Seminário teve como objetivo partilhar experiências resultantes do diálogo entre a academia e as artes, e mais particularmente discutiu as concepções e experiências de racismo e de lutas antirracistas, a produção e disseminação de conhecimento no sistema educativo, bem como os processos de conscientização política com públicos diversos.

2) As CES *Summer Schools* que refletem a abordagem do CES, valorizando a transdisciplinaridade, o pluralismo epistémico, as perspetivas Norte/Sul, assim como uma intensa relação entre prática e teoria que conduza à produção de conhecimento com vista à formulação de políticas públicas (período de realização: 30 de agosto a 7 setembro 2015). O CES reúne académicos, especialistas, técnicos e ativistas, e acolhe estudantes, profissionais e outros públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

Nesse contexto, ao terminar o meu estágio doutoral no CES, tive o prazer de ser convidado para as CES *Summer Schools*, como participante da equipe docente, do intitulado *Racism, Eurocentrism and Political Struggles*.¹⁷ Com uma equipe de investigadores de universidades mundialmente conhecidas, bem como de Movimentos Sociais importantes de combate ao racismo. Convite este que me deixou muito honrado e orgulhoso da minha trajetória educacional, especialmente por ser um “pesquisador negro”. Entretanto, devido a falta de condições financeiras (despesas de viagem e estadia) para participação no evento de forma presencial, a iniciativa encontrada como estratégia foi a participação através de videoconferência.

Este exemplo vem reforçar que a mobilidade educacional ou a construção de uma trajetória educacional de “pesquisador negro” não propicia diretamente uma ascensão social e uma mobilidade educacional mais ampla. Vale ressaltar que durante a minha estadia em Portugal, não sofri nenhuma ação de racismo em nível interpessoal e/ou institucional.

Além dessas iniciativas, durante o estágio doutoral, deparei-me com o projeto de investigação *Tolerance* (março de 2010 a fevereiro de 2013), “Compreender as lógicas do racismo na Europa contemporânea”¹⁸.

Esse foi um projeto que teve como objetivo conseguir uma melhor compreensão do racismo institucional, isto é, das formas através das quais o racismo – profundamente

¹⁷ <http://www.ces.uc.pt/cessummerschool>

¹⁸ <http://www.ces.uc.pt/projectos/tolerance/pages/pt/about-tolerance.html>

enraizado na história das democracias europeias e nas estruturas socioeconômicas e políticas existentes – ainda persiste, apesar de um aparente compromisso político para erradicá-lo.

O foco do projeto incidiu sobre o significado de racismo e antirracismo em diferentes contextos europeus (Alemanha, Dinamarca, Espanha, França, Itália, Portugal e Reino Unido), explorando a forma como estas ideias estão a ser moldadas pela mediação de organizações da sociedade civil, instituições e políticas públicas (a nível europeu, nacional, regional e local).

A proposta apresentada no projeto foi a de que a persistência da discriminação racial na Europa precisa ser encarada como estando intimamente relacionada com interpretações inadequadas de racismo e antirracismo e, conseqüentemente, com soluções políticas ineficazes.

De acordo com informações do Projeto, desde o início da primeira década do século XXI, houve avanços importantes na implementação e generalização de um quadro legal antirracista no seio da União Europeia, designadamente através da adoção da Diretiva relativa à igualdade racial -2000/43/CE - (*Directiva* 2000/43/CE do Conselho de 29 de Junho de 2000, que aplica o princípio da igualdade de tratamento entre as pessoas, sem distinção de origem racial ou étnica) e da *Directiva* para a igualdade de tratamento no emprego e na atividade profissional (2000/78/CE) – as iniciativas mais abrangentes até a data.

Apesar disso, agências europeias de monitorização como a Agência dos Direitos Humanos Fundamentais (FRA) e a Rede Europeia contra o racismo (ENAR) produziram indícios significativos sobre a ineficácia das medidas existentes na luta contra o racismo e a discriminação racial. Os relatórios oficiais tendem a confirmar que as políticas nem sempre refletem a amplitude do problema, não desafiando substancialmente as desigualdades existentes.

Apreender tal discussão foi importante durante o estágio doutoral, visto que permaneci por 6 meses em Coimbra, Portugal. Notei logo de chegada algumas questões no que se referiam a temática étnico-racial, por exemplo, não observei no refeitório da universidade negros (Africanos) e brancos (Europeus), sentado a mesma mesa. Fiquei intrigado e perguntei por que isso não ocorria, das inúmeras respostas que obtive, foi a de que: - “os africanos não se misturam com os brancos e vice-versa”. Outra observação foi a de que a grande maioria dos brasileiros que lá estavam, se dividiam em grupos, ora

por estados brasileiros, ora por nível de escolaridade (graduação, mestrado, doutorado, pós-doutoramento). Notei número insignificante de autodeclarados negros brasileiros, tive contato estreito com dois negros, ambos do pós-doutoramento junto ao CES.

Vale lembrar que a legislação portuguesa não utiliza tratamento de dados referentes a convicções filosóficas ou políticas, filiação partidária ou sindical, fé religiosa, vida privada e origem étnica. E não era também o objetivo da minha estadia em Portugal, ou seja, abordar o perfil dos brasileiros negros que estavam estudando na Universidade de Coimbra.

Assim, minha rede de relações interpessoais em Coimbra foi se construindo com vínculos mais estreitos com estudantes latino-americanos (bolivianos, equatorianos, colombianos). Europeus (italianos, espanhóis, portugueses). Africanos (Moçambicanos Angolanos e Cabo-verdianos).

Nos eventos sociais e nas práticas cotidianas, fui construindo relações, para ir, por exemplo, a uma barbearia, o fazia em salão africano (Cabo-Verde), ou para ir a uma “balada”, preferi o ritmo africano da dança angolana *kizomba*. Não posso deixar de registrar as reuniões na casa do casal Giulia e Max e do Leandro, com os brasileiros, latinos, italianos, espanhóis, africanos e portugueses, onde discutíamos o cotidiano, os problemas da migração, do racismo, e de gênero, sempre regado a um bom vinho e uma gastronomia de primeira linha.

As viagens também se fizeram presentes em alguns países da Europa e Ásia, especificamente. A cada viagem, novo aprendizado, culturas diferentes, e sempre com um olhar sobre as questões étnico-raciais, por onde andava. Na Turquia, por exemplo, foi tal a interação com as crianças e adolescentes, que posei para fotografias, talvez o fato de ter me confundido com um “futebolista”, ou até mesmo, pela falta de referências de cor da pele, chamei a atenção dos infantes.

Na Irlanda, grupos com quem me relacionei, sugeriram que eu cantasse alguma música, ou até que dançasse um samba. Penso que está muito arraigado ainda na cultura europeia o estereótipo do negro brasileiro, como “futebolista”, ou músico que passeia pela Europa, como se a universidade e ou academia não fosse à associação imediata de referência negra. Tal o espanto quando descobrem que estava lá para cursar o programa de doutorado na Universidade de Coimbra em Portugal.

Na Espanha, país que já faz parte da minha trajetória pessoal, local, onde tenho grandes amigos e visito sempre que possível, percebi um “silêncio” sobre as questões

raciais, principalmente, quando dizia sobre a temática da minha pesquisa. O fato de estar na época realizando estágio doutoral na Universidade de Coimbra, instituição de muito prestígio na Europa, sobressaiu ao tema pesquisado (relações raciais).

Em uma cidade europeia, certa manhã, fui convidado para um café, em um bar com bonita decoração no primeiro olhar, com fotos, adereços africanos, boa gastronomia e conversa muito interessante. Contudo, entre um café e outro e com um olhar mais apurado e surpreso, deparei-me com alguns quadros que retratam ainda ou procuram manter a supremacia racial, colocando o negro em situação de escravizado.



Figura 1- Retrato do bar

Embora a experiência descrita exponha aspectos desfavoráveis à população negra, não só de discriminações negativas vive a Europa. Ao visitar outros espaços da mesma cidade (escola), deparei-me com uma discriminação positiva: campanha, que objetivava arrecadações para a infância (menino negro, projetando uma construção de um projeto de vida adulta – médico). Entretanto, na minha percepção, o negro é retrato como necessitado de ajuda, isto é, para que um menino negro construa seu futuro - é necessário, que seja doado o que lhe é de direito, a cidadania.



Figura 2- Retrato da infância

Entende-se que o racismo possui muitas faces contra a população negra, herança do passado escravagista presente na sociedade contemporânea. Diante das figuras (1 e 2), observa-se duas formas de discriminação: uma chamada positiva e outra negativa. A discriminação positiva consiste em fazer mais por aqueles que têm menos. O princípio desta prática não é contestável na medida em que se trata de desdobrar esforços suplementares em favor de populações carentes de recursos a fim de integrá-las ao regime comum e ajudá-las a reencontrar este regime.

Porém, a discriminação negativa não consiste em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão.

Ao retomar as leituras realizadas e os contextos europeus analisados no “Projeto *Tolerance*”¹⁹, que constituíram um conjunto de amostras variadas, permitindo uma abordagem de diversidade de processos históricos, políticos e sociais, observamos questões fundamentais para a compreensão do racismo nas democracias europeias contemporâneas: a necessidade de reconhecer as raízes históricas do racismo.

Entende-se pelas leituras realizadas que os debates sobre o racismo no contexto de alguns países europeus, possuem uma tendência a omitir o fato de que este fenômeno está incrustado na história da Europa. Uma das consequências contemporânea desta omissão é a ênfase na necessidade de sublinhar os aspectos e os efeitos positivos do colonialismo ou as diversas histórias nacionais de colonialismo benevolente, que geralmente informam as atuais intervenções políticas. Por exemplo, a ideia de que certas sociedades nacionais são mais acolhedoras do que outras em relação a diferentes culturas.

Em Portugal, por exemplo, o “Projeto *Tolerance*” evidencia que o legado das ideias sobre o colonialismo benevolente e os valores culturais nacionais nas políticas de integração contemporânea se faz presente: Regulamento Geral do Trabalho dos Indígenas nas Colônias Portuguesas (1914); Criação do ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (2002). Isto é, ao dar ênfase ao racismo como se

¹⁹ Centro de Estudos Sociais • Universidade de Coimbra Colégio de S. Jerónimo Investigador principal, Boaventura de Sousa Santos. Coordenadora executiva, Silvia Rodríguez Maeso [www.ces.uc.pt/projectos/TOLERACE\(2010-2013\)](http://www.ces.uc.pt/projectos/TOLERACE(2010-2013)).

esse equivalesse às representações preconceituosas de imigrantes, minorias e cultura não ocidentais ou não europeias, parece ter impedido uma compreensão mais profunda deste fenômeno que permita reconhecer o papel central da noção de raça nas ideias sobre o que significa ser europeu, por conseguinte, dificulta-se a possibilidade de construir sociedades mais igualitárias e com menos desigualdades.

Outro aspecto a considerar através de nossa leitura é que as abordagens científicas do combate ao racismo têm enfatizado o discurso de corrigir o racismo através da desmistificação dos preconceitos e atitudes em relação a grupos sub-representados. Porém, este contexto produz dois efeitos: a reprodução de uma ideia ingênua sobre a relação entre academia e a elaboração de políticas; a exclusão de uma análise aprofundada da cumplicidade da academia no silenciamento do racismo como um processo histórico e político. O Projeto *Tolerance* aponta que muitas vezes a Europa tem negligenciado a história de lutas políticas, assim tem ignorado ativamente a contribuição de intelectuais ativistas antirracistas mais críticos.

No que se refere ao racismo institucional e políticas de integração especificamente nas esferas do emprego e educação, o Projeto *Tolerance* sugere a necessidade de se questionar criticamente os pressupostos por trás dos discursos sobre integração, coesão social, interculturalidade e diferença cultural.

Esses discursos podem estar dificultando a possibilidade de abordar o racismo como um problema social fundamental. Uma das principais consequências dos argumentos apresentados pode ser a marginalização das medidas e abordagens antirracistas no âmbito da elaboração das políticas públicas. Por exemplo: a integração e interculturalidade são encaradas como abordagens positivas para a diversidade, enquanto o antirracismo é entendido como tendo um efeito negativo e polarizador, ameaçando a coesão social.

Outro exemplo, é que a maioria dos agentes mediadores na área do emprego, reconhece a ocorrência de preconceitos e atitudes negativas que podem afetar as relações sociais no local de trabalho ou nos processos de recrutamento. Mas o racismo não é examinado como um problema estrutural e os organismos públicos não investem numa monitorização sistemática da discriminação racial e com esta afeta as oportunidades de vida dos imigrantes e de grupos sub-representados.

Na educação, percebe-se que o debate sobre o racismo está a ser desvalorizado com o argumento de que é potencialmente perturbador para o *status quo* e só serve para

os interesses dos imigrantes e das minorias. Por exemplo, as iniciativas financiadas pelo Estado dirigidas para a educação multicultural e intercultural têm sido na sua maioria inconclusivas, servindo apenas para legitimar as estruturas, arranjos institucionais e práticas escolares existentes.

No que se refere aos agentes da mídia, especialmente aqueles que trabalham na imprensa, desempenham papel central como produtores de sentido de representações coletivas dentro de um quadro cultural comum. Muitas vezes a imprensa contribui para a criação de representações dominantes. Isto é particularmente evidente nas principais abordagens ao multiculturalismo, à interculturalidade, à cidadania e à nação refletindo a dificuldade persistente nas sociedades europeias de lidar com o desafio do racismo.

Durante a minha estada em Coimbra (estágio doutoral), um vídeo causou indignação em Portugal. Nele, um policial da cidade de Guimarães, Portugal, ataca um torcedor de 43 anos, branco, do Benfica (time de futebol português), que estava junto de seu pai e seus dois filhos. O homem é agredido, assim como o idoso, enquanto os dois menores entram em desespero – um deles chegou a ser empurrado.

O caso aconteceu no entorno do estádio Afonso Henrique, depois que o Benfica enfrentou o Vitória de Guimarães (time de futebol português). Apesar do empate sem gols, a equipe do Benfica, acabou conquistando o Campeonato Português.



Figura 3 - Torcedor
Fonte: Plataforma Gueto

Neste episódio a Plataforma Gueto, Movimento Social Negro, manifestou-se com a *charge* que podemos observar na figura 3 como forma de protesto às questões étnicas em Portugal. A crítica do movimento social é que apenas algumas notícias sugerem que o racismo estrutural deve ser considerado um problema grave. O silenciamento do racismo ou da discriminação contra os imigrantes e as minorias

(pretos, ciganos), entre outros é muitas vezes acompanhado por uma linguagem mais suave pela mídia, ou seja, com ausência de igualdade e integração insuficiente.

É significativo observar que há a prática de denúncia da discriminação pelos ciganos, por um lado, a discriminação é denunciada, dando voz aos representantes das associações de ciganos e apontando as responsabilidades do Estado. Por outro lado, a representação dos ciganos como culturalmente inaptos e relutantes à integração é constantemente enfatizada, considerando desta forma que esse grupo é responsável pela sua própria exclusão.

Em termos gerais, a participação no estágio doutoral, e as leituras do “Projeto *Tolerance*”, contribuíram de forma significativa. Assim, esse Projeto identificou aspectos importantes que necessitam de maior clareza: o entendimento do racismo que tem informado as políticas públicas e o trabalho de agências de monitorização; a relação entre o enquadramento das políticas de integração ou inclusão e a reprodução do racismo; a crescente relevância, no âmbito da implementação de políticas públicas, das representações dos grupos sub-representados (pretos, migrantes, ciganos), entre outros, como grupos problemáticos e relutantes à integração; as ligações entre essas imagens negativas e a reconfiguração de ideias e práticas de exclusão da pertença política europeia.

1.3 Desigualdades raciais

Parte-se do final do século XIX, período no qual a campanha abolicionista mobilizava vastos setores da sociedade brasileira, culminando com a abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888. No entanto, após a assinatura da Lei Áurea, não houve uma orientação destinada a integrar os negros a sociedade brasileira. “[...] quando os portões são abertos e se faculta aos negros o ingresso na corrida, os brancos já estão á quilômetros adiante” (OSÓRIO, 2008, p. 66). Ou seja, os negros precisam percorrer, em cada geração, uma distância maior que os brancos. Nessa direção, Osório (2008) assinala que houve três ondas de pensamento sobre as questões raciais no Brasil: preconceito de classe sem preconceito racial (primeira onda teórica), entre 1940-1950; realidade e especificidade do preconceito racial (segunda onda teórica) entre 1950-1970; medindo os efeitos do preconceito racial (terceira onda teórica), a partir da década de 1970.

Na primeira onda, o preconceito racial é negado. São reconhecidas nesta fase as desigualdades de classe, mas não as de cor/raça. A ascensão social é vista como uma possibilidade dependente apenas da capacidade e do esforço dos indivíduos. “Para os representantes da primeira onda, uma das provas de que o racismo não existia ou era de pouca monta na sociedade brasileira, seria a mobilidade ascendente dos mulatos” (OSÓRIO, 2008, p. 70). Mas como observou Osório (2008), esses mestiços teriam obtido sucesso por estarem há tempos afastados da escravidão. Outros negros em sua grande maioria não estariam tão integrados à sociedade livre. Destacam-se como representantes dessa primeira onda teórica (PIERSON, 1945; AZEVEDO, 1996), entre outros.

No que se refere à segunda onda teórica, Osório (2008) assinala que havia ainda certo otimismo. Entretanto, a hipótese da ausência de discriminação foi colocada em xeque. A crença no poder de integração racial do crescimento econômico e dos processos de modernização se manteve. Porém, houve o reconhecimento de que, no plano das ideias, a modernização era mais lenta e o racismo persistia como um legado irracional da condição inicial, como um arcaísmo.

A formação das classes no período pós-abolição era permeada pelo preconceito de cor e isso retardaria a integração dos negros no emergente Brasil moderno. Considerava-se nesta fase a superação do racismo, e, por conseguinte, a aceleração da integração dos negros como uma questão de tempo. A visão da modernização era a de que os processos que acompanhavam, levavam a uma racionalização do processo produtivo e de toda a sociedade com a qual o racismo era incompatível (OSÓRIO, 2008).

A terceira onda teórica, iniciada no final da década de 1970, por cientistas sociais como Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, utiliza métodos e técnicas para quantificar os fenômenos de desigualdade, defendendo que o racismo e a discriminação não iriam desaparecer bem como a desigualdade racial apenas em virtude do crescimento econômico, sem que houvesse ações específicas para combatê-lo, como acreditavam os autores da primeira onda teórica e também parte os da segunda.

Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva²⁰, em vários trabalhos das décadas de 1980 e 1990, analisaram o peso da discriminação racial *vis-à-vis* o da origem social na

²⁰ Carlos Hasenbalg - *Racelations in post-abolition Brazil: the smooth preservation of racial inequalities*, e Nelson do Valle Silva - *Black-white in come differentials: Brazil* (1960) dedicaram suas

realização educacional, no mercado de trabalho, no posicionamento na estratificação social e mesmo na atividade política. As evidências a partir dos estudos desses autores em mostrar a persistência da desigualdade racial, colocaram em xeque a ideia de que o racismo, por sua irracionalidade, tendia a desaparecer com o desenvolvimento econômico.

Se o racismo estivesse fadado a desaparecer com a progressiva racionalização trazida pela modernidade, a desigualdade deveria ter diminuído. Os precursores da terceira onda frisam que somente a atividade política dos negros poderia romper com o ciclo cumulativo de reprodução das desigualdades a que estão sujeitos (OSÓRIO, 2008). Conclui-se que as desigualdades sociais brasileiras não são, portanto, apenas de classe, mas também de cor/raça.

Para Osório (2003), os negros no Brasil chegam ao término da primeira fase de sua vida com uma razoável desvantagem educacional. Nesse aspecto, isso reflete decisivamente nas oportunidades que terão no mercado de trabalho. Para o autor, o grande diferencial na renda do trabalho das pessoas é a educação.

Ao revisitarmos a teoria das desvantagens cumulativas ao longo da vida, desenvolvida por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, que se baseia no estabelecimento de fases pelas quais passa o indivíduo, notamos que existem duas grandes fases que podem ser designadas como: a vida pré-adulta (infância e a adolescência); vida adulta. Essas fases estão intrinsecamente relacionadas, de forma que a fase inicial é uma preparação para a segunda. Enquanto na primeira fase o estudo e a aquisição de habilidades são fundamentais, na segunda fase é o trabalho.

A transição para a fase adulta da vida é marcada pelo fim dos estudos e pela constituição de um novo grupo doméstico, sendo que este último evento normalmente é acompanhado pela formação de uma união conjugal [...] A raça é uma variável importante em todas as fases da vida, mas que teria maiores impactos na primeira fase (OSÓRIO, 2008, p. 84).

Na teoria das relações raciais, identificamos outro contexto, que poderá influenciar de maneira positiva ou não, na fase da vida adulta: o casamento inter-racial (RIBEIRO, C.A. C; VALLE SILVA, 2009). Esses autores frisam que os padrões de

teses de doutorado, ambas defendidas em 1978, nos Estados Unidos, ao tema das desigualdades raciais no Brasil dos anos 1960-1970.

Família, cor e acesso à escola no Brasil publicado no *The Journal Of Afro Latin American Studies Litteratures*, EUA em 1993, e Raça e oportunidades educacionais no Brasil, publicado nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, em 1990.

casamento inter-racial seguem uma série de normas ideais e de comportamentos reais: idealmente, pessoas de “cores” se casam, mas na prática há sempre desconforto e tensão nas famílias quando ocorrem esses tipos de casamento; os casamentos inter-raciais são mais aceitos se os homens mais escuros tiverem *status* mais alto do que as mulheres, contudo, de fato, em casamentos socialmente assimétricos, a “diferença de cor” é mais aceita do que em casamentos socialmente mais simétricos.

A teoria de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva também assinala que a origem social (família) é o primeiro momento no qual a raça afeta os indivíduos. Dentro da escola, outros fatores se somam ao legado da origem social influenciando contra a mobilidade educacional dos alunos negros. Para os negros, a passagem pelo sistema educacional é ainda mais importante que para os brancos; essa seria uma das formas pelas quais os negros poderiam superar as desigualdades de origem, qualificando-se para aproveitar os canais de mobilidade ascendente. Porém, o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades de origem e não a contrapô-las.

Por isso, os representantes da terceira onda teórica, em particular Valle Silva (1988), encaram com ceticismo o potencial das políticas educacionais para a equalização racial. Nessa perspectiva teórica, os negros brasileiros chegam ao fim da primeira fase de sua vida (infância e a adolescência) com grande desvantagem educacional, influenciando decisivamente nas oportunidades que terão no mercado de trabalho.

No fim da segunda fase (vida adulta) ao se aposentarem, caso consigam, os negros verão a manutenção da diferença, ou seja, receberão pela sua contribuição passada sobre uma remuneração menor. Para aqueles que estiveram excluídos do mercado de trabalho formal restará apenas à dependência da assistência social ou trabalhar até o fim da vida. Porém, muito provavelmente terão filhos, que sentirão, no curso de suas próprias vidas, os efeitos das mesmas desvantagens e discriminações a que estiveram sujeitos seus pais – daí a noção de ciclo (OSÓRIO, 2008).

Nessa direção, ainda dentro do paradigma da teoria das desvantagens cumulativas que emerge da terceira onda teórica, Osório (2008) dá ênfase a dois pontos: o primeiro é o de que origem social e discriminação racial não são fatores independentes nos processos de mobilidade, mas interagem. Dependendo da origem social dos negros, esses podem sofrer de forma mais intensa os efeitos da discriminação. O segundo, é que as evidências trazidas por esses novos estudos apontam a preponderância da origem

social sobre a discriminação nos processos de mobilidade. Estudos quantitativos e qualitativos sobre a desigualdade racial no Brasil continuam sendo produzidos, e são um constante lembrete das injustiças raciais do Brasil. Um exemplo é o “Relatório Anual de Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010”, organizado por Paixão (2010). O autor registra também os dados da distribuição de cotas no processo seletivo segundo as áreas dos cursos oferecidos pelas instituições públicas, em 2008.

Dos 6.777 cursos de graduação existentes nas 236 IES públicas do Brasil, 22,0% adotavam sistema de reserva de vagas ou cotas no vestibular, totalizando 1.493 cursos. Os cursos que mais disponibilizaram vagas, em números totais, na forma de reservas ou cotas destinadas especificamente para pretos e pardos e quilombolas foram: formação de professor e ciências da educação, 3.905 vagas; comércio e administração, 1.538 vagas; computação, 969 vagas. Em relação às carreiras tidas como de maior prestígio, o percentual de vagas destinadas para pretos e pardos e quilombolas se davam nas seguintes proporções: odontologia, 3,7%; medicina, 3,5%; direito, 3,0%; engenharia e profissões correlatas, 2,5%.

No Relatório de 2010, Paixão também tematiza o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio com o objetivo de possibilitar uma referência para autoavaliação de desempenho.

A partir de 2004, o ENEM tornou-se um dos critérios de seleção do PROUNI, programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC), para a concessão de bolsas de estudo para cursos de graduação em instituições privadas de educação superior. A partir de 2009, o MEC apresentou uma proposta de reformulação do ENEM e de sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Segundo Feres Júnior e colaboradores (2014), uma boa pontuação (nota) no ENEM é fundamental para que alunos que pretendem concorrer às cotas se inscrevam nas bolsas do Programa de Universidade para Todos (PROUNI).

Para melhor compreendermos esse programa, vale ressaltar algumas ações para a promoção da igualdade de oportunidades nas universidades. Por exemplo, em “Igualdade e inclusão na universidade: um guia rápido para ingressar, permanecer e concluir a educação superior”, Feres Júnior et al (2014) se referem às cotas, ao PROUNI, ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e à Bolsa Permanência.

Os autores sublinham que as cotas (vagas reservadas nas universidades públicas

para estudantes de escola pública, pretos e pardos, indígenas, deficientes), entre outros são as mais conhecidas. Para concorrer às cotas nas universidades federais, o candidato deve ter cursado todo o Ensino Médio em escola pública ou ter obtido seu certificado de Ensino Médio pela rede estadual. Se o candidato cursou qualquer ano do Ensino Médio em escola particular, não poderá concorrer às cotas nas federais.

Do total de vagas oferecidas a cada ano, 50% delas são direcionadas para alunos de escolas públicas. Dessas vagas, metade delas é destinada para os de baixa renda, a outra metade para os de renda mais alta. Nas vagas reservadas para os oriundos da escola pública, com baixa renda, uma parte é então destinada para pretos, pardos e indígenas. Nas vagas direcionadas aos egressos da escola pública, com renda mais alta, há também uma reserva para pretos, pardos ou indígenas (FERES JÚNIOR et al, 2014).

O PROUNI, por sua vez, fornece bolsas de estudos para alunos com baixa renda cursarem faculdades particulares. Essas bolsas podem cobrir integral ou parcialmente o valor da mensalidade, dependendo da necessidade do estudante. Ressalta-se nesse estudo que o PROUNI é um programa cujas notas do ENEM são utilizadas como um dos critérios de seleção e, para concorrer a uma de suas bolsas, o candidato precisa ter realizado o exame do ENEM do ano anterior ao ano letivo que pretende ingressar no ensino superior. Cada edição do PROUNI exige a realização do ENEM do ano anterior.

O Fundo de Financiamento ao Estudante (FIES) funciona como uma espécie de empréstimo. O aluno frequenta a faculdade sem pagar as mensalidades e, dois anos após a conclusão do curso, inicia a quitação do valor das mensalidades, a baixos juros — atualmente de 3,4% ao ano, e parcelado em 13 anos. O FIES não se restringe aos estudantes do PROUNI, mas, se o aluno ingressa na faculdade pelo PROUNI e não lhe é concedida uma bolsa de 100%, ele pode recorrer ao FIES para financiar o valor restante, pagando esses valores adiante. Os alunos matriculados em cursos de licenciatura podem financiar até 100% do valor da mensalidade pelo FIES²¹. Diferente das edições anteriores, o novo sistema de seleção para o Fies, 2015, propôs usar as notas do Enem como critério classificatório para a concessão do financiamento.

A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar

²¹ Os estudantes que concluíram o ensino médio a partir do ano letivo de 2010 e queiram solicitar o FIES, deverão ter realizado o ENEM de 2010 ou de ano posterior. As inscrições são feitas pelo próprio *site* do FIES em qualquer período do ano. Após o cadastro, o estudante deve comparecer à Comissão Permanente de Supervisão e Acompanhamento (CPSA) da sua faculdade para validar as informações fornecida por ocasião da inscrição. Finda a etapa, o estudante deve ir ao banco para contratar o financiamento, levando os documentos solicitados.

as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Seu valor, estabelecido pelo Ministério da Educação, é equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, atualmente R\$ 300,00 (trezentos reais).

Para os estudantes indígenas e quilombolas é garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. Ademais, os estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de licenciaturas interculturais para formação de professores também fazem jus a bolsa de permanência durante os períodos de atividades pedagógicas formativas na IFES, neste caso, até o limite máximo de seis meses.

No que se refere ao Programa de Bolsa Permanência (PBP), alunos de baixa renda de universidades públicas federais e estudantes com bolsas de 100% do PROUNI podem receber um valor mensal para ajudar nas despesas com a faculdade. A Bolsa Permanência deve ser utilizada no auxílio das despesas educacionais do estudante, se utilizada para qualquer outra finalidade, o benefício pode ser suspenso (FERES JÚNIOR et al, 2014, p.7-8).

O Sistema de Seleção Unificada (SISU) seleciona estudantes para vagas em instituições públicas de educação superior em todo o Brasil. O SISU também utiliza o sistema de cotas ou bônus. Para tanto, quando da inscrição no SISU, o aluno deve escolher a opção “ações afirmativas” entre as duas opções de concorrência que lhes serão ofertadas, a saber, “ações afirmativas” e “ampla concorrência”. O SISU possui duas chamadas por ano. Portanto, se o estudante não for classificado na primeira chamada, pode vir a ser na segunda chamada. Nesse caso, o estudante precisa estar atento às datas de divulgação dessas chamadas, o que pode ser acompanhado pelo *site* do MEC.

Com efeito, há de se considerar como cada universidade utiliza essa modalidade. Em alguns casos, por exemplo, é atribuída uma pontuação extra (bônus) ao candidato, acrescida à pontuação do ENEM. Com a nota do ENEM acrescida do bônus, o candidato passa a concorrer às vagas de ampla concorrência. Outras universidades reservam vagas específicas para ações afirmativas. Nestes casos, os candidatos só concorrem com aqueles que escolheram a mesma modalidade (FERES JÚNIOR et al,

2014, p.7-8). No ano de 2015, segundo os dados do Inep 7.746.057 candidatos se inscreveram para prestar o ENEM, porém não temos os números por cor/raça para esta tese. Estudos como os do IPEA apontam para o fato de que as desigualdades raciais no Brasil não são apenas expressivas, mas extremamente persistentes ao longo do tempo. Ademais, a dimensão e a persistência das desigualdades raciais no Brasil não podem ser explicadas unicamente pelos efeitos inerciais do passado, nem apenas pelas diferentes condições socioeconômicas, mas sim por uma concepção de racismo que integra as dimensões estrutural e simbólica na produção e na reprodução das desigualdades raciais no país (GUIMARÃES, 2005; ROSEMBERG, 2003; ESSED, 1991). Para melhor compreendermos as desigualdades raciais no contexto brasileiro, apresentamos a seguir um breve relato sobre “democracia racial” no Brasil.

1.4 O discurso da democracia racial

O Brasil foi o último país do mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana, em 1888, após ter recebido, ao longo de mais de três séculos, a importação de cerca de 5 milhões de africanos que abasteceram o mercado de trabalho da colônia (1560-1823) e do jovem estado independente durante o seu primeiro século de existência (1823-1852).

Embora nenhuma forma de “segregação” tenha sido imposta após a abolição, as pessoas, denominadas de ex-escravos, tornaram-se totalmente marginalizadas em relação ao sistema econômico vigente. Além disso, o governo brasileiro iniciou na segunda metade do século XIX o estímulo à imigração europeia, numa tentativa explícita de “branquear” a população nacional, assim, o então escravo, analfabeto, sem instrução e sem recuso foi relegado às margens das grandes cidades, onde se formaram as primeiras favelas. Decorre daí o fato de a grande maioria absoluta de moradores de favelas serem negros, enquanto as elites são brancas.

A partir da extinção do tráfico de escravos, a Europa passou a ser a principal região de abastecimento de mão de obra para a agricultura de exportação e para a indústria nascente no Brasil. Estimou-se em 4 milhões a emigração europeia para o Brasil, constituída principalmente por portugueses, italianos e espanhóis, entre os anos 1850 e 1932. Essa mão de obra estrangeira foi concentrada quase totalmente em São Paulo, nos Estados do Sul e no Rio de Janeiro, dominando a oferta de mão de obra industrial e artesanal e alijando completamente do mercado de trabalho a população

negra e mestiça. Temia-se pela qualidade do estoque populacional brasileiro, pela ausência de uniformidade cultural e pela falta de unidade nacional, sendo esses temores alimentados por crenças raciais. Essas crenças pautavam-se na ideia de que a população negra no Brasil representaria, do ponto de vista da elite intelectual, uma ameaça ao futuro da raça e da civilização branca no Brasil, e que o processo de branqueamento ofereceria o melhor caminho para aplacar essa ameaça sem que fosse necessário o estabelecimento de conflitos.

Durante a década de 1930, quando o país iniciava sua industrialização e, ao mesmo tempo, seus intelectuais debatiam em torno da definição de algum tipo de identidade nacional, Gilberto Freyre,²² um sociólogo brasileiro, desenvolveu o conceito de “democracia racial”. Em vez de envergonhar-se da maioria negra, os cidadãos deveriam se orgulhar e valorizar esse fato como sinal de tolerância e integração racial. Afinal, não existia no Brasil segregação legal como em outros países (EUA e África do Sul) e todos eram capazes de conviver bem com todas as raças.

Há um consenso, na literatura sobre relações raciais no Brasil, de que a integração dos descendentes de africanos à sociedade brasileira se deu, em primeiro lugar, pela via do “embranquecimento”, que pode ser entendido aqui como o processo pelo qual indivíduos negros eram sistematicamente assimilados e absorvidos às elites nacionais brasileiras (GUIMARÃES, 2004).

Logo após a Segunda Guerra Mundial, a UNESCO financiou um extenso projeto de pesquisa sobre o Brasil e sua democracia racial, esperando encontrar respostas que pudessem ajudar outras nações do mundo a solucionar problemas do preconceito e da discriminação que se apresentavam. Porém, os resultados apontaram que, embora culturalmente integrado, o Brasil era um lugar onde racismo, preconceito e discriminação racial estavam firmemente estabelecidos. Estas práticas eram camufladas pelo próprio mito da democracia racial e explicadas por outras variáveis, como as diferenças de classe.

Se na Primeira República ocorreu a europeização dos costumes brasileiros e a introdução de milhões de europeus no Brasil, em detrimento da população mestiça, a Revolução de 1930 e a Segunda República iniciam um processo para desarmar a confusão étnica que se formava e que na contemporaneidade ainda impera.

²² FREYRE, Gilberto. Casa-Grande e Senzala. São Paulo: Global Editora, 2003.

A partir dos anos 1930, principalmente com o Estado Novo (1937-1945) e a Segunda República (1945-1964), a ideia fundamental da nova nação era a de que não existiam raças humanas, com diferentes qualidades civilizatórias inatas, mas sim, diferentes culturas. O discurso da igualdade racial e da tolerância prevalecia sobre a realidade. A ideia desse discurso foi, por muito tempo, de que o povo brasileiro seria capaz de absorver e “abrasileirar” as tradições e manifestações culturais de diferentes povos, que para aqui imigraram em diferentes épocas, rejeitando apenas aquelas que fossem incompatíveis com a modernidade (GUIMARÃES, 2001).

Com Getúlio Vargas na política, Gilberto Freyre nas ciências sociais e os artistas modernistas, inicia-se um processo pela busca de solução da questão racial no país, formada por séculos de colonização e de mestiçagem biológica e cultural, em que o predomínio demográfico e civilizatório dos europeus nunca fora completo a ponto de imporem a segregação dos negros e mestiços (GUIMARÃES, 2001).

Tal ideia permitiu o cultivo de uma cultura propriamente brasileira em sintonia com a cultura popular, algo que inicia na Semana de Arte Moderna de 1922 (GUIMARÃES, 2001). Entretanto, para o autor, foram as ciências sociais, e não apenas as artes e a literatura, as criadoras desse Brasil moderno. Para Guimarães (2004), a ideia do negro como parte integrante do povo brasileiro vem certamente de antes dos anos 1918, datando da campanha abolicionista.

A partir da terceira década do século XX, ocorreram mudanças a favor da mobilização política e do cultivo da identidade racial. Esse modelo é acompanhado pela imprensa negra de São Paulo a partir da década de 1920. Assim, o que distingue do modelo anterior são a busca de diálogo e solidariedade coletiva, nacional ou internacional e o fato de que se politizam a cultura, os interesses materiais e a identidade racial, transformando em elementos a um só tempo de contestação, de integração e mobilidade sociais.

Por um lado, Freyre elaborou o conceito de democracia racial sem, contudo, esclarecer bem o que seria isto em um país onde os negros representam mais de a metade da população. Por outro, Florestan Fernandes (sociólogo e político brasileiro) nos anos 50 e 60 apresentou uma produção analítica das fortes desigualdades sociais entre negros e brancos, assim, o crítico investiu esforços na tarefa de denunciar como falsa verdade a democracia racial no Brasil. Os estudos de Florestan Fernandes se concentraram fundamentalmente em investigar o problema das condições

socioeconômicas da população negra numa sociedade moderna de classes. De toda uma série de levantamentos a respeito da situação racial em São Paulo — compilados a pesquisas que foram empreendidas paralelamente em outras regiões do país — suas análises chegaram à conclusão de que o preconceito racial era amplamente praticado no Brasil. Destaca-se também, o papel sempre ativo dos intelectuais negros na formação da democracia racial. Um exemplo é Alberto Guerreiro Ramos, que fundou uma nova ontologia política para o negro no Brasil, ao dizer que o povo brasileiro não era apenas mestiço, mas negro, não no sentido de uma raça, mas de um lugar.

Foi a partir dos anos 1960, com o golpe de Estado e a repressão política, que toda a mobilização negra passou a se fazer, a partir da denúncia da democracia racial como refúgio discursivo das classes dirigentes e da ideologia de dominação. Durante os anos 1960-1970, a discussão sobre desigualdades raciais foi desencorajada pela ditadura militar, que suprimiu muitas formas de liberdade intelectual e atividade política.

Mas durante o fim dos anos 1970, uma variedade de movimentos sociais começou a se reorganizar, buscando melhorar as condições sociais no país. Grupos como o Movimento Negro estavam decididos a combater a discriminação racial no Brasil. Vale destacar a presença de lideranças históricas desses movimentos sociais, como por exemplo, Abdias do Nascimento (1914-2011), ex-senador da república, professor, artista plástico, escritor, teatrólogo, político e poeta, Abdias foi pioneiro do movimento negro no Brasil, é referência quando o assunto é igualdade racial.



Figura 4 - Abdias do Nascimento

Merece destaque para este trabalho, o “quilombismo”, doutrina forjada por Abdias do Nascimento, como uma das matrizes ideológicas que permeava o movimento negro nos anos 1980, aliando radicalismo cultural a radicalismo político. Nascimento (2002) assinala que os quilombos são uma das primeiras experiências de liberdade nas Américas. Eles tinham uma estrutura comunitária baseada em valores culturais africanos. O “quilombismo” antecipa conceitos atuais de igualitarismo democrático

compreendido no tocante a sexo, sociedade, religião, política, justiça, educação, cultura, condição racial, situação econômica.

O protesto negro não desapareceu, ampliou-se, e amadureceu intelectualmente nesse período. Primeiro, porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática. Segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros. Terceiro, porque grande parte da população negra continuava marginalizada em favelas e na agricultura de subsistência. Foram justamente os negros em ascensão social, aqueles incorporados à sociedade de classes, que verbalizaram os problemas da discriminação, do preconceito e dessas desigualdades (GUIMARÃES, 2001).

O preconceito pode ser definido por ações de antipatia com base em generalizações errôneas e inflexíveis destinadas a indivíduo (s) ou a grupo (s).

O preconceito étnico é uma antipatia baseada em uma generalização errônea e inflexível. Pode ser sentida ou expressa; dirigida a um grupo como um todo ou a um indivíduo pelo fato de ser uma parte desse grupo (pode ser caracterizado por)

1. Linguagem insultuosa (*Antilocution*). Pessoas que têm preconceito falam dele. Com amigos em quem confiam ou, ocasionalmente, com estranhos podem expressar livremente seu antagonismo. Mas muitos nunca vão além dessa forma suave de ação antagonística.
2. Evitação. O preconceito mais intenso leva o indivíduo a evitar membros do grupo indesejado, mesmo talvez ao custo de inconveniências consideráveis. Nesse caso, o portador do preconceito não causa mal diretamente ao grupo que odeia, preferindo acomodar-se e retirar-se inteiramente da convivência.
3. Discriminação. Nesse caso, o preconceito age de modo ativo em detrimento de seu desafeto. Seu comportamento procura impedir os membros de um determinado grupo de usufruírem certos tipos de emprego, áreas residenciais, direitos políticos, oportunidades educacionais ou recreativas, igrejas, hospitais, ou algum tipo de privilégio social. A segregação é uma forma institucionalizada de discriminação, protegida pelas leis ou pelos costumes [...] (ALLPORT, 1954, apud GUIMARÃES, 2012, p. 48-49, grifo nosso).

Hasenbalg (1979, p. 73) assinala que o preconceito e a discriminação racial aparecem no Brasil como consequências inevitáveis do escravismo. A persistência do preconceito e discriminação após a abolição não é ligada ao dinamismo social do período pós-abolição, “mas é interpretada como um fenômeno de atraso cultural, devido ao ritmo desigual de mudança das várias dimensões dos sistemas econômico, social e cultural”.

Para Essed (1986, p.10-11) preconceito racista e discriminação racista, é "uma ideologia auto-reprodutiva e uma estrutura através da qual uma raça dominante exerce controle sobre outros grupos étnico- raciais". Para a autora, o preconceito racista "é uma atitude e um elemento constitutivo das representações sociais dominantes baseadas em falsas generalizações de atributos valorizadas negativamente, imputadas a outros grupos étnico-raciais, com o intuito explícito ou implícito de racionalizar a desigualdade social desses grupos".

Essed (1986) conceitua discriminação como "atos que reforçam e (re) produzem as desigualdades raciais e étnicas da estrutura social". Para ela e para nós, a discriminação racista inclui todos os atos, verbais, não verbais e paraverbais, que resultam em consequências desfavoráveis para grupos étnico-raciais sub-representados. "Portanto, a discriminação racista se define em termos de atos e suas consequências, no contexto macroestrutural de uma sociedade racista" (Essed, 1986, p.10-11).

Ao descrever a trajetória do preconceito e racismo no Brasil, Hasenbalg (1979) assinala que, embora a escravidão tenha deixado marcas profundas na sociedade brasileira como um todo e nos grupos raciais negros em particular, a persistência e a continuidade do preconceito de cor e do racismo são consequências do modelo econômico e social adotado pelo poder público, que internaliza uma íntima ligação com o racismo institucional.

O Movimento Negro trouxe para o cenário brasileiro uma agenda que alia política de reconhecimento (de diferenças raciais e culturais), política de identidade (racialismo), política de cidadania (combate à discriminação racial e afirmação dos direitos civis dos negros) e política redistributiva (ações afirmativas ou compensatórias).

Nessa perspectiva, a reflexão sobre uma compreensão original do estado das relações entre negros e brancos no Brasil, a partir da reinterpretação do que seria democracia racial brasileira, apreende-se que o mito da democracia racial no Brasil seria apenas um modo de manutenção das desigualdades socioeconômicas entre negros e brancos, silenciando a permanência do preconceito de cor e das discriminações raciais (GUIMARÃES, 2001).

Para nós e para Costa (2002), na contemporaneidade, os estudos sobre desigualdade racial, bem como os avanços políticos observados no interior do movimento negro, teriam colocado definitivamente em xeque o mito da democracia racial (COSTA, 2002). Desse modo é falso afirmar que o Brasil não é um país racista,

que vive uma democracia racial. Viver nesta afirmação se trata de continuar permitindo um quadro social que favorece uma população de elite e branca, ou, pelo menos, de pessoas que se identificam com isso.

No NEGRI, consideramos a expressão de preconceito interpessoal como apenas uma das manifestações do racismo brasileiro. Ou seja, para nós, o racismo brasileiro não se confunde com preconceito. A bibliografia brasileira mostra que, no Brasil, por não ter ocorrido um sistema formal de segregação racial após a abolição da escravatura, e, portanto, uma definição legal da pertença racial, a hierarquização entre raças se deu pela aparência, traduzida na cor. Assim, autores como Guimarães (2003) e Rosemberg (2004) afirmam que cor é uma metáfora para raça, um conceito nativo. Nessa direção, no próximo tópico apresentamos uma síntese sobre a categoria cor em conexão com a categoria raça na formação da população brasileira.

1.5 Cor: uma metáfora para raça

Os estudos das categorias de classificação por cor ou raça se intensificaram substancialmente no final dos anos 1990 e, principalmente, nos anos 2000, após a realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, quando foram adotados a Declaração e o Programa de Ação de Durban (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013).

Assim, além da importância de estudar essas categorias construídas sobre cor/raça e utilizadas pela população brasileira, parece também importante um breve relato sobre os estudos de classificação étnico-racial, visto que iremos abordar nesta pesquisa a pertença racial dos participantes, autodeclaração de cor/raça.

Conforme observaram (Petruccelli; Saboia, 2013), foi por ocasião do primeiro Recenseamento do Brasil, realizado em 1872, que se cristalizou um sistema de classificação da cor no país, com a utilização das seguintes categorias: branco, preto, pardo e caboclo.

Nos anos 1890, época em que ocorreu o segundo Recenseamento do país, trocou-se o termo pardo por mestiço na classificação. Nos Recenseamentos de 1900 e 1920 não foi incluída a classificação racial e a operação censitária prevista para 1910 não foi realizada. No ano 1930, mais uma vez não houve levantamento censitário em virtude da situação política do país, sendo retomada a série no ano 1940.

No Censo Demográfico dos anos 1940 foram aceitas como respostas à classificação racial os termos branco, preto e amarelo. Vale ressaltar, assim, que esse censo é o único na história estatística brasileira que não operou com a categoria parda nem qualquer outra referida à mestiçagem. Por sua vez, os Censos Demográficos dos anos 1950 e 1960 reincorporaram o grupo pardo à categorização de cor, como unidade de coleta e análise.

De acordo com (Petruccelli; Saboia, 2013), com exceção do Censo Demográfico de 1970, quando a pergunta foi excluída do levantamento, as outras operações censitárias realizadas nos anos 1980 e 1991 mantiveram essa forma de classificação (branca, preta amarela, parda). Porém, foi nesse último ano que a categoria indígena voltou a ser utilizada na classificação, após 101 anos de ausência, passando a pergunta a ser chamada como de “cor ou raça”, desde que, supostamente, indígena seria uma raça e não uma cor, como as outras categorias.

Em 2000, segundo (Petruccelli; Saboia, 2013) encontramos as cinco categorias atualmente utilizadas nas pesquisas do IBGE, pela ordem em que figuram no questionário – branca, preta, amarela, parda e indígena –, as quais também constam no Censo Demográfico 2010. Esse último, por sua vez, apresenta duas novidades em relação ao anterior: a pergunta de classificação aplicou-se à totalidade dos domicílios do país, e não apenas aos que compõem a amostra, como ocorrera nos levantamentos realizados nos anos 1980, 1991 e 2000. E, pela primeira vez, as pessoas que se identificaram como indígenas foram indagadas a respeito de sua etnia e língua falada.

Conforme indica (Petruccelli; Saboia, 2013), a literatura nacional sobre o tema da identificação étnico-racial apresenta alguma ordem de discordância quando se compara a autoclassificação/autoidentificação²³ com a heteroclassificação²⁴ de um grupo de pessoas (cor/raça). Dentro desse contexto, encontram-se explicações variadas: por um lado, no que diz respeito ao tamanho dessa discordância, e, por outro, em relação às causas dessas possíveis diferenças. Enquanto alguns pesquisadores não consideram relevante a discordância, outros destacam o peso que fatores socioeconômicos podem ter na heteroatribuição de uma categoria racial (OSÓRIO, 2003; CARVALHO, 2008).

²³ Atribuição de uma categoria étnico-racial escolhida pela própria pessoa. Também chamada de processo de identificação ou de classificação.

²⁴ Atribuição de uma categoria étnico-racial a alguém, escolhida por outra pessoa.

Outro eixo de explicação para as diferenças mencionadas por (Petruccelli; Saboia, 2013) se encontrariam na polaridade objetividade *versus* subjetividade do processo classificatório, incidindo de forma variada, segundo o caso. Essa ideia, entretanto, é questionada por Osório (2003, p. 13): “no fundo, a opção pela autoatribuição ou pela heteroatribuição de pertença racial é uma escolha entre subjetividades: a do próprio sujeito da classificação ou a do observador externo”.

Vale ressaltar que o quesito “cor ou raça” é adotado, nos registros administrativos, cadastros, formulários e bases de dados do Governo Federal desde dezembro de 2012. Essa solicitação visa orientar os órgãos públicos federais na adoção de ações de promoção da igualdade racial previstas na Lei 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e atende a uma das mais antigas reivindicações do Movimento Negro brasileiro.

De acordo com o documento, a inclusão do campo “cor ou raça” deve ser feita conforme classificação do IBGE. O preenchimento do quesito é obrigatório, mediante autodeclaração nos documentos que contenham informações pessoais, inclusive do público externo, no âmbito dos órgãos e de seus vinculados. No entanto, a medida prevista tem sido adotada muitas vezes de forma equivocada, visto as solicitações de preenchimento do pré-cadastro do cartão nacional de saúde²⁵ que tem solicitado a pertença racial (branca, negra, parda, indígena), diferentes, dos requisitos solicitados pelo IBGE.

A inclusão nesta pesquisa, da forma de classificação étnico-racial será feita por meio da autodeclaração do entrevistado, o que reforça a importância de estudar as escalas construídas sobre cor/raça e utilizadas pela população brasileira.

1.6 Método: hermenêutica de profundidade (HP)

O método de análise adotado nesta pesquisa fundamenta-se na hermenêutica de profundidade (HP), proposta por J. B. Thompson (2011) em seu livro “Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa”. Tal método tem sido muito útil, não só no que diz respeito à produção, tratamento e interpretação de informações e discursos, mas à elaboração dos capítulos da tese, a exemplo de outros pesquisadores do NEGRI.

²⁵ <https://portaldocidadao.saude.gov.br/portalcidadao/areaCadastro.htm>

A hermenêutica de profundidade (HP) propõe “o estudo da construção e contextualização social das formas simbólicas” (THOMPSON, 2011, p. 363). Ou seja, para o autor e neste trabalho, os padrões de significado associados às formas simbólicas são compartilhados na vida cotidiana dentro de contextos sociais estruturados – contextos esses que “envolvem relações de poder, formas de conflito, desigualdades em termos de distribuição de recursos e assim por diante” (THOMPSON, 2011, p. 22).

Para Thompson (2011), as formas simbólicas são “construções significativas que são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e recebem, mas elas também são construções que são estruturadas de maneiras definidas e que estão inseridas em condições sociais e históricas específicas” (THOMPSON, 2011, p. 364).

As formas simbólicas são aqui entendidas como ações, falas, imagens e textos recebidos, reproduzidos e colocados em circulação. Podem ser de ordem linguística, não linguística ou mista, e devem ser consideradas pelos pares como significativas e reconhecidas em contextos socialmente estruturados.

Para esta pesquisa consideram-se as informações do Currículo Lattes, bem como os discursos étnico-raciais proferidos por quatro negros, titulados mestres, - duas mulheres e dois homens - (pretos e/ou pardos), residentes na cidade ou região metropolitana de São Paulo e filiados à ABPN, sobre suas trajetórias educacionais até o mestrado captados nas entrevistas semiestruturadas, e logo após transcritos em forma de texto, como formas simbólicas estruturalmente situadas e que merecem descrição e interpretação.

O método objetiva esclarecer as maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e apreendidas pelos sujeitos que as formulam e as recebem. Portanto, Thompson (2011) sugere a reconstrução desse processo por meio de entrevistas ou outros tipos de pesquisa etnográfica, como a observação participante.

Thompson (2011) sublinha que essa reconstrução já é um processo interpretativo, ou seja, uma tentativa de entendimento do cotidiano “uma interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social” (THOMPSON, 2011, p. 364). É o ponto de partida para buscar outros aspectos das formas simbólicas, aspectos os quais que se iniciam da constituição do campo-objeto.

A metodologia da HP como um todo prevê três fases: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação. Thompson (2011) assinala

que “essas fases devem ser vistas não tanto como estágios separados de um método sequencial, mas antes como dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo” (p. 365).

A primeira etapa da HP é a **análise sócio-histórica**. Nessa etapa, objetiva-se reconstruir as condições sociais e históricas de produção e circulação das formas simbólicas. Thompson (2011) assinala que as condições e os contextos podem ser examinados diferentemente dependendo das circunstâncias e dos objetos de cada pesquisa, mas sugere quatro aspectos típicos dos contextos que atingem em cada um, um nível de análise.

O primeiro deles refere-se às situações espaço-temporais em que as formas simbólicas são produzidas e recebidas. O segundo diz respeito aos campos de interação em que as formas simbólicas estão inseridas, os quais podem ser analisados como um espaço de posições e um conjunto de trajetórias, que conjuntamente determinam algumas das relações entre pessoas e algumas oportunidades acessíveis a elas.

O terceiro aspecto refere-se às instituições sociais, as quais podem ser vistas como conjuntos relativamente estáveis de regras e recursos, juntamente com relações sociais que são estabelecidas por eles. O quarto aspecto diz respeito aos meios técnicos de construção de mensagens e de transmissão, os quais conferem às formas simbólicas determinadas características, certo grau de fixidez, de reprodutibilidade e certa possibilidade de participação para os sujeitos que empregam o meio.

Portanto, para Thompson (2011) os meios técnicos estão sempre inseridos em contextos sócio histórico particulares; eles sempre supõem certas habilidades, regras e recursos para codificar e decodificar mensagens, atributos esses que estão desigualmente distribuídos entre as pessoas e muitas vezes são desenvolvidos dentro de aparatos institucionais específicos, que podem estar relacionados com a regulação, produção e circulação das formas simbólicas.

Observa-se que são cinco as dimensões fundamentais que distinguem as formas simbólicas, segundo Thompson (2011); a dimensão intencional (as formas simbólicas são expressões de um sujeito para outro sujeito, com certo objetivo ou propósito); a dimensão convencional (a produção, circulação e recepção das formas simbólicas envolvem regras ou convenções); a dimensão estrutural (as formas simbólicas exibem uma estrutura articulada); a dimensão referencial (as formas simbólicas representam, dizem respeito e referem-se a algo) e, por fim, a dimensão contextual (as formas

simbólicas estão sempre inseridas em contextos sócio-históricos específicos, dentro dos quais e por meio dos quais são produzidas, transmitidas e recebidas).

O trabalho tem analisado o contexto sócio-histórico, visando atingir esses níveis de análise, via revisão de literatura de acordo com o objeto da pesquisa. Nesta tese é analisado o contexto sócio-histórico por meio de revisão da literatura com dois grandes tópicos: a constatação da desigualdade na educação da população negra no Brasil; trajetórias educacionais, ou seja, no acesso, permanência e término do mestrado, bem como das mudanças recentes: o Estado, os movimentos sociais e as famílias, temas que serão explicitados no próximo capítulo deste estudo.

A análise formal ou discursiva, segunda etapa da hermenêutica de profundidade (HP), propõe o estudo das formas simbólicas que circulam nos campos sociais, ou seja, é a análise das características estruturais e das relações do discurso, “uma organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais, seus padrões e suas relações” (Thompson, 2011, p. 39).

Formas simbólicas são produtos contextualizados e algo mais, pois elas são produtos que, em virtude de suas características estruturais, têm capacidade, e têm por objetivo, dizer alguma coisa sobre algo. É esse aspecto adicional e irreduzível das formas simbólicas que exige um tipo diferente de análise, uma maneira de olhar as formas simbólicas (THOMPSON, 1998, p. 369).

Para esta tese, as formas simbólicas a serem analisadas são as falas transcritas de discursos proferidos por quatro negros, titulados mestres, - duas mulheres e dois homens - (pretos e/ou pardos), residentes na cidade ou região metropolitana de São Paulo, e filiados à ABPN, sobre suas trajetórias educacionais, captados em entrevistas individuais semiestruturadas e transcritas em forma de texto. As entrevistas foram individuais e, por serem construções complexas, apresentam uma estrutura articulada que necessita de análise própria.

A execução da análise formal implica tomar decisões e realizar atividades em dois níveis: localização do *corpus* e análise dos discursos. Logo após sua realização, as entrevistas foram transcritas e feita a seleção dos trechos que constituirão o *corpus*.

O *corpus*, segundo Bardin (2011), “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (BARDIN, 2011, p. 96). Esta fase tem por objetivo analisar a organização interna das formas simbólicas, seus padrões, relações e características.

De acordo com Thompson (2011), essa fase pode ser realizada por meio de diferentes tipos de procedimentos. Para esta pesquisa adotamos a “análise de conteúdo”, seguindo as orientações das autoras, Bardin (2011) e Rosemberg (1981), além de recortes temáticos ajustados a cada tipo de discurso. Logo após sua constituição, o *corpus* terá seu conteúdo descrito por meio de categorias.

A última etapa da HP, **interpretação/reinterpretação**, se construiu a partir das fases anteriores de análise sócio-histórica e análise formal ou discursiva. Buscamos sintetizar e explicar criativamente o que foi dito para chegar a possíveis significados. Por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a demanda de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito (THOMPSON, 2011).

Utilizamos para esta pesquisa o **conceito de discurso** que tem sido amplamente empregado na teoria e análise social, como instâncias de comunicação usuais, que são constitutivas e constituídas nos diferentes modos de estruturação das práticas sociais. Discursos se manifestam em modos particulares de uso das formas simbólicas, em particular da linguagem, e não apenas refletem as relações sociais, mas participam de sua construção (THOMPSON, 2011).

A pesquisa foi qualitativa e se balizou por princípios éticos postulados na Resolução CNS/MS da Resolução nº 466, de 12/12/2012, da Comissão de Ética da PUC-SP e Plataforma Brasil²⁶, conforme **Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), nº. 49605415000005482**.

Seguindo a proposta da HP como método e organização do texto, no próximo capítulo será iniciada a análise que se propôs do contexto sócio-histórico para esta pesquisa.

²⁶ Por instrução e determinação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, é obrigatória a utilização da Plataforma Brasil para envio de projetos de pesquisa, que envolvam seres humanos, para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa no Brasil.

2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL

Neste capítulo, conforme modelo metodológico adotado nesta pesquisa, a hermenêutica de profundidade (HP) a partir da teoria de John B. Thompson (2011) apresentamos, o contexto sócio - histórico de produção, circulação e recepção das formas simbólicas em análise, no caso desta tese: discursos étnico-raciais proferidos por quatro negros, titulados mestres, - duas mulheres e dois homens - (pretos e/ou pardos), residentes na cidade ou região metropolitana de São Paulo, e filiados à ABPN. O capítulo foi organizado em torno de cinco tópicos, a saber: a desigualdade na educação da população negra no Brasil; trajetórias educacionais da população negra no Brasil; a ABPN; a pós-graduação e seu plano nacional e políticas de ação afirmativas no Brasil.

2.1 A desigualdade na educação da população negra no Brasil

Tentar delimitar uma conceituação precisa, com aceitação geral em um campo específico de estudos sobre as relações raciais no Brasil, no que tange as desigualdades educacionais da população negra é uma tarefa difícil. Isto porque, como toda expressão simbólica, a desigualdade educacional foi criada e está sendo transformada nos contextos sócio-históricos, de uma legislação a outra.

Por um lado, destaca-se, a Constituição de 1824 que considerava que libertos e ingênuos²⁷ eram cidadãos brasileiros e, como tais, tinham direito à educação pública e gratuita. Contudo, nesse período, mesmo considerados cidadãos, os negros libertos não tinham direito ao voto, mostrando-nos a limitação dos direitos civis então atribuídos à população negra, ainda mais agravada pelo Decreto nº 1.331, de 17/02/1854²⁸, que proibia a admissão de escravizados nas escolas públicas do país (CUNHA, 2004).

Duas décadas depois, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878²⁹, estabelecia que os negros só poderiam estudar no horário noturno. Em seu artigo 5º, o decreto dispõe que, nos cursos noturnos, poderiam se matricular, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos.

²⁷ O ingênuo poderia ser criado pela mãe escrava até os oito anos, a partir de então o senhor poderia entregá-lo ao governo em troca de títulos da dívida pública resgatáveis em 30 anos, ou explorar sua mão de obra até os 21 anos.

²⁸ Art. 69. Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º Os escravos.

²⁹ <http://www2.camara.leg.br>.

Por outro lado, enfatiza-se à implementação das políticas de ação afirmativa na educação superior no Brasil: Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

No entanto, as desigualdades educacionais da população negra no Brasil vêm de longa data. Na figura 5, abaixo, em segundo plano, Debret retrata a “algazarra” que meninos, brancos, realizavam nas ruas para conseguir “alfinetadas”³⁰ no texto. Em primeiro plano, destaca-se a figura da escrava, trazendo junto ao peito os livros da *sinhazinha* (CUNHA, 2004).



Figura 5 – Livros da *sinhazinha*
Fonte: CUNHA (2004)

No século XIX, período em que as teorias racistas estavam em voga, a resistência à escolarização da população negra refletia, a descrença em sua capacidade intelectual, bem como o temor de insurgência antes e, principalmente, após a abolição. Ademais, na perspectiva econômica, temia-se que escolarizados, os escravizados deixassem de produzir para os senhores.

A campanha abolicionista, em fins do século XIX, mobilizou vastos setores da sociedade brasileira. Por exemplo, ao retratar a educação dos pobres na Bahia, trabalhadores nacionais, meninos, presos e ingênuos, no período entre 1870 e 1895, Sousa (2006) assinala que essas pessoas tiveram acesso a variadas formas de educação,

³⁰ No período em questão, Cunha (2004) lembra que era corrente a realização de concursos de redação entre os estudantes das escolas primárias no dia de Santo Alexis, então considerado o padroeiro dos alunos. Nesse dia, os alunos, munidos de suas redações, iam para as ruas interpelar as pessoas para que escolhessem a melhor composição. A escolha era feita por meio de uma “alfinetada” na folha. A redação vencedora seria, portanto, aquela que tivesse a maior quantidade de furos. As meninas também participavam do concurso, mas não iam às ruas. No caso das meninas, a escolha da melhor composição era feita em sala de aula, pela professora (CUNHA, 2004, p. 31).

a partir de um conjunto de práticas e vivências desqualificadas pelas elites, especialmente, pelos educadores e higienistas.

Lopes (1995) afirma que o processo de libertação dos escravos não fora o resultado de uma mentalidade humanística da elite brasileira, mas sim da emergência de uma reestruturação produtiva, cujo fim do regime servil de trabalho era pré-condição. Para o autor e para nós, no entanto, após a assinatura da Lei Áurea, não houve uma orientação destinada a integrar os negros às novas regras de uma sociedade baseada no trabalho assalariado e na educação, a Lei Áurea se mostrou limitada, mantendo os negros libertos na mesma condição de dependência e subordinação.

Assim, após a abolição, em 1888, e da proclamação da República, em 1889, seguiu-se um período de tensão, no qual ex-escravos e seus descendentes procuravam distanciar-se do passado da escravidão. Observou-se que, no período de transição do Império para a República, tem início uma preocupação com a manutenção da ordem, a qual temiam então as elites da época, poderia ser quebrada em função da libertação dos escravizados.

A educação dos libertos, até o final do século XIX, tinha uma conotação específica, pois era pensada como treinamento para o trabalho. O intuito era fazer com que a mão de obra fosse disciplinada, condicionada ao trabalho, sem que fosse necessário o uso da força (LOPES, 1995).

Desse modo, podemos afirmar que, no período examinado, as elites governantes não se preocuparam com a promoção da escolarização dos negros. Na verdade, nas primeiras décadas republicanas, a população negra viu a consolidação de projetos sócio-políticos excludentes e a adesão à ideia de raça como critério de classificação social e justificativa para a desigualdade. No período pós-abolição, a ausência de políticas públicas específicas para os libertos manteve a população negra em situação de desvantagem, limitando seu acesso a ganhos sociais.

Conforme observou Telles (2004), o projeto de educação para o trabalho da população liberta foi posto em segundo plano, pois a mão de obra negra passou a ser paulatinamente substituída pelos imigrantes europeus, cuja vinda para o Brasil foi estimulada pelo governo, tendo em vista evitar os distúrbios sociais e econômicos causados pela abolição do trabalho escravo, bem como promover o branqueamento da população brasileira.

Todavia, a população negra não permaneceu passiva à espera de oportunidades educacionais. Nos primeiros anos da República, segmentos da população negra,

impedidos de participar de instituições dirigidas por brancos, receberam instrução de pessoas escolarizadas, bem como foram criadas organizações para lutar contra as desigualdades raciais nas primeiras décadas republicanas. Espaços como terreiros de candomblé, contribuíram para o desenvolvimento da população negra e propiciaram a preservação de valores culturais e a formação de negros então alijados do sistema formal de ensino.

Assim, antes e depois da Abolição da escravidão, escravos e forros, negros e mestiços encontraram maneiras de obter instrução. Lembremos exemplos de intelectuais negros como: André Pinto Rebouças; José Carlos do Patrocínio; Afonso Henriques de Lima Barreto; Luís Gonzaga Pinto Gama; Machado de Assis e Manuel Querino.

- André Pinto Rebouças (1838-1898), engenheiro, forneceu grandes contribuições para a construção do Brasil no século XIX e teve participação importante no movimento abolicionista. Introduziu no país, técnicas inovadoras de engenharia, incluindo o uso do concreto armado, utilizado pela primeira vez no Brasil em uma ponte em Piracicaba, construída em 1875, da qual foi o responsável técnico.



Figura 6 – André Pinto Rebouças

- José Carlos do Patrocínio (1853-1905), farmacêutico, jornalista, escritor, orador e ativista político brasileiro. Destacou-se como uma das figuras mais importantes dos Movimentos Abolicionista e Republicano no país. Foi também idealizador da Guarda Negra, que era formada por negros e ex-escravos.



Figura 7 – José Carlos do Patrocínio

- Afonso Henriques de Lima Barreto (1881- 1922) foi jornalista e um dos mais importantes escritores brasileiros.



Figura 8 – Afonso Henriques de Lima Barreto

- Luís Gonzaga Pinto da Gama (1830- 1882), filho de mãe africana livre e pai branco, com 10 anos. Vendido como escravo pelo próprio pai. Luís Gama se alfabetizou, e provou que sua escravização era ilegal. Estudou direito de forma autodidata e transformou-se em um dos maiores defensores dos escravos nos tribunais. Entretanto só foi reconhecido como advogado, 133 anos após sua morte, recebendo o título de advogado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em 3 de novembro de 2015.



Figura 9 – Luís Gonzaga Pinto Gama

- Joaquim Maria Machado de Assis (1839- 1908) foi um escritor brasileiro, amplamente considerado como o maior nome da literatura nacional. Escreveu em praticamente todos os gêneros literários, sendo poeta, romancista, cronista, dramaturgo, contista, folhetinista, jornalista, e escritor literário. Foi também um grande comentador e relator dos eventos político-sociais de sua época.



Figura 10 – Joaquim Maria Machado de Assis

- Manuel Raimundo Querino (1851- 1923) foi um intelectual negro, aluno fundador do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia e da Escola de Belas Artes, pintor, escritor, líder abolicionista e pioneiro nos registros antropológicos da cultura africana na Bahia.



Figura 11 – Manuel Raimundo Querino

Vale ressaltar a contribuição de Manuel Querino que em 1887 lançou o seu jornal chamado “A Província”, o qual circulou desde 20 de novembro de 1887, dia do lançamento, até o final de 1888. Manuel Querino teve uma atuação marcante contra o racismo e pela promoção da população negra no comando de um destes jornais. Destaca-se também, a criação o Jornal Menelick em 1915, dedicado aos “homens de cor”. Essa imprensa ganhou força, principalmente em São Paulo, influenciada, nos anos seguintes, pelas emergentes ideologias políticas racialistas europeias, assim como pela militância negra dos EUA, culminando com a criação da Frente Negra Brasileira, em 1931.

Para Guimarães (2002, p. 16) a grande novidade, em 1931, com o surgimento da Frente Negra Brasileira, “é que se consegue unir, pela primeira vez, as diversas organizações negras, ou pelo menos a maioria delas, em torno de uma organização comum, uma frente política”. Guimarães (2004) sublinha que a Frente Negra Brasileira, foi um movimento social que se transformou em partido político, para ser extinto em 1937, com o Estado Novo.

Observa-se na sociedade contemporânea a inclusão da população negra no sistema educacional formal não envolveu, contudo, uma adaptação dos conteúdos trabalhados a esse público. O currículo manteve-se referenciado na matriz cultural europeia, o que não impediu que “nós negros” seguissemos criando alternativas de enfrentamento à exclusão, garantindo nossa sobrevivência cultural.

Foi nesse cenário que se destacaram outros trabalhos de grande relevância sobre a questão racial no Brasil, por exemplo, “A integração do negro na sociedade de classes”, de Florestan Fernandes, de 1964. O autor chama a atenção para o fato de que,

algum tempo após o fim da escravidão, a família negra se dividiu em dois subgrupos: a família integrada e a família desintegrada. Nas famílias negras integradas, notavam-se melhores condições “psicossociais” para as crianças negras aproveitarem as escassas possibilidades educacionais oferecidas na época, tendo chance de ascenderem socialmente, atribuindo maior valor à educação escolar, o que não ocorria com as famílias consideradas desintegradas.

Ferreira (2010) frisa que as teses de Florestan Fernandes representaram contribuições significativas para as Ciências Sociais e para o estudo das relações raciais no Brasil, e foram de grande valia para a luta do Movimento Negro contra a opressão e as desigualdades impingidas ao negro e para a luta pela defesa de sua cidadania.

No entanto, as ideias de Florestan Fernandes não deixaram de receber críticas das lideranças do Movimento Negro, pois a ênfase dos seus estudos supunha que as desigualdades raciais eram um epifenômeno da luta de classes (FERREIRA, 2010). De qualquer modo, especialmente desde os estudos de Florestan Fernandes, a sutileza do racismo brasileiro vem sendo confrontada e desvelada.

Na verdade, quanto à competição social, o ponto de partida dos negros é factualmente desvantajoso, em função da herança escravista (GUIMARÃES, 2002). É o caso, por exemplo, da Educação, desde o período abolicionista/ escravagista, e na sociedade contemporânea.

Carvalho (2004) chama a atenção para o fato de que a literatura sobre relações raciais no Brasil não tem abordado com a devida profundidade o fato de que, no grupo daqueles alunos que fracassam na escola ou, se quisermos, no grupo daqueles alunos que a escola fracassou ao ensinar, os meninos são em maior número e, entre os meninos, os negros são em maior proporção, relativamente aos brancos.

Carvalho (2004) verificou, ainda, uma tendência em algumas professoras de “branquearem” seus alunos, a qual se evidenciava especialmente quando do agrupamento das categorias de cor em grupos raciais: pretos e pardos (negros) e brancos, orientais e indígenas (não negros). A tendência pode ser explicada, em parte, se considerarmos, primeiro, que as professoras referidas pela autora eram brancas e, segundo, que há indicações na literatura de que professoras negras tenderiam menos a “embranquecer” seus alunos.

Entendemos que além das desigualdades sociais, o racismo e falta de diálogo com o repertório da cultura negra colaboram para a evasão escolar, principalmente de adolescentes do sexo masculino, negro e pobre. Ao contabilizar as idades, fica nítida a

desvantagem dos negros em relação à população branca no acesso, mas, principalmente, na permanência na escola. Ao todo, estima-se que há mais de 3,8 milhões de brasileiros entre 4 e 17 anos que não frequentam a sala de aula, segundo informações obtidas nos microdados do Censo Demográfico de 2010 e compiladas em um recente estudo do Unicef.

Dados do relatório³¹ “Crianças Fora da Escola 2012”, também do UNICEF, apontam que mais de um milhão de crianças e adolescentes, entre 6 e 14 anos, encontram-se trabalhando no Brasil, dessas 34,60% são brancas e 64,78% negras. Nesse período de vida, o trabalho infantil é uma das principais causas do abandono escolar.

As meninas negras ainda hoje são conduzidas a repetir um padrão que tem base no sistema escravocrata do passado. Cedo, começam a trabalhar como diaristas nas casas de terceiros. De acordo com dados de 2013, divulgados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), mais de 93% das crianças e dos adolescentes envolvidos em trabalho doméstico no Brasil são meninas negras. Além do trabalho infantil, a violência é outro pilar que sustenta as desigualdades raciais na educação. Apontamentos do IPEA de 2013 dão conta de que a chance de um adolescente negro ser assassinado é 3,7 vezes maior em comparação aos brancos.

Com as reivindicações dos movimentos sociais (Movimento Negro), aumentou o protesto negro contra a discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente aumentou o debate sobre a questão racial brasileira. Assim, houve o ressurgimento e o aumento da quantidade de negros intelectuais oriundos direta e indiretamente da militância dos Movimentos Sociais Negros, especialmente a partir do início da década nos anos 1980.

Desse modo, Santos (2008) assinala que intelectuais negros sempre existiram no Brasil, inclusive intelectuais do porte de Milton Santos, geógrafo e de expressão mundial, embora esses fossem – e ainda sejam – poucos nas universidades brasileiras e por algumas vezes, sujeitos à discriminação e preconceitos. “Em 1962, candidato que fui a presidente da Associação de Geógrafos Brasileiros, uma voz – e não das menos eminentes da geografia brasileira – se levantou para dizer “não, não pode ser presidente, porque é negro” (SANTOS, 2008, p.4).

³¹ Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: UNICEF, 2012.

- Milton Santos (1926 – 2001), bacharel em Direito e doutor em Geografia. Milton foi um geógrafo brasileiro, destacou-se por seus trabalhos em diversas áreas da geografia, em especial nos estudos de urbanização do Terceiro Mundo.



Figura 12 – Milton Santos

No Brasil, não tão distante, havia e há fortes barreiras raciais no seio dessas universidades que impedem esses intelectuais de almejam posições de prestígio e poder e até mesmo de ingressar nessas universidades, conforme demonstrou Carvalho (2005- 2006).

Para melhor compreendermos a história de alguns “intelectuais negros” na sociedade brasileira, recorreremos novamente a Santos (2008). Podemos dizer que até o início do século XX, não havia a possibilidade de se ter intelectuais negros nas universidades públicas brasileiras. Neste contexto, Carvalho (2005-2006) toma como exemplo Edison Carneiro³² e Clóvis Moura³³, que ficaram fora das universidades públicas do estado de São Paulo. “É um fato histórico, portanto, que a universidade pública no Brasil foi instalada explicitamente sob o signo da brancura. Enquanto esse pressuposto não for criticado e revisado, continuaremos partícipes desse ato racista inicial” (CARVALHO, 2005- 2006, p. 96).



Figura 13- Edison Carneiro

Outro exemplo foram os de Clóvis Moura, que também ficou fora das universidades públicas do estado de São Paulo;

³² Escritor, historiador, etnógrafo, jornalista e folclorista, o baiano Edison de Souza Carneiro (1912-1972) dedicou-se aos estudos sobre o negro brasileiro e tornou-se uma das maiores autoridades nacionais sobre cultos afro-brasileiros.

³³ Clóvis Steiger de Assis Moura (1925- 2003). Clóvis Moura (sociólogo jornalista historiador e escritor).



Figura 14 - Clóvis Moura

[...] nem Edison Carneiro conseguiram entrar na Universidade Federal do Rio de Janeiro; Clóvis Moura também ficou fora das universidades públicas do estado de São Paulo; Pompílio da Hora, erudito professor do Colégio Pedro II, foi recusado duas vezes de entrar na carreira diplomática descaradamente por sua condição racial; e Abdias do Nascimento somente foi professor nos Estados Unidos e na Nigéria como consequência do seu exílio durante os anos da ditadura; ao regressar ao Brasil, nunca foi acolhido por nenhuma universidade pública, enquanto a maioria dos acadêmicos brancos exilados conseguiu retomar seus postos anteriores ou foram relocados em outros. (CARVALHO, 2005-2006, p.100).

Entendemos como Carvalho (2005-2006) que a implementação do sistema de cotas para estudantes negros na educação superior é um fenômeno que rompe com a lógica de funcionamento do mundo acadêmico brasileiro desde a sua origem no início do século passado. Contudo, já encontramos na sociedade contemporânea participações importantes de negros intelectuais, nas universidades brasileiras visando igualdade racial, podemos citar como exemplo, a participação nos anos 1993, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, por meio da atuação e argumentação, no processo de aprovação de cotas para negros na Universidade de Brasília (UnB).

Outro exemplo é Nilma Lino Gomes.



Figura 15- Nilma Lino Gomes

Nilma Lino Gomes é pedagoga, mestra em Educação, com doutorado em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela USP-SP, com Pós-doutoramento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal). Entre 2004 e 2006, presidiu a ABPN e desde 2010 integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, onde participou da comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros. Nilma Gomes foi a primeira mulher negra a assumir importantes postos públicos brasileiros: reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), com sede em Redenção (CE), secretária de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR) e ministra da pasta Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, nomeada pela Presidenta Dilma Rousseff, em 2 de outubro de 2015.

Para Além dos conteúdos já explicitados, realizamos um levantamento inicial envolvendo dois eixos, a saber: desigualdades educacionais da população negra no Brasil e trajetórias educacionais da população negra no Brasil. Para tanto, realizamos um levantamento inicial na base de dados da *SciELO*, usando primeiramente os descritores “desigualdades, educação; negros”. Os artigos relacionados às desigualdades na educação apontaram, particularmente, três tendências: programas de ação afirmativa na educação superior brasileira; gênero, raça e escolarização; desigualdade racial e mobilidade social no Brasil (classe, família e racismo).

A primeira tendência inclui os textos em que o tema das **ações afirmativas** é abordado de forma direta ou indireta, como subsídio para a investigação de outros objetos de pesquisas, configurando assim uma ampla variedade de subtemas. No discurso acadêmico desse conjunto, de forma geral, as cotas são entendidas como uma ação afirmativa em prol da garantia do respeito à diversidade racial e da superação das desigualdades historicamente construídas (COLO, 2013; HAAS, 2012).

No segundo conjunto de textos, enfocamos a questão de **gênero, cor e raça** (FERRARO, 2009; ROSEMBERG; ANDRADE, 2008). Para (SCOTT, 1995, p. 76), gênero é um novo tema, um novo domínio da pesquisa histórica, mas não tem poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes.

No terceiro conjunto estão os textos que, em nosso entendimento, enfrentam os temas da **condição social e da família sobre a perspectiva do racismo** (FRANCA; GONÇALVES, 2012; ZAMORA, 2012; YANNOULAS et al, 2012; RODRIGUES et al, 2011; REIS, 2010)

Realizamos também um levantamento inicial no Banco de teses da CAPES³⁴, orientado pelos mesmos descritores (desigualdades, educação; negros). Localizamos 57 teses, 185 dissertações de mestrado acadêmico e 26 dissertações de mestrado profissional.

As teses e dissertações defendidas corroboram a existência das desigualdades educacionais da população negra na sociedade brasileira. Para esta tese o foco será para os estudos que abordam **o racismo, racismo institucional, a discriminação direta, a discriminação indireta, o preconceito**, que, em conjunto, mantém a população negra concentrada nos segmentos mais baixos da estratificação social brasileira (SOUZA, L.M, 2012; PACE, 2012; ALVES, 2012; SANTOS, M.B, 2011). Observa-se ainda o **desenvolvimento de programas de valorização da cultura e da história negra** (SANTIAGO JÚNIOR, 2012; ALVES, 2011). Contam-se também os estudos sobre a **mobilidade educacional dos negros** (BENEVIDES, 2012; NOBREGA, 2011; MELLO, 2011).

Para nós os estudos apresentados vêm reforçar a necessidade de implementação de políticas de ação afirmativas para a população negra (educação e mercado de trabalho). Políticas essas que, em médio prazo, possam garantir uma maior equidade de oportunidades e de padrão de vida, alterando a situação de desigualdade, e possibilitando a inclusão da população negra nos segmentos mais dinâmicos do sistema educacional e de maior renda no mercado de trabalho.

2.2 Trajetórias educacionais da população negra no Brasil

Para uma abordagem da trajetória de negros titulados mestres na educação superior, faz-se necessário dar ênfase à teoria dos campos de Bourdieu (1998), considerando que o campo de que trataremos é o universitário e que esse instrumental teórico poderá ser importante para compreender o campo das instituições escolares. O autor denomina *campo* o espaço onde as posições dos agentes se encontram e se inter-relacionam. No *campo* acontece uma disputa concorrencial entre os agentes, em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão.

³⁴ Nossa busca no banco de teses da Capes concentrou-se nos anos a partir de 2011 e se deu de acordo com a disponibilidade dos resumos no banco de teses.

Segundo Oliveira (2006):

Todo agente atua dentro de um campo socialmente determinado, ou seja, o campo não é o resultado exclusivo das ações individuais dos agentes, os quais obedecem a regras e princípios de regulação que lhe são próprios e que variam de acordo com a natureza do campo. No campo se manifestam relações de poder que se estruturam a partir da distribuição de um *quantum* de capital social, o qual determina que posição um agente ocupa em seu meio. Os agentes se movimentam de acordo com seu capital social (p.39).

Isto é, podemos pensar que uma pessoa, que se inicia no campo científico não está só adquirindo conhecimento, mas também está construindo um *quantum* de capital cultural e de capital social que irá posteriormente assegurar-lhe uma posição específica no campo dos pesquisadores científicos. Assim, de acordo com o capital social e o capital cultural que já possui e o adquirido, essa pessoa poderá ou não ocupar a posição que lhe caberá na hierarquia social.

Portando, Bourdieu (1983-1998) considera que o sistema educacional contribui para manter e legitimar as situações de desigualdade social e cultural entre os indivíduos e as classes sociais, ou seja, para Bourdieu (1983-1998), o sistema educacional, ao possibilitar o sucesso somente para alguns (para aqueles que chegam com esse capital cultural e social, do grupo ou da classe de origem), legitima as desigualdades sociais.

Para construir este segundo eixo do contexto sócio-histórico, inicialmente, realizamos um levantamento no banco de teses e dissertações da Capes³⁵, utilizando os descritores “trajetórias, educação negros” resultando na localização de 113 teses, 363 dissertações de mestrado acadêmico e 11 dissertações de mestrado profissional.

Adiante, adotamos os mesmos descritores e periodicidade para um novo levantamento, desta vez, no banco de artigos acadêmicos da *Scielo*, e localizamos 20 artigos. Por fim, nos “Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as Ações afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais” (2014), localizamos 19 resumos, focalizados em ST 12 – Trajetórias e estratégias de ascensão social de afrodescendentes (ABPN).

De modo geral, a literatura encontrada indica desigualdades entre brancos e negros, associadas a trajetórias educacionais (ARTES, 2014; SOUZA, 2014; ARRUDA, 2014; SILVA, R.F, 2014; CRUZ, 2014), bem como oferecem subsídios para a

³⁵ No período da busca o portal da Capes estava passando por reformulações, ou seja, o levantamento foi realizado dentro das condições possíveis, com informações a partir do ano de 2011.

compreensão de certa mobilidade educacional (DALLABRIDA, 2014; SILVA, R.S., 2014).

Destaca-se também para esta pesquisa, o conjunto de textos em que o assunto da trajetória educacional é abordado de forma secundária, por meio do tema da **cidadania**, que constitui o **primeiro conjunto de escritos**, configurando, assim, uma ampla variedade de subtemas (SANTOS, J.L., 2014; DIAS, 2012; SOUZA, L.M., 2012). Em linhas gerais, esses autores entendem que a dinâmica social resulta em um jogo complexo de desigualdades em diferentes esferas, econômica, política e cultural, e nos diversos cenários nos quais estão inseridos a população negra no país. Em suas trajetórias de vida e educacionais, os sujeitos pesquisados, historicamente ativos, encontraram barreiras, impostas pela sociedade, à realização de seus projetos de vida adulta.

No **segundo conjunto de textos**, agrupamos os estudos que abordam o tema das trajetórias educacionais com ênfase nas questões de **gênero e de raça**. Vale dizer que utilizamos o termo “sexo” para nos referirmos a homens e mulheres a partir de sua identidade civil, compondo, portanto, uma variável disjuntiva, e o termo “gênero” para nos referirmos à construções simbólicas em torno do masculino e do feminino, que acolhem e sustentam práticas sociais sob a ideologia da superioridade do masculino sobre o feminino.

Damos ênfase à contribuição de Scott (1995) que propõe sua definição para o conceito de gênero, que contempla duas partes conectadas, a saber: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). As duas partes da conceituação são componentes essenciais da definição.

Segundo Barros (2014), na primeira parte de sua conceituação, Scott (1995) delimita quatro elementos centrais inter-relacionados: símbolos culturais (construção social do gênero nos símbolos culturais disponíveis e seus efeitos díspares na sociedade), conceitos normativos (faz referência às interpretações dos significados dos símbolos culturais na sociedade), modelo binário (tal contexto normativo impõe limites aos significados e símbolos em dado contexto histórico) e identidades subjetivas (ressalta as atualizações das identidades de gênero realizadas por homens e mulheres concretos. Aponta os modos de construção dessas identidades e como elas podem fugir ao papel determinado pelas sociedades).

Para localizar os estudos voltados a esses temas, dentro da revisão da literatura por nós realizada, nos valem os descritores “homens, mulher/es, sexo e gênero”, identificando-os nos títulos de teses, dissertações e artigos. Assim, encontramos nesse conjunto de textos que 100% dos estudos foram elaborados por autoras (CRUZ, 2014; LOPES, 2014; SILVA, R.S., 2014; PINTO et al, 2012).

Observou-se também a preocupação com o tema da trajetória de homens negros (PAULA, 2004), com as questões ligadas às políticas educacionais de gênero (ROSEMBERG, 2001) e, ainda, destacamos um trabalho ocupado com as escolhas profissionais de jovens (PINTO et al, 2012).

No **terceiro conjunto de textos**, temos aqueles preocupados com as **trajetórias educacionais de jovens** (DIAS, 2012; MARQUES, 2011; SOUZA, L.M., 2012). O interesse em trabalhar com esse segmento da população negra pressupõe o fato de que os jovens negros, especialmente, do ensino médio, seriam mais vulneráveis em suas trajetórias educacionais, bem como nos projetos de vida adulta (os jovens são candidatos em potencial para a educação superior).

Esses estudos indicam uma preocupação com o processo de inclusão ou exclusão social da adolescência³⁶ e da juventude³⁷, de modo geral, empobrecida na inserção na vida adulta. Constatou-se que condições desfavoráveis socioeconômicas marcam a trajetória desse grupo social e interferem nas opções desses indivíduos, se não cerceando, ao menos limitando seus interesses educacionais e profissionais. As experiências escolares desses jovens negros são diferenciadas em relação a de seus congêneres brancos, pois marcadas pela exclusão, repetência e discriminação racial, constatando-se que o preconceito, a discriminação e a desigualdade racial continuam em ação no espaço escolar.

No **quarto conjunto de textos**, destacam-se os trabalhos que exploram as conexões entre a **família e a classe social** (SOUZA, G.N., 2012; RIANI e RIOS-NETO, 2008). Estes estudos indicam que na trajetória escolar das pessoas vários fatores podem

³⁶ A noção de adolescência está mais consolidada, e difundida na sociedade brasileira, contando com maior institucionalidade, da qual o marco legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a existência de conselhos tutelares e de defesa em todos os níveis da federação são sua maior expressão.

³⁷ Ainda que para fins de definição de política pública, legislação e pesquisa seja possível fixar um recorte etário para determinar quem são os jovens, deve-se ter em conta que —juventude é uma categoria em permanente construção social e histórica, isto é, varia no tempo, de uma cultura para outra, e até mesmo no interior de uma mesma sociedade. No Brasil, a adoção do recorte etário de 15 a 29 anos no âmbito das políticas públicas é bastante recente. A ampliação desta faixa para os 29 anos não é uma singularidade brasileira, configurando-se, na verdade, numa tendência geral dos países que buscam instituir políticas públicas de juventude. Duas são as principais justificativas da mudança: maior expectativa de vida para a população em geral, e maior dificuldade desta geração em ganhar autonomia em função das transformações no mundo do trabalho. (Andrade, 2008, p.26)

influenciar seu sucesso ou fracasso escolar, entre os quais se destacam aqueles relacionados ao ambiente familiar e a disponibilidade e qualidade da infraestrutura da escola e seus professores. No Brasil, a maioria dos trabalhos demonstra a grande importância da família na educação de seus filhos, indicando a forte estratificação educacional. Porém, resta saber como a qualidade da escola e dos seus docentes pode diminuir essa estratificação.

No **quinto conjunto de textos** é possível perceber a grande incidência de temas ligados à educação: **processos educacionais, educação superior, pós-graduação** (MENDES et al, 2015; BONILHA, 2012; BENEVIDES, 2012; VICENTE, 2012; RISTOFF e BIANCHETTI, 2012; GOMES, 2012). Nota-se por estes estudos como bem observou Benevides (2012) que a escolha do destino escolar é determinada por valores provenientes da posição social e racial do estudante, ou seja, o ser negro interfere neste processo.

Por sua vez Mendes et al (2015), dá ênfase à identificação do racismo no contexto da formação em enfermagem e explicitar como que se tem mantido essa ideologia na formação com implicações aos cuidados de saúde direcionados à população negra. Para os autores é preciso resignificar e constituir outras bases epistemológicas para formação de profissionais da saúde.

No **sexto conjunto de textos**, encontramos temas ligados à trajetória de **intelectuais negros**, dentro e fora da academia (SILVA, 2010; CUSTÓDIO, 2012; SANTOS, S.A, 2011). Estes estudos dão destaque a trabalhos desenvolvidos sobre a história de intelectuais negros, bem como trabalhos desenvolvidos por pesquisadores negros no combate ao racismo e à discriminação nas instituições de ensino superior no Brasil. Para Silva (2014), o pensamento crítico de Abdias Nascimento e de Milton Santos definiram um modo particular de entender o engajamento intelectual e político, questionando as relações de poder e suas hierarquias a partir do modo como concebem a função do intelectual nas relações etnicorraciais.

No **sétimo conjunto** de textos, agrupamos os estudos referentes às desigualdades educacionais entre brancos e negros associadas às **trajetórias educacionais de universitários** (professores e/ou alunos). No **primeiro subconjunto de escritos**, estão aqueles que investigam a **trajetória de professores universitários**: Holanda, 2010; Crisostomo, 2008; Laborne, 2008; Chaves, 2006; Oliveira, 2004; Santos, 2003. Aqui, a universidade foi entendida como locus de objetivação e de apropriação do conhecimento, por um lado, suficiente para propiciar aos professores

negros investigados a mobilidade social e a consciência das desigualdades raciais e, por outro lado, apresentando-se como lugar também de desigualdades raciais, de situações de preconceitos e discriminações. Cabe salientar que, em sua grande maioria, esses docentes negros tiveram de conciliar trabalho e estudo em suas trajetórias, ao longo das quais se destacou, ainda, o apoio familiar.

No **segundo subconjunto de escritos**, o tema específico é **o da trajetória educacional de alunos da educação superior e da pós-graduação** (ARTES, 2014-2015; DALLABRIDA, 2014). Nesse subconjunto, costumeiramente aborda-se, em primeiro, o tema do acesso de estudantes negros na educação superior e na pós-graduação. Para Artes (2014, p. 205), “nos últimos anos, a presença reduzida de negros no ensino superior tem ocupado um espaço cada vez mais expressivo nas discussões das agendas de políticas públicas, do movimento social e da academia”.

Na sequência, é enfatizada a importância das redes de ajuda e solidariedade (famílias, parentes e amigos), fundamentais para a realização dos projetos de vida universitária dos pesquisados. De modo geral, as famílias, apesar da baixa escolaridade, nutriram os projetos de ascensão, considerando que o capital cultural adquirido na universidade promoveria possibilidades de mudança social e a valorização ao pertencimento racial.

Adiante, esses estudos defendem a adoção de medidas afirmativas (políticas de ação afirmativa) como apoio às trajetórias educacionais de alunos oriundos do ensino médio que querem alcançar a educação superior, o que, portanto, revela a necessidade da adoção de políticas que favoreçam o ingresso desses alunos em instituições de ensino superior que ainda não adotaram a política de cotas. Finalmente, essas pesquisas esclarecem que a ascensão social do negro não representa um limite para a discriminação e o preconceito racial. Embora diferentes, as histórias de vida analisadas apontam para semelhanças significativas nas estratégias de enfrentamento do preconceito e da discriminação racial.

Em um **terceiro subconjunto de escritos**, destacam-se estudos sobre as **trajetórias de professores e alunos** (MELO 2012; TEIXEIRA, 1998-2003). Melo (2012) pesquisou o modo de abordagem da temática das relações raciais no cotidiano de alunas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba. O estudo identificou indícios de racismo e discriminação nas trajetórias dessas alunas no ambiente familiar, adiante, e mais agudamente, na escola, na academia e, em alguns casos, também no ambiente de trabalho. A pesquisa aponta ainda para a necessidade da abordagem da

temática racial nos cursos de formação docente, de modo a capacitar os futuros professores a assumirem um compromisso com uma educação crítica e inclusiva.

Para Teixeira (1998; 2003), a interferência do preconceito e da discriminação racial nas escolhas, projetos e trajetórias de vida e educacionais faz com que a cor/raça, ou a identidade racial, continue sendo um atributo de *status* na sociedade brasileira.

Nessa direção, na literatura sobre relações raciais que tematiza a ascensão social de negros, chama atenção à análise de Guimarães (1996) na obra “As Elites de Cor: um estudo de ascensão social”, de Thales de Azevedo. Para Guimarães (1996, p. 69-70), o texto de Thales de Azevedo é muito mais rico que a teoria que o sustenta, é verdade, repete a tese da “democracia racial”; mas, por outro lado, “a etnografia de Thales de Azevedo é um documento precioso da persistência na Bahia da importância do status atribuído, principalmente a origem familiar e a cor, sobre o status adquirido, como aquele proveniente da riqueza e da ocupação”.

Ora, se a tese da democracia racial brasileira é sustentável, como pretendiam Azevedo (1996) e outros pesquisadores da época, como explicar a atual e radical diferença na qualidade de vida de negros e brancos no Brasil, tal como amplamente indicadas, por exemplo, por Paixão (2010). Como explicar, passados tantos anos da abolição, o fato de a população negra brasileira não ter ainda atingido os níveis educacionais dos brancos? Identificar, compreender e explicar todos os condicionantes que resultam nessas diferenças educacionais radicais é mesmo tarefa difícil. Talvez, contudo, alguns estudos possam oferecer contribuições significativas.

Neste sentido, salienta-se os estudos de (Villela et al, 2004) e Müller (2003). O aprofundamento de pesquisas sobre os intelectuais-professores no século XIX e primeiras décadas do século XX despertou a atenção do Grupo de Pesquisa História e Educação: saberes e práticas da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, no ano de 2004.

A pesquisa de (Villela, et al, 2004), propôs contribuir com as lacunas existentes na historiografia da educação sobre as trajetórias de intelectuais negros no campo da educação, chamando a atenção para um recorte específico dentro do grupo investigado – a considerável presença de professores negros e mestiços que atuavam nas escolas da Corte e da província, escreviam livros, participavam da vida cultural e associativa do seu tempo (século XIX e primeiras décadas do século XX). Desse modo os autores buscaram entender como dentro de uma sociedade escravista e excludente como a

brasileira, alguns negros no período citado, puderam com extremas dificuldades exercer profissões intelectuais.

Nesse sentido, os autores citam a trajetória de Felipe José Alberto Júnior. Os autores sugerem que havia um espaço possível nessa sociedade para negros e mestiços desenvolverem algumas de suas potencialidades, contanto que não afrontassem os interesses constituídos pela lógica hegemônica dos brancos, visto os inúmeros obstáculos que foram encontrados na trajetória de Felipe José Alberto Júnior.

Notamos através das informações encontradas sobre a vida de Felipe José Alberto Júnior que há uma história de superação de obstáculos à apropriação dos códigos da cultura erudita por parte de um jovem negro na sociedade escravocrata brasileira, que chega a professor, diretor de importante instituição educadora da província e fundador de um sindicato de classe (VILLELA et al,2004).

Na sequência desta discussão, encontramos na literatura um estudo de Müller³⁸ (2003), em sua pesquisa a autora percebeu gradual desaparecimento de professoras negras no decorrer do século XX. Trabalhando com fotografias de escolas desse período, a autora identificou um processo que denominou de “branqueamento” do magistério. Isto é, à medida que o tempo avançava para os anos de 1930 as professoras negras, que antes se destacavam, foram gradualmente desaparecendo das fotos, bem como um contraste significativo na postura corporal das fotos que mostravam professoras negras ou mestiças no decorrer dos anos.

Ou seja, na primeira década do século XX, as professoras apareciam bem trajadas em destaque (sentadas ou eretas no centro da foto, ao lado de autoridades), contudo, a partir da década seguinte (1920), além de irem perdendo o destaque nas fotos, posicionavam-se já ao fundo do cenário. Por fim, na década de 30, a partir da criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, já não se encontravam normalistas negras nas fotos de formatura.

Segundo Müller (2003), este processo ocorreu, devido às teorias raciais difundidas no século XIX (as elites passaram a defender uma hierarquia entre as raças, colocando nos patamares mais baixos a população negra). Isto é, no final do século, o Brasil aspirava ao progresso ‘branqueando’ sua população através da imigração

³⁸ Professoras negras no Rio de Janeiro. História de um branqueamento. IN OLIVEIRA, Iolanda (org.) Relações raciais e educação. Novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

estrangeira. Abolida a escravatura não se cogitou de políticas que integrassem os escravos à sociedade nacional.

Müller (2003) frisa que o processo de “formatação da escola” para cumprir a nova tarefa acaba por desencadear outro (o branqueamento de seus professores e do alunado dos cursos de formação). Vários mecanismos serão acionados nesse sentido sem, entretanto, uma manifestação formal, escrita, como, por exemplo, a alocação de professoras negras e mestiças fora dos centros, nas chamadas escolas suburbanas, localizadas nas periferias; ou, ainda, a extinção dos cursos noturnos que favoreciam a formação de professores e professoras pobres que atuavam como adjuntos, em particular os negros.

A seguir, apresentamos um breve relato da ABPN, nosso lócus de pesquisa, isto é, de onde selecionamos os entrevistados desta pesquisa (negros titulados mestres).

2.3 Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as- ABPN

Conforme seu Estatuto³⁹ a ABPN é uma Associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, tendo por finalidade o ensino, pesquisa e extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse da população negra do Brasil. A associação tem foro e sede em Brasília, Distrito Federal. Criada nos anos 2000, a ABPN, conta com mais de 2000 associados.

Os pesquisadores da Associação desenvolvem investigações sobre temas de interesse da população negra do Brasil. Estão entre os filiados da ABPN negros e não negros: pesquisador da Livre-docência, pós-doutor, doutor, doutorando, mestre, mestrando, especialista; graduado, graduando, professores da Educação Básica, bem como ativistas e militantes. Todavia, não localizamos no Estatuto da ABPN o conceito de “pesquisador negro” ou dessa categoria.

A associação disponibiliza em seu *site* diversas informações. Para este estudo privilegiamos os Congressos de Pesquisadores Negros (COPENE), promovidos pela Associação. A ABPN realiza o COPENE a cada dois anos, tendo esse surgido na mesma conjuntura histórica das relações raciais na sociedade contemporânea, e da

³⁹ A diretoria da Associação (2014-2016) tem como presidente o professor e pesquisador Paulino de Jesus Francisco Cardoso - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A ABPN teve seu atual Estatuto, aprovado em Assembleia Extraordinária, realizada no dia 30 de maio de 2014. A ABPN, conta com aproximadamente 2000 associados.

ampliação de acadêmicos negros oriundos do Movimento Negro que se qualificaram nas décadas de 1980 e 1990.

Conforme informações localizadas no site da Associação⁴⁰ foi para saber sobre a presença e produção acadêmica negra que em 1989, no período de 21 a 23 de setembro, realizou-se, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Marília no Estado de São Paulo – o I Encontro de Docentes e Pesquisadores e Pós-Graduandos Negros das Universidades Paulistas. O encontro teve como temática central “A Produção do Saber e suas Especificidades”.

O evento foi importante tanto por reunir intelectuais de outros estados do país, quanto por possibilitar a visualização de uma produção acadêmica emergente preocupada com a situação da população negra. Naquele momento, os objetivos eram proporcionar um maior contato entre os docentes, pesquisadores e pós-graduandos negros das diversas instituições paulistas; garantir a inserção da problemática racial na redemocratização do espaço universitário, e possibilitar o intercâmbio e a inclusão de temas que resgatassem tanto nossas origens africanas como a atuação dos negros enquanto agentes sociais.

Na última década do século XX, com a realização da Marcha Zumbi dos Palmares em 20 de novembro de 1995, o Movimento Negro passou a insistir na necessidade de que o Estado brasileiro, de forma definitiva, instaurasse políticas públicas que operassem na superação da dualidade: igualdade perante a lei/desigualdade real. O resultado concreto dessa exigência foi à constituição do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) que tinha como função principal elaborar, propor e acompanhar políticas de valorização da população negra. A mobilização política de entidades do movimento social atuantes na sociedade civil foi acompanhada pelos acadêmicos negros nas instituições de educação superior por todo o país. Assim, vale mostrar nesta pesquisa alguns antecedentes da associação no que diz respeito aos Congressos, indicados no Quadro 3.

Quadro 3 - Linha do tempo dos COPENES (2000-2014)

Evento	Ano	Local	Tema	Síntese
I COPENE	2000	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE	O negro e a produção do conhecimento: dos 500 anos ao século XXI	Propôs efetuar um balanço da produção recente dos pesquisadores negros e de estudos que tinham como objetivo as

⁴⁰ <http://www.abpn.org.br/novo/index.php/institucional/quemsomos>

				temáticas relacionadas à situação dos negros, especialmente no Brasil.
II COPENE	2002	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, SP.	De preto a afro-descendente: a pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil	Esse Congresso deliberou e aprovou a constituição da Associação, tendo como objetivo principal congregar pesquisadores que tratam da problemática racial da população negra no Brasil.
III COPENE	2004	Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís, MA	Pesquisa social e políticas de Ação Afirmativa para Afrodescendentes	Procurou debater sobre a adoção de cotas para negros em algumas instituições de ensino superior
IV COPENE	2006	Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Salvador, BA	O Brasil negro e suas africanidades: produção e transmissão de conhecimentos	Propôs discutir sobre as questões e problemas da realidade da população negra na sociedade brasileira, assim como as reconstruções diaspóricas de sua ancestralidade e resistência.
V COPENE	2008	Universidade Federal de Goiás (UFG). Universidade de Goiás (UCG), Universidade Estadual de Goiás – (UEG). Goiás, GO.	Pensamento negro e antirracismo: diferenciações e percursos	Propôs refletir sobre a produção de intelectuais negros, em grande parte “invisíveis” para a ciência brasileira e para as sociedades científicas, ainda que tenham indivíduos de renome internacional.
VI COPENE	2010	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, RJ.	Afrodíaspóra: saberes pós-coloniais, poderes e movimentos sociais	Propôs apresentar e discutir os processos de produção/difusão de conhecimentos intrinsecamente ligados às lutas históricas empreendidas pela população negra nas Diásporas Africanas em vários espaços (religiosidades, quilombos, nos movimentos negros, educação, etc.), visando à constituição de material sobre direitos.
VII COPENE	2012	Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Santa Catarina, SC.	Os desafios da luta antirracista do século XXI	Propôs discutir sobre os processos de produção e difusão de conhecimentos ligados às lutas históricas empreendidas pela população negra nas mais diversas esferas institucionais e áreas do conhecimento.
VIII COPENE	2014	Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém - PA	Ações Afirmativas: Cidadania e Relações Étnico-Raciais	Propôs apresentar e discutir os processos de produção e difusão de conhecimentos intrinsecamente ligados às lutas históricas empreendidas pela população negra nas Diásporas Africanas.

Fonte: ABPN- Elaborado pelo autor.

Mas vale considerar, na sequência desta apresentação sobre a Associação, informações que contam do “I Catálogo dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) 2010”. Os NEABs fomentam uma rede de articulação nacional composta por instituições de educação superior que atuam no campo do ensino, pesquisa e extensão, estimulando, entre outras, a reflexão sobre desigualdades étnico-raciais e políticas de promoção da igualdade.

Em 2014, realizamos uma pesquisa no *site* da ABPN que constou um catálogo de cadastro contendo 84 Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (NEABS). Desse modo é relevante para esta tese apontar informações que constam do Núcleo de São Paulo - CECAFRO/PUS-SP. Esse NEAB foi fundado em 2006, por professores e estudantes da PUC/SP, com participação de professores e estudantes da USP, e tem como objetivos: potencializar pesquisas, discussões, encontros em torno de linguagens que abordem tempos e territórios de memórias, histórias e oralidades africanas em injunções com tradições escritas, visuais, sonoras e performáticas, as quais vêm recriando matrizes africanas no Brasil e nas Américas; organizar *workshops* e minicursos, acompanhar e ampliar possibilidades de professores e alunos, de diferentes áreas e níveis de ensino, a trabalharem com evidências de cultura material, proverbial, artística, sonora de afro-descendentes no Brasil, Caribe e Latino América; trabalhar questões pós-coloniais, questões de raça, cultura e comunicações, culturas negras e culturas limiares, dialética de identidades, enfrentando desse modo essencialismos em todas as expressões.

Outras fontes de informações para esta pesquisa que estão na base de dados ABPN e são relevantes para este trabalho, se referem ao “II Relatório de perfil dos (as) pesquisadores (as) Negros (as) da ABPN (2012)”. Esse relatório tem como objetivo dar visibilidade sobre o perfil de pesquisadores filiados à Associação. Tais informações foram úteis para refletirmos a respeito de quem são os pesquisadores da ABPN e para a utilização dos dados como referência nesta tese, além de contribuir para novos debates e apontar outras perspectivas de trabalhos.

Porém, a informação de pertença racial (cor ou raça), ainda não foi incorporada nesse relatório, o que limitou a nossa base de dados. Entendemos que a informação (isolada) não combate as desigualdades sociais. Porém, esta pode ser uma forma de acompanhar e cruzar com outros dados. Especialmente porque o ingresso nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* das universidades brasileiras, bem como a permanência e titulação ainda são pautados por desigualdades.

2.4 A pós-graduação e seu plano nacional

A Pós-graduação *stricto sensu* compreende programas de mestrado e doutorado, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção de alunos (art.44, III, Lei nº. 9.394/1996). Esses programas e cursos são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, previstas na legislação – Resolução CNE/CES nº1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002. A Pós-graduação *stricto sensu* é a última etapa da educação formal e está diretamente ligada aos demais níveis de ensino, uma vez que os seus alunos são oriundos das etapas de ensino anteriores.

Do ponto de vista da base científica e tecnológica, cabe destacar a excelência do Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG), comandado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com parceria do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e outras agências de fomento como, por exemplo, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), entre outras. O SNPG que tem pouco mais de 50 anos, mas cujos resultados e efeitos sobre o conjunto das universidades já mostraram seus grandes benefícios e evidenciaram suas credenciais como um fator dinâmico.

Para esta tese, partimos do “Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020”, CAPES (2010). Paralelamente a este Plano, foi elaborado o novo Plano Nacional de Educação (PNE). (PNE 2014-2024)⁴¹. De fato, pela primeira vez, um plano nacional de educação contemplará as metas da pós-graduação, isso porque o PNPG será parte integrante do PNE.

Voltamos, assim, nossa atenção para o envolvimento e relevância do “Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020” que visa definir novas diretrizes, estratégias e metas para avançar nas propostas de uma política de pós-graduação e pesquisa, que tem nas universidades, em especial seus cursos de pós-graduação, seu principal centro de formação. Na última década, a área de Ciência e Tecnologia expandiu-se em todo o mundo e não foi diferente no Brasil.

Percebe-se que o Plano atual avança em termos de multidisciplinaridade, se representando na ampliação dos programas multidisciplinares, com ênfase em pesquisas que relacionem com diversas áreas da ciência. Além de representar um

⁴¹ Lei nº 13.005, de 25 DE junho de 2014.

avanço no que se refere à proposta da pós-graduação, em relação aos anos anteriores que já haviam alcançado, segundo a introdução do PNPG (2011-2020): a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; a preocupação com o desempenho e a qualidade; a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação.

Outra questão observada no PNPG (2011-2020) se refere aos métodos de avaliação dos programas de pós-graduação, que segundo o plano, seguem três eixos: a avaliação é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; a avaliação tem natureza de meritocracia, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; a avaliação associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas.

Entendemos que a meritocracia se define, entre outros quesitos, na quantificação de publicações dos docentes e discentes dos programas, fato este que se compara entre diferentes áreas da pesquisa. Isto é, as ciências da saúde e biológicas, por exemplo, devido as suas características de pesquisa podem ter um ritmo de produtividade maior, comparando a outra área das de ciências humanas.

Ainda, têm-se criado um sistema de publicações que não representa a realidade das pesquisas, artigos podem apresentar diversos autores, mesmo esses não terem contribuído de forma direta com a pesquisa, entende-se que muitas vezes servem para aumentar o número de publicações e assim melhorar avaliação de um programa. Outro exemplo se refere a publicações em periódicos internacionais, que por muitas vezes tem custo para publicação, dificultando ainda mais os pesquisadores que não provem de recursos financeiros para tais publicações, o que acarreta uma desvantagem em termos de produções bibliográficas.

Nota-se que O PNPG (2011-2020) apresenta as direções das políticas voltadas para a pesquisa e para a formação. Desde os primórdios do processo de desenvolvimento brasileiro, o crescimento econômico tem gerado condições extremas

de desigualdades sociais, que se manifestam entre regiões, meio rural e meio urbano, entre centro e periferia e entre gênero, idade, raça. Esta última, que será focalizada nesta pesquisa.

Uma discussão apresentada no “PNPG (BRASIL, 2010)” é a questão de poder que envolve o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia e divide o mundo entre países produtores de conhecimento e tecnologia e aqueles que, no máximo, as copiam. “Ciência e Tecnologia compõem hoje [...] alavanca crucial para o Brasil superar as desigualdades que marcam a sua inserção no sistema internacional” (PNPG BRASIL, 2010, p. 49).

A expansão da pós-graduação no Brasil, nas últimas décadas, vem sendo analisada e apontada por vários autores (RAMOS; VELHO, 2011; CGEE, 2010; ARTES, 2013). Tanto o Plano Nacional de Pós-Graduação de 2005-2010, quanto o de 2011-2020, apresentam um panorama geral do crescimento da pós-graduação no Brasil. O “PNPG-2011-2020” indica que em 2009, estavam em atividade 2.719 programas oferecendo 4.101 cursos, 34,7% deles de nível de doutorado e 65,3% de mestrado (inclusive profissional). O volume de professores de pós-graduados também é apresentado: 57.270 docentes e 161.117 estudantes, dentre esses, 35,9% no doutorado (ARTES, 2013).

Nessa sequência de revisão do PNPG- 2011-2020, apreendemos também que o Brasil entrou no século XXI como uma nova potência emergente, com a perspectiva de tornar-se a quinta economia do planeta do decênio 2011-2020, revelando que o país vem passando, e deverá passar mais ainda, por mudanças profundas em segmentos importantes da economia, com reflexos na geopolítica mundial e impactos em diferentes setores da sociedade, inclusive no sistema educacional. Todavia, no campo do debate democrático e da implementação de ações destinadas à realização dessas propostas, o “PNPG 2011-2020” ainda se apresenta como uma grande ausência no que se refere a não incorporação da dimensão racial como um dos fatores importantes para o combate das desigualdades na pós-graduação.

Observamos ainda que no “PNPG-2011-2020” a caracterização do aluno brasileiro como uma pessoa que estuda e trabalha. Esse fato representa parte da realidade da pesquisa no contexto brasileiro que aparece não restrita à instituições acadêmicas estaduais ou federais, e que tem pessoas em formação que não conseguem se dedicar exclusivamente à pesquisa, especialmente os negros.

Entende-se que os programas de bolsas acadêmicas permitem o acesso de estudantes e também dedicação, mas as bolsas ainda são de baixo valor e poucas, no que se refere à quantidade de alunos. Dessa forma, a formação de pesquisador, sugere uma perda em qualidade do aluno para a participação em núcleos de pesquisa, eventos científicos e estudos.

Observa-se também que as agências de fomentos no Brasil não possui um sistema de cotas de bolsas de estudos, destinadas a grupos sub-representados (negros indígenas). Será que a implantação de um sistema de cotas destinado a esses segmentos, contribuiria para o combate às desigualdades educacionais no Brasil? Seria esta uma questão de aprofundamento e melhora do sistema de cotas raciais implantados no país? Acreditamos que essa medida seria importante para grupos sub-representados, em particular os negros.

Partindo do pressuposto que a desigualdade e a pobreza têm cor no Brasil, faz com que nossas políticas sociais, supostamente universais, terminem por obter resultados insuficientes, na medida em que não contribuem para a superação dessa ordem de desigualdade.

Temos crescimento econômico, científico e tecnológico. Porém, as desigualdades sociais continuam sendo uma marca da sociedade brasileira. De forma que só encontramos uma referência sobre a questão étnico-racial no (PNPG 2011-2020, p.39) “constata-se uma grande desigualdade quando a comparação é feita levando-se em consideração alguns fatores como a questão regional, o **pertencimento étnico**, o gênero, a sexualidade, a condição social, entre outros”.

Entende-se que essas situações de desigualdade racial decorrem de uma matriz histórica que pode ser expressa ao revisitarmos a literatura sobre relações raciais no Brasil, que será esmiuçada no segundo capítulo desta pesquisa.

Vale ressaltar para esta tese que a Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE (2011-2024). Cinco das 20 metas do novo PNE tratam especificamente de atividades da Educação Superior. A primeira delas, a meta 12, propõe a elevação da taxa bruta⁴² de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida⁴³ para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta.

⁴² A taxa bruta expressa o percentual de matrícula total em determinado nível de ensino em relação à população na faixa etária teoricamente adequada para frequentar esse nível de ensino.

⁴³ A taxa líquida de escolaridade corresponde à razão entre a população que frequenta a escola em determinado nível de ensino, na faixa etária teoricamente adequada a esse nível, e a população total na faixa etária teoricamente considerada adequada para frequentá-lo.

A meta 13, por sua vez, propõe elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% de doutores. A meta 14 trata da elevação do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

A meta seguinte, a 15, propõe garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A meta 16 especifica a necessidade de formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, além de garantir a todos a formação continuada em sua área de atuação.

Por sua vez, no que se refere à questão étnico-racial no “(PNE 2011-2024)”, a meta 8, propõe elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e quatro anos de modo a alcançar o mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional. Essas metas mostram que os desafios para a Educação Superior são expressivos e vão exigir um plano de articulação bem elaborado entre governos e instituições formadoras, para que essas possam ser efetivamente alcançadas.

Assim, ao analisar discursos étnico-raciais proferidos por quatro negros, titulados mestres, - duas mulheres e dois homens - (pretos e/ou pardos), residentes na cidade ou região metropolitana de São Paulo e filiados à ABPN sobre suas trajetórias educacionais até o mestrado é importante considerar a relação entre a condição social, as vicissitudes de sua inserção no mundo dos brancos e uma notória capacidade de superar barreiras. Ademais, as questões de equidade de acesso, permanência e progressão aos níveis mais elevados de escolarização (pós-graduação), possam ser conhecidas, mensuradas e acompanhadas pela sociedade brasileira.

Assim, para esta pesquisa, faz-se imprescindível uma breve descrição do perfil de estudantes de pós-graduação, das mudanças observadas em relação à ampliação de acesso à graduação e da consequente mudança no perfil do público atendido nas últimas décadas.

Neste contexto, o estudo de Artes (2013), “Estudantes de pós-graduação no Brasil: distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010”, (quadro 4) apresenta e discute a caracterização étnico-racial e de gênero de estudantes

de pós-graduação no Brasil, a partir de informações levantadas nos Censos Demográficos de 2000 e 2010, disponibilizados pelo IBGE.

Quadro 4: Perfil dos estudantes de pós-graduação entre os censos demográficos 2000 e 2010 por variáveis selecionadas.

Variáveis	Frequência à pós-graduação					Geral na população		
	2000		2.010		Variação %	2000	2010	Variação %
Sexo	N	%	N	%				
Homem	78.015	48,0	118.793	46,5	52,3	83.602.317	93.406.634	11,7
Mulher	84.496	52,0	136.441	53,5	61,5	86.270.527	97.348.530	12,8
Total	162.511	100,0	255.234	100,0	57,1	169.872.844	190.755.164	12,3
Cor/raça								
Branca	137.003	84,3	186.918	73,2	36,4	91.298.042	90.621.075	-0,7
Preta	3.780	2,3	11.066	4,3	192,8	10.554.325	14.351.135	36,0
Amarela	2.838	1,7	4.319	1,7	52,2	761.583	2.105.353	176,4
Parda	17.787	10,9	52.480	20,5	195,0	65.318.092	82.820.049	26,8
Indígena	319	0,2	452	0,2	41,7	734.127	821.501	11,9
Ignorado	785	0,4	0			1.206.675	36.051	**
Negros*	21.567	13,3	63.546	24,8	194,6	75.872.417	97.171.184	28,1
Total	162.512	100,0	255.235	100,0	57,1	169.872.844	190.755.164	12,3
Regiões								
Norte	4.257	2,6	11.298	4,4	165,4	12.911.170	15.864.254	22,9
Nordeste	19.045	11,7	39.709	15,5	108,5	47.782.487	53.081.740	11,1
Sudeste	95.568	58,8	139.326	54,5	45,8	72.430.193	80.364.312	11,0
Sul	32.443	19,9	42.966	16,8	32,4	25.110.348	27.386.891	9,1
Centro-oeste	11.198	6,9	21.936	8,6	95,9	11.638.646	14.057.968	20,8
Total	162.511	100,0	255.235	100,0	57,1	169.872.844	190.755.165	12,3
Faixa de idade								
18 a 24	16.678	10,2	36.273	14,2	117,5	23.365.185	23.873.730	2,2
25 a 34	73.076	45,0	115.140	45,1	57,6	26.876.600	32.847.443	22,2
35 a 44	49.546	30,5	56.524	22,1	14,1	22.808.067	26.896.573	17,9
45 a 59	21.570	13,3	39.697	15,5	84,0	21.240.784	30.253.325	42,4
60 anos e	1.641	1,0	7.598	3,0	363,0	14.538.988	20.588.839	41,6
0 a 17	0		0			61.043.219	56.295.253	-7,7
Total	162.511	100,0	255.233	100,0	57,1	169.872.843	190.755.163	12,3

Fonte: Microdados Censo Demográfico 2000 e 2010 – IBGE (apud ARTES, p. 8). *negros; soma de pretos e pardos. ** valor não calculado

O quadro 4 apresenta informações detalhadas do perfil dos estudantes de pós-graduação nos Censos de 2000 e 2010. A comparação dos resultados com os dados gerais relativos à população brasileira nos permite avaliar se as alterações nos grupos devem-se a fatores demográficos ou são o resultado de mudanças no perfil dos alunos.

Enquanto a população brasileira cresceu 12,3%, o número de alunos na pós-graduação apresentou um aumento de 57,1%. As mulheres, já maioria, em 2000, em cursos de pós-graduação, ampliaram um pouco a vantagem: enquanto o crescimento da participação de alunos do sexo masculino no período foi da ordem de 52,3%, para o sexo feminino o índice chega a 61,5%.

No quesito cor/raça, a diminuição dos que se autodeclararam brancos na população é compensada pela ampliação dos que se declararam negros, com um índice pouco maior para pretos (variação de 36%) do que para pardos (variação de 26,8%). Na população de 2000, os negros representavam 44,7% e, em 2010, 50,1% do universo estudado.

Tabela 1: Estudantes na pós-graduação (mestrado ou doutorado), faixa etária por sexo e cor/raça — Brasil - IBGE 2010.

Sexo/cor/raça	Faixa etária	Frequência à pós-graduação					
		Mestrado			Doutorado		
		N	%*	%**	N	%*	%**
Homens brancos	18 a 34 anos	35.762	32,8	60,8	13.848	35,1	48,9
	35 a 49 anos	16.667	34,0	28,3	9.623	37,4	33,9
	50 anos e mais	6.406	39,4	10,9	4.875	44,2	17,2
	Total	58.834	33,8	100,0	28.346	37,2	100,0
Homens negros	18 a 34 anos	12.781	11,7	62,2	4.842	12,3	52,9
	35 a 49 anos	6.369	13,0	31,0	3.244	12,6	35,4
	50 anos e mais	1.380	8,5	6,7	1.067	9,7	11,7
	Total	20.530	11,8	100,0	9.153	12,0	100,0
Mulheres brancas	18 a 34 anos	44.320	40,7	64,1	16.492	41,7	53,9
	35 a 49 anos	18.600	37,9	26,9	10.022	39,0	32,8
	50 anos e mais	6.216	38,2	9,0	4.086	37,0	13,4
	Total	69.136	39,7	100,0	30.601	40,1	100,0
Mulheres negras	18 a 34 anos	16.063	14,7	62,5	4.322	10,9	53,0
	35 a 49 anos	7.380	15,1	28,7	2.822	11,0	34,6
	50 anos e mais	2.270	14,0	8,8	1.006	9,1	12,3
	Total	25.713	14,8	100,0	8.150	10,7	100,0
Total	18 a 34 anos	108.926	100,0	62,5	39.504	100,0	51,8
	35 a 49 anos	49.016	100,0	28,1	25.711	100,0	33,7
	50 anos e mais	16.272	100,0	9,3	11.034	100,0	14,5
	Total	174.213	100,0	100,0	76.250	100,0	100,0

Fonte: Microdados do Censo Demográfico 2010 (apud ARTES, 2013, p.9)

*% calculada em relação ao total de sexo e cor/raça. ** % calculada para cada grupo de sexo e cor/raça.

A tabela 1 supracitada, apresenta informações de estudantes na pós-graduação (mestrado ou doutorado), por faixa etária e por sexo/cor/raça (Brasil - IBGE 2010).

Independentemente do sexo e da cor/raça, a maior parcela dos estudantes na pós-graduação (mestrado e doutorado) concentra-se na faixa etária dos 18 aos 34 anos. Não foram observadas diferenças relevantes na distribuição interna para cada grupo de sexo e de cor/raça: no mestrado, a faixa etária predominante (18 a 34 anos) agrega mais de 60,0% dos estudantes para os quatro grupos; no doutorado, esse índice é próximo dos 50,0%. No doutorado, observou-se maior presença de estudantes na faixa etária dos 50 anos, sobretudo, em comparação à faixa etária predominante no mestrado. Pode-se supor que a ampliação da pós-graduação, na última década, tenha incentivado o retorno de pessoas mais velhas aos espaços acadêmicos de formação.

As informações constantes na tabela 1 são importantes, porque ilustram os dados referentes à ampliação do acesso aos cursos de graduação para a população geral e por enfatizar as mudanças no perfil dos estudantes nos aspectos de pertencimento racial e origem social, entre outros.

Artes (2013) chama a atenção para as mudanças no perfil dos estudantes nos aspectos de pertencimento racial e origem social, entre outras. Para essa autora, tais mudanças devem ser avaliadas no contexto das políticas de ação afirmativa, que de forma mais intensa, a partir do ano de 2005, foram adotadas por governos no gerenciamento de suas políticas para o ensino superior. Entendemos que as ações afirmativas com um recorte racial são uma das estratégias para o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira.

Atualmente, a Plataforma Lattes⁴⁴ inicia o processo de coleta de informações sobre pertença racial de seus pesquisadores. O campo cor ou raça é de preenchimento obrigatório para a publicação do Currículo na Plataforma Lattes. A informação é solicitada para atender as prescrições da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. O pesquisador deve escolher entre as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena, amarela ou não deseja declarar. Uma pergunta, então, se impõe: de que maneira uma tal medida poderia contribuir para o combate das desigualdades sociais e raciais no país?

No estudo “Análise sobre a participação de negras e negros no sistema científico” (Tavares et al., 2015) nos relatam que em 2013, o CNPq incluiu o item cor/raça, segundo classificação do IBGE, na Plataforma *Lattes* frente à demanda crescente por estes dados. Entendemos que a partir da coleta de dados sobre cor/raça de

⁴⁴ A Plataforma Lattes é o resultado do esforço do CNPq de integrar em um único sistema de informações as bases de dados de currículos de pesquisadores, de grupos de pesquisa e de instituições de ensino superior.

pesquisadores será possível realizar estudos que permitam mapear a participação dos grupos étnico-raciais na Ciência e Tecnologia brasileira, bem como acompanhar políticas de inclusão racial no país, além de estruturar outros programas e políticas para segmentos específicos quando necessário.

Isoladamente, as informações colhidas, por certo, não favorecerem o combate às desigualdades sociais e raciais, mas, se associadas a outros dados, podem se configurar em informações importantes para novos estudos sobre as relações raciais, além de poder vir a servir como uma maneira de acompanhar a inserção dos negros no meio acadêmico.

A partir dos anos 1990, as políticas de ações afirmativas, entendidas como uma política de combate às desigualdades historicamente acumuladas, apresentam-se como uma possível estratégia para o alcance da democracia racial.

2.5 Um breve histórico sobre as políticas de ações afirmativas na sociedade contemporânea.

As primeiras experiências de ações afirmativas ocorreram na Índia, ainda sob o domínio colonial inglês (1858 à 1947). Com a independência, o governo indiano livre ratificou aquelas medidas em sua Constituição de 1950. Três anos antes, o governo já havia aprovado cotas para a casta dos “intocáveis” em setores da administração e do ensino público (FERREIRA, 2010; FERES JÚNIOR, 2008; SANTOS, 2005; D’ADESKY, 2001).

Na Europa, conforme observou Heringer (1999), as primeiras orientações sobre políticas de ação afirmativa foram elaboradas em 1976. Neste caso, o público-alvo da ação afirmativa variava de acordo com as situações existentes, abrangendo grupos como os de minorias étnicas, raciais e mulheres.

Nos Estados Unidos da América (EUA), as primeiras referências à ação afirmativa datam de 1935, neste caso, as de caráter preventivo, no sentido de corrigir injustiças sociais na legislação trabalhista. As primeiras medidas de políticas de ação afirmativa, com o sentido de tratamento preferencial a certos segmentos ou grupos sociais, ocorrem, porém, durante a administração do Presidente Dwight D. Eisenhower (1953-1961).

Nesse período, os EUA viviam um momento de efervescência política em torno da luta pelos direitos civis, capitaneada, principalmente, por lideranças do movimento

negro norte-americano, e com o apoio dos segmentos mais progressistas da sociedade, que lutavam pela expansão da igualdade de oportunidades para todos os cidadãos (FERREIRA, 2010; HERINGER, 1999).

No início dos anos 1960, o movimento pelos direitos civis nos EUA fez da desigualdade negra uma questão nacional. Desenvolveu-se intensa atividade tendo em vista desmontar o sistema segregacionista vigente no Sul dos EUA, além de combater a segregação nos espaços públicos e a doutrina respectiva que a sustentava — a doutrina do “separado, mas igual”. Militantes negros e brancos então se envolveram em ações diretas para assegurar o direito de voto ao negro, até então recusado. Esse movimento de cunho integracionista, e não violento, foi denominado “amor negro”, mas terminou abruptamente no final dos anos de 1960, com a morte de seu líder, Martin Luther King⁴⁵, em abril de 1968 (AZEVEDO, 2001).



Figura 16 - Martin Luther King Jr

Nesse contexto, tem início à tendência de teor separatista, e de autodefesa em resposta à violência branca, conhecida como “Poder Negro” (Black Power), que emergiu na forma de grupos negros armados, como os “Panteras Negras” (*Black Panthers*), expressando-se também na erupção de manifestações incendiárias (*riots*) nos guetos negros dos Estados do Norte e Nordeste e da Califórnia. Era a vez de Malcolm X⁴⁶, líder negro, morto em 1965, manifestar a força negra acumulada em séculos de opressão.

⁴⁵ Martin Luther King Jr. (1929-1968) foi um pastor protestante e ativista político estadunidense. Tornou-se um dos mais importantes líderes do movimento dos direitos civis dos negros nos EUA, e no mundo. Em 14 de outubro de 1964 King recebeu o Prêmio Nobel da Paz pelo o combate à desigualdade racial através da não violência.

⁴⁶ Al Hajj Malik Al-Shabazz, mais conhecido como Malcolm X – originalmente registrado Malcolm Little; Omaha, 1925- 1965), foi um dos maiores defensores do Nacionalismo Negro nos EUA.



Figura 17 – Malcolm X

No início dos anos 1970, as heranças de Martin Luther King e de Malcolm X combinaram-se para imprimir uma mudança de ênfase no Movimento Negro, agora mais voltado para a luta contra outro tipo de racismo, o racismo institucional. Essa mudança de ênfase significou maior atenção à questão da igualdade de oportunidades, em lugar da antiga ênfase na igualdade de direitos de participação na esfera pública (AZEVEDO, 2001).

A partir de então, da transição da militância pela igualdade de direitos para a militância pela igualdade de oportunidades, desenharam-se dois tipos de políticas compensatórias: primeiramente políticas de ação afirmativa, que postulam a igualdade de oportunidades de modo a garantir a integração do negro à sociedade de dominação branca. O sistema de cotas no emprego e na universidade, o transporte de crianças de bairros negros para escolas públicas localizadas em bairros brancos e vice-versa, o sistema de vigilância e de averiguação para prevenir e punir casos de discriminação racial são exemplos de políticas de ação afirmativa dessa natureza.

O segundo tipo de políticas compensatório foram às políticas de controle comunitário das instituições públicas e privadas, voltadas para a criação da igualdade de oportunidades, capaz de garantir a separação com dignidade da comunidade negra (AZEVEDO, 2001).

Segundo Heringer (1999), as políticas e procedimentos obrigatórios e voluntários foram concebidos com o objetivo de combater a discriminação no mercado de trabalho e também de reificar os efeitos de práticas discriminatórias exercidas no passado pelos empregadores. Mas, nos EUA, políticas de ação afirmativas foram implantadas também na educação superior e nos contratos governamentais.

No período entre 1960 e 1980, Heringer (1999) sublinha que, nos EUA, as políticas de ação afirmativa foram gradualmente expandidas e implementadas de maneira sistemática. No que se refere às políticas de ação afirmativa, ao tomarmos como exemplo os EUA, iremos encontrar dois compromissos inegociáveis: a qualidade

dos profissionais em todos os níveis; a ampliação das oportunidades para os negros. As medidas implementadas nos EUA foram capazes de produzir resultados expressivos no que se refere à ascensão profissional, social e educacional dos negros norte-americanos.

O sistema de cotas nas universidades estadunidenses tem início em 1973. Na ocasião, uma determinação federal exigiu que instituições públicas universitárias, localizadas em 19 Estados do Sul e do Meio-Oeste, permitissem o ingresso de mais estudantes negros onde houvesse historicamente maior concentração de estudantes brancos, e vice-versa.

Além das determinações jurídicas e legais em prol da promoção de maiores oportunidades de ingresso nas instituições de ensino superior para alunos negros, a administração federal também procurou induzir as universidades, sobretudo, as universidades privadas de elite, a diversificar a composição racial, sexual e social de seus alunos, mediante a distribuição de recursos financeiros públicos, tais como taxas acadêmicas e bolsas de estudo (AZEVEDO, 2001).

Logo, no sistema educacional dos EUA foram adotadas estratégias simultâneas e coordenadas tanto para aumentar o recrutamento e a permanência de negros nos cursos de formação, quanto para melhorar o aproveitamento desses alunos ao longo do curso, de tal modo que os ingressantes, mesmo com eventuais deficiências na formação básica, pudessem obter rendimento escolar equivalente ou superior ao dos demais alunos (HERINGER, 1999).

Todavia, o modelo estadunidense de inclusão, especialmente relativamente ao ensino superior, também motivou críticas. Azevedo (2001) destaca três aspectos comumente criticados: permitir o ingresso de alunos negros e de outras minorias nas universidades não significa garantir que efetivamente se graduem; a origem social dos beneficiados; o sistema de admissão proporcional, o estabelecimento de cotas para os grupos historicamente discriminados, de acordo com sua proporção na população de um estado ou de um país, inviabiliza o uso de critérios pautados pelo mérito. Sem dúvidas, o sistema de cotas norte-americano é alvo de inúmeras críticas, porém, cabe frisar, não é nosso objetivo propor a emulação do modelo de cotas norte-americano.

Sobre os debates acerca das políticas de ação afirmativa, há que mencionar também a contribuição de D'Adeski (2001), que assinala a presença contínua de duas posições antagônicas nesses debates, os discursos universalistas e o de conotação diferencialista. O primeiro discurso, universalista, entende o indivíduo sob o signo da igualdade, com base no pensamento racional que objetiva instaurar uma ordem humana

autônoma, na qual o indivíduo se torna a medida de todas as coisas. Ao aplicar a ideia de universal para cada indivíduo, esse pensamento desconstrói e exclui, por princípio, a ideia de hierarquização.

O segundo discurso, o diferencialista, associa o indivíduo a um grupo cultural, racial. Aqui, o indivíduo não deixa de ser entendido em sentido universal, mas considera-se que existe uma distância entre a pessoa humana concreta e o indivíduo universal, em razão dos preconceitos do racismo que podem depreciar grupos, resultando numa diferenciação entre as pessoas segundo a lógica da diferenciação hierárquica (D'ADESKY, 2001).

Desse modo, as políticas de caráter universal são executadas tendo em vista garantir um tratamento homogêneo a toda a população, contribuindo para a promoção de todos os grupos. Mas, constatada a persistência das desigualdades étnico-raciais, resta, portanto, recorrer às políticas de ação afirmativa, que afetam diretamente as desigualdades entre grupos em busca da igualdade como princípio universal.

Levando em conta o panorama ora apresentado sobre o tema das políticas de ação afirmativa, somos convidados a examinar a implementação das políticas de ação afirmativas no Brasil.

No Brasil, após uma década de discussão sobre a necessidade de inclusão da população negra no ensino público superior brasileiro, em 29 de agosto de 2012, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711, a chamada Lei das Cotas, ampliando novas possibilidades quanto à inclusão nesse grau de ensino para grupos sociais historicamente dele excluídos. A lei dispõe sobre o ingresso de estudantes nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Ribeiro (2011) assinala que a partir da denúncia do mito da democracia, especialmente na década de 1970, o país testemunhou uma ampla mobilização em torno da questão racial, com destaque às diversas entidades do Movimento Negro, trazendo o tema de volta à arena política, fazendo com que os governantes que até então não tinham demonstrado atenção, se atentassem aos problemas das desigualdades raciais. Ao longo das últimas décadas, o Estado brasileiro tem adotado medidas que visam superar as desigualdades raciais, dando maior ênfase àquelas que dizem respeito às políticas educacionais.

Os anos 1980 marcam o avanço nas lutas dos trabalhadores por direitos sociais, quando as reivindicações do movimento social negro começam a ganhar eco na

sociedade⁴⁷. Como resultado dos ativismos social e político do Movimento Negro, no âmbito da Constituição Federal de 1988, podem ainda ser destacadas as seguintes conquistas: o reconhecimento das contribuições culturais dos diferentes segmentos étnicos; “ [...] a criminalização do racismo e o direito das comunidades remanescentes de quilombos ao reconhecimento da propriedade definitiva de suas terras, devendo o Estado emitir-lhes os títulos de propriedade” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 17).

A partir da segunda metade da década de 1990, uma série de medidas começam a ser tomadas pelo poder público federal, impulsionada pela “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela Cidadania e a Vida”, realizada em 20 de novembro de 1995, quando seus organizadores entregam ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), um documento sobre a situação do negro no país, bem como um programa cujas ações estavam voltadas para a superação do racismo e das desigualdades raciais. Na data, por decreto presidencial, é criado o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (JACCOUD, 2008).

A pressão dos movimentos sociais e da sociedade civil, que também estava organizada, impulsiona o atendimento por uma educação diferenciada à população indígena, que adquire o direito a uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue. Em 1999 são fixadas as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas⁴⁸.

O início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, marca uma mudança profunda não só na condução das políticas de combate à desigualdade racial, reflexo da conferência de Durban, mas também na relação do Movimento Negro com o Partido dos Trabalhadores e, posteriormente, com o Estado. A atuação do movimento social negro produziu efeitos significativos no programa e na execução do governo Lula. Pela primeira vez, na história do país, é criada uma Secretaria Especial, com *status* de ministério, responsável pela implementação de políticas públicas para a superação das desigualdades raciais no Brasil.

⁴⁷ Nesse período o Estado de São Paulo cria o Conselho Estadual de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, “com o objetivo de desenhar e implementar políticas de valorização que facilitem a inserção qualificada da população negra”. A partir dessa iniciativa, outros estados (Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul) também criaram conselhos similares (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 16).

⁴⁸ RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 003, de 10 de novembro de 1999. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/projetos/Plano_editorial/Pdf/Legisl/capitulo-09.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011. Para mais detalhes sobre Sociedade Indígena e Ação do Governo ver: Os índios no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/INDIO1.HTM>. Acesso em: 11 nov. 2011. A política indigenista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/INDIO2.HTM>. Acesso em: 11 nov. 2011.

No início do governo é assinada a Lei 10639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica. É nesse governo que se realiza também a Primeira Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, precedida de conferências regionais em todos os estados da Federação, com a participação de militantes, organizações, entidades representativas dos negros, indígenas, amarelos, árabes e ciganos.

Avança também o processo de tramitação do Estatuto da Igualdade Racial de autoria do Senador Paulo Paim (PT), antiga aspiração do movimento social negro. No entanto, como dito anteriormente, isso não se deve à benevolência do governo, uma vez que a intervenção política do movimento social negro brasileiro, dentro das forças políticas de apoio ao novo governo, foi decisiva (ROCHA, 2006).

A trajetória do novo presidente e do seu partido político sempre esteve ligada aos movimentos populares de questionamento da ordem vigente. Segundo Rocha (2006, p. 63), “a atuação de lideranças desse movimento dentro do Partido dos Trabalhadores foi decisiva para que a questão da desigualdade racial estivesse presente no programa partidário”.

O autor relata que documentos internos do PT comprovam a atuação de setores do movimento social negro brasileiro, evidenciando que o reconhecimento da importância da questão racial dentro das instâncias do partido não se deu de forma passiva; ao contrário, foram necessários vários debates para que se constituísse na estrutura partidária a Secretária de Combate ao Racismo.

De acordo com Dias (2004) a promulgação da Lei 10.639/03 foi um dos primeiros atos do governo Lula. A Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira foi sancionada pelo Presidente Lula e pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque, em 09 de janeiro de 2003; ela altera a lei 9.394/96, no seu artigo 26, tornando obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, abrangendo a luta dos negros no Brasil, sua cultura e sua contribuição na formação da sociedade nacional (áreas social, econômica e política) e no artigo 79, o qual tratava apenas dos indígenas, inclui um item referente aos negros: Calendário escolar incluindo o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”⁴⁹. No dia 10 de março de 2005, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 03/04, que além de regulamentar a lei, institui as Diretrizes

⁴⁹ Leis nº 9.394/96 e nº 10.639/03, disponíveis no portal do MEC <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 nov. 2011.

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para Saraiva (2010, p. 102), a concepção que emana do Parecer 03/04 “assume o fato de que as diferentes culturas são o produto de relações de poder desiguais e assimétricas e que, nesse sentido, elas não devem ser somente respeitadas ou toleradas, mas também questionadas”. Como dito anteriormente, uma política pública está envolvida em um processo mais amplo, que envolve diversas etapas, desde a inclusão de determinado problema ou necessidade social na agenda de prioridades do poder público, até sua implementação, acompanhamento e avaliação.

Segundo Cobb e Elder (1995, apud CONCEIÇÃO, 2010, p. 90), os tomadores de decisão utilizam-se da “pseudoagenda” para aplacar frustrações de grupos de eleitores, ou para evitar consequências políticas advindas de falhas no reconhecimento de algumas demandas, situação que ocorre, por exemplo, para abrandar grupos de ativistas, quando ações inseridas na agenda não são implementadas.

Nesse sentido, vale ressaltar duas importantes questões: a primeira é que se tratava de um projeto de lei de autoria de Ester Grossi (educadora) e de Bem-Hur Ferreira (do Movimento Negro), respectivamente deputada e deputado do PT, apresentado à Câmara dos Deputados sob o nº 259 em 11 de março de 1999, quando o projeto é aprovado e remetido ao Senado, no dia 05 de abril de 2002⁵⁰, ou seja, um projeto que já tramitava nas instâncias do governo.

A segunda diz respeito à explicação de Dias (2004, p. 5 e 6) quanto ao fato da promulgação da Lei 10.639/03 ocorrer logo no início do novo governo. A autora explica que tal fato está relacionado a dois fatores: “o primeiro é que o então candidato havia assumido compromissos públicos de apoio à luta da população negra e o segundo é que anunciadas as pastas, não havia nenhuma que tratasse especificamente desta população”.

Para a autora, a imediata apresentação da Lei 10.639/03, embora tenha respondido a antigas reivindicações do Movimento Negro, ao mesmo tempo teve a função de “distrá-lo com novas preocupações principalmente com a implantação da mesma”. Contudo, de acordo com Dias (2004), diante das pressões internas e externas, foi cumprida a promessa de criar um órgão responsável por promover a igualdade racial no país. Assim, em 21 de março de 2003, data de comemoração ao Dia Internacional

⁵⁰ Diversidade nas Escolas. Questões étnico raciais. Disponível em:
<http://www.senado.gov.br/sf/comissoes/CE/AP/AP20100317_SubsecretarioSEPPIR_MartvsChagas.pdf

Contra a Discriminação Racial, cria-se na estrutura do governo, a Seppir transformada em Ministério em fevereiro de 2008.

A Seppir tem como principais atribuições formular, coordenar e articular com demais ministérios e suas respectivas secretarias e órgãos do poder Executivo. Além disso, a Secretaria supervisiona as parcerias com governos estaduais e municipais, sociedade civil e órgãos internacionais, procurando garantir a transversalidade da questão racial, políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial com vistas à consolidação da temática.

No entanto a presidenta Dilma Rousseff, em 2 de outubro de 2015, anunciou a criação do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, com a fusão das secretarias de Direitos Humanos; de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e de Políticas para Mulheres.

Nesse sentido, em carta aberta intitulada “Brasil: em defesa da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)” de 25 de setembro de 2015, o professor doutor Boaventura de Sousa Santos, do CES, Coimbra, Portugal, já alertava quanto à possibilidade de extinção da Secretaria:

[...] que a possibilidade de extinção da SEPPIR com vistas à sua incorporação a uma nova pasta aglutinadora (Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos da Cidadania) de outras secretarias – Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e Secretaria de Direitos Humanos (SDH), ambas também resultantes de intensas lutas sociais – só poderia ser entendida como um flagrante e inequívoco retrocesso para o esforço fundamental de combate ao racismo no país (SANTOS, 2015).

Segundo Boaventura de Sousa Santos:

[...] nos últimos 12 anos, a atuação da Seppir contribuiu decisivamente para a concretização de passos importantes em diversas políticas públicas, da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial à adoção de ações afirmativas. Para o professor, rebaixar a Seppir à condição de segundo plano no bojo de outra instância ministerial hierarquicamente superior é um sinal grave de desrespeito e desconsideração a tudo aquilo que foi e vem sendo feito com a participação e em benefício da população negra do Brasil desde que ela foi criada (SANTOS, 2015).

Talvez por estar ainda recente, a fusão das Secretarias, não temos elementos para discutir a reforma ministerial da Presidenta Dilma Rousseff. Porém frisa-se um retrocesso grande para os direitos humanos no Brasil, principalmente olhando da perspectiva da população negra e das mulheres.

Se tomarmos como referência pesquisas sobre o segundo mandato do governo Lula, no que tange as questões de desigualdades raciais, a maior parte delas se concentra na primeira gestão. Dentre essas ações merecem destaque as I e II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, cujas propostas serviram de base para a constituição do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir), aprovado por Decreto em junho de 2009.

Organizado em doze eixos de atuação, visa apoiar, fomentar, promover e estimular ações para grupos específicos (população negra, indígena, quilombola e cigana) e segmentos ainda mais específicos dentro desses grupos. É considerado um documento que oficializa demandas passíveis de serem contempladas nas ações e programas implantados pelo governo federal (LIMA, 2010).

Se o primeiro mandato é marcado pela promulgação da Lei 10.639/03, destaca-se no segundo mandato, a promulgação da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, a qual acrescenta, ao lado da obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana, a obrigatoriedade do ensino de História e de cultura dos povos indígenas, reconhecendo assim, a semelhança de suas experiências históricas e sociais.

Moehlecke (2009) identifica dois momentos distintos no modo como a temática da diversidade cultural na educação foi trabalhada na primeira gestão do governo Lula:

Um primeiro vincula-se à gestão do ministro Cristovam Buarque, em que a diversidade é associada a uma preocupação mais geral com a ideia de “inclusão social”. Um segundo momento pode ser atribuído à gestão de Tarso Genro, quando é criada uma secretaria específica para tratar das políticas de diversidade na educação, mantida pela gestão seguinte, de Fernando Haddad, cuja marca em relação à diversidade foi de continuidade do trabalho desenvolvido por Genro (MOEHLECKE, 2009, p. 467, grifos da autora).

A Lei 10.639/03 destaca-se dentre as principais políticas de âmbito federal com recorte racial na educação. Nota-se que grande parte das políticas direcionadas à temática da diversidade cultural estão voltadas para essa lei. Seus desdobramentos contemplam a implantação de ações e programas para efetivá-la nas redes de ensino, cuja implementação está organizada em seis eixos: 1) fortalecimento do marco legal; 2) política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) política de material didático e paradidático; 4) gestão democrática e mecanismo de participação social; 5) avaliação e monitoramento; 6) condições institucionais (SECAD, 2005).

A partir do exposto podemos apreender o importante papel da Seppir e da Secad na consolidação dessa lei, estabelecendo parcerias com diversos órgãos governamentais e não governamentais para a elaboração e execução de projetos para uma educação antirracista, contemplando a diversidade étnico-racial, a exemplo da atenção dispensada ao conteúdo de livros didáticos e a qualificação dos professores como apoio à implantação das leis.

Vale lembrar que o Estatuto, elaborado com a colaboração de diversos consultores, intelectuais ligados às questões raciais e ao movimento negro, ganhou notoriedade com os eventos preparatórios para a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001. O documento resultante dessa conferência recomendou a adoção de políticas que visassem o desenvolvimento igualitário dos segmentos sociais histórica e tradicionalmente marginalizados nas sociedades (FERREIRA, 2010).

Essas políticas de ação afirmativa foram criadas com o objetivo de corrigir desigualdades ou injustiças históricas, isto é, para ampliar as potencialidades da população negra do país, visando uma melhor e bem-sucedida trajetória de vida e educacional, garantida por políticas públicas localizadas, orientadas pelo princípio da equidade racial. Assim, entende-se que a implementação de ações afirmativas é justificável diante da exclusão persistente de determinados segmentos da sociedade, especialmente, os negros.

Entre os objetivos das políticas de ação afirmativa, merecem destaque: alcançar maior diversidade e representatividade dos grupos ou categorias que têm sido historicamente excluídos dos espaços sociais mais valorizados; eliminar as barreiras invisíveis que dificultam o avanço social desses grupos ou categorias - mesmo na inexistência de uma política oficial com a finalidade de mantê-los em posição subalterna.

Por certo, alguns conceitos centrais na discussão sobre as políticas de ação afirmativa, como discriminação e igualdade, necessitam ainda de novas análises e de novos esforços para uma compreensão mais detalhada dos mesmos. Esses conceitos, assim como as circunstâncias em que emergem, podem e devem ser entendidos não como um dado natural e irreversível, mas como uma construção social.

Sobre o tema da discriminação, fizemos aqui já considerações quanto às formas de discriminação, e as bases que as fundamentam, empreendidas no passado e no presente. Resta, todavia, esclarecer a distinção entre as discriminações positiva e

negativa. A discriminação negativa é aquela que desqualifica, estigmatiza e impinge sofrimento ao seu objeto; a discriminação positiva, por sua vez, promove o seu objeto.

Esta distinção é importante para entendermos que a ação afirmativa não cria a discriminação que pretende combater. Tomada a distinção entre discriminação negativa e positiva, é possível perceber as diferenças entre as ações que conduzem, por exemplo, ao extermínio de indivíduos pertencentes a determinado grupo, como a juventude negra, e as ações que garantem o acesso de grupos específicos às posições socialmente valorizadas. No primeiro caso, o exemplo é de discriminação negativa; no segundo, de discriminação positiva.

Levando em conta essa distinção, temos que a discriminação positiva possui limites, orientados pelo princípio da igualdade. Na prática, isso significa dizer que a manutenção de uma ação afirmativa somente se justifica enquanto a desigualdade perdurar. Trata-se, portanto, de uma medida temporária, cuja duração depende da monitoração constante da evolução da desigualdade que se pretende combater. Além de coerente com a Constituição de 1988, a ação afirmativa é compatível com outras constituições contemporâneas, por exemplo, com a dos Estados Unidos.

Com o embate em prol do fim das desigualdades, iniciado nos anos 1990, no Brasil, passamos a contar inúmeros argumentos favoráveis e contrários às ações afirmativas, como tão bem explica Ferreira (2010). Por exemplo, o argumento desenvolvido pela perspectiva liberal funda-se, principalmente, no conceito de igualdade legal de todos os indivíduos.

O discurso democrático-racial encontra bases no mito da democracia racial, que enfatiza o caráter miscigenado do povo brasileiro como obstáculo à implantação de políticas de ação afirmativa.

A fundamentação nacionalista respalda-se no modelo desenvolvimentista que perdurou no país entre as décadas de 1930 e 1970. Neste horizonte, a cultura é instrumentalizada em prol da construção do Estado-Nação. Para os nacionalistas, as especificidades culturais são fundamentalmente importantes, por conta de seu valor como instrumento para a modernização de uma nação portadora de estruturas políticas e econômicas atrasadas.

Os argumentos contrários às políticas de promoção da igualdade racial derivadas da tradição culturalista contemporânea reconhecem que, no Brasil, a democracia racial é um mito, mas defendem que o país alcançou o patamar imaginada

para uma sociedade moderna e industrializada, atingindo uma paz inter-racial não lograda por outros países liberais.

O argumento central das concepções funcionalistas afirma que, “geracionalmente”, os negros se estabilizam em posições sociais menos valorizadas, permanecendo, de maneira perceptível, nos estratos inferiores da pirâmide social e em grande quantidade. Segundo uma corrente hegemônica, no interior da perspectiva marxista, o racismo não é estruturante do sistema capitalista.

As contradições do sistema capitalista se situariam apenas na luta de classes, entre operários e capitalistas. O ponto de vista geneticista baseia-se nos avanços do campo do estudo genético, desautorizando o discurso racista, que associara características físicas à atributos físicos, culturais e mentais.

A questão relacionada à definição racial e à autoclassificação gerou uma das principais críticas à ação afirmativa no Brasil. Esta crítica afirma não existirem fronteiras raciais definidas no país, impedindo, portanto, a definição daqueles que seriam tomados por negros e daqueles que seriam tomados por brancos. Ademais, à questão da definição racial foi associado o problema do oportunismo. Tendo em vista fronteiras raciais frouxas, estaria posta a possibilidade de candidatos aos programas de ação afirmativa passarem a linha de cor, os chamados fraudadores raciais.

Outras questões também foram então problematizadas, uma delas, inclusive, orientou significativamente os debates a respeito da implantação das ações afirmativas no Brasil, referimo-nos à ênfase à ideia da modalidade de cotas como única forma de acesso dos negros ao ensino superior, o que atenderia somente a uma elite negra.

Outros temas precisavam também ser enfrentados, por exemplo, a concepção de os programas de ação afirmativa pressupunham a eliminação da ideia de mérito. A preocupação com a perda da qualidade do ensino superior e com a consequente estigmatização dos futuros bolsistas também se destacaram nos debates.

Por fim, Ferreira (2010) menciona a grande diversidade de posições/opiniões encontradas na análise de relatos raciais, inclusive no interior de subconjuntos específicos de pessoas que se declaram de mesma cor/raça. Para Ferreira (2010), essa diversidade indica uma “complexificação” para a operacionalização de Programas de ações afirmativas que objetivem a justiça social e não a diversidade. As desigualdades raciais não são explicadas apenas pelo preconceito, pelos estereótipos, ou por outras atitudes ou crenças individuais, mas também por uma estrutura de relações de poder sistematicamente assimétricas entre os segmentos étnico-raciais.

Ainda sobre o tema das políticas de ações afirmativas, Munanga (1996) assinala que, historicamente, as políticas públicas brasileiras estão sendo caracterizadas por adotarem uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza, baseadas em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticos de esquerda ou de direita.

Para Guimarães (1997), as políticas de ações afirmativas eclodem como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas se pautam pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres, justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas como forma de restituir a igualdade, devendo, por isso, atribuir-se um caráter temporário à ação afirmativa, dentro de um âmbito e de um escopo restrito.

Em termos normativos, podemos então dizer que a ação afirmativa se refere ao conceito de igualdade substantiva, segundo o qual a finalidade de qualquer sistema político-legal é promover a igualdade entre os seus membros, e não somente submetê-los a critérios universais de igualdade formal. A igualdade universal formal é um meio, entre outros, para o alcance da igualdade substantiva.

Rosemberg (2006), por sua vez, assinala que vem adotando o conceito de ação afirmativa como o de uma intervenção do Estado ou do setor privado, em tempo delimitado, visando o aumento acelerado da presença de mulheres ou de membros de minorias étnico-raciais (negros, indígenas), isto é, de grupos sociais sub-representados, em esferas da vida social, como educação, política, empregos. Nesse sentido, práticas de ações afirmativas invertem a lógica da “livre” concorrência à postos com um número reduzido. Rosemberg (2006) considera as ações afirmativas como uma das possíveis estratégias para o alcance da democracia racial.

De acordo com Carvalho (2005-2006) a implementação do sistema de cotas para estudantes negros na educação superior é um fenômeno que rompe com a lógica de funcionamento do mundo acadêmico brasileiro desde a sua origem, no início do século passado. Assim, as cotas provocaram um reposicionamento concreto das relações raciais no nosso meio acadêmico, começando pelo universo da graduação, porém com potencial para estender-se à pós-graduação, ao corpo docente e aos pesquisadores. Para uma reavaliação das observações de Carvalho (2005-2006), é fundamental considerar experiências resultantes de ações afirmativas desenvolvidas relativamente à educação superior, mais especificamente, neste caso, em nível de pós-graduação.

Em 2001, teve início o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (IFP)⁵¹, que se propunha a ampliar o acesso à educação superior e a apoiar a formação de uma nova geração de líderes da justiça social. O IFP-Brasil, que selecionou 343 bolsistas no período de 2002-2009, teve papel importante nesse Programa Mundial. O IFP- Brasil atuou com êxito no contexto dos debates nacionais sobre ação afirmativa, os quais levantaram questões profundas sobre a discriminação endêmica na educação superior brasileira, especialmente, na pós-graduação (SILVÉRIO et al, 2011)⁵².

Considerando o cenário do Programa IFP, no Brasil, Rosemberg e Andrade (2008) chamam a atenção para a questão da peculiar composição sexual de estudantes e egressos do ensino superior, verificando-se um expressivo número de mulheres candidatas em todas as seleções. Com efeito, para Rosemberg e Andrade (2008), as séries históricas sobre a composição sexual do conjunto de candidatos, desde a primeira seleção, mostraram um percentual de mulheres bastante superior ao de homens. Por exemplo, 72% no ano de 2007⁵³.

Para Rosemberg e Andrade (2008), esse dado permitiu a seguinte interpretação do cenário brasileiro: maior presença feminina do que masculina no ensino superior; melhor aproveitamento escolar das mulheres no ensino superior do que dos homens; tendência mais acentuada nas matrículas em estabelecimentos situados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; tendência mais acentuada nas matrículas de pretos, pardos e indígenas do que de brancos.

Como bem observaram Rosemberg e Andrade (2008), várias pesquisas indicam que mulheres negras (pretas e pardas), apesar de apresentarem piores indicadores do que

⁵¹ O Programa IFP visa contribuir para a consolidação de uma nova geração de líderes provenientes dos segmentos sociais que têm enfrentado restrições mais intensas para o acesso à educação superior, a fim de fortalecer sua participação na resolução dos desafios do século XXI. Seu pressuposto é que a educação, em nível pós-graduado, constitui uma das ferramentas para incentivar a consolidação de lideranças comprometidas com novas opções de desenvolvimento em prol da justiça e igualdade social. Para tanto, o Programa IFP oferece bolsas de mestrado e doutorado para pessoas desses segmentos sociais sub-representados na pós-graduação e que, após o término dos estudos, se comprometam a atuar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Trata-se de um programa internacional criado e financiado pela Fundação Ford (escritório central sediado em Nova York, EUA), implantado, progressivamente a partir de 2000, em 22 países em desenvolvimento dos quatro continentes (ROSEMBERG e ANDRADE, 2008, p. 422).

⁵² Aqui, cabe mencionar o livro “Relações Raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas” (SILVÉRIO et al, 2011), que ilustra parte da produção desses novos pesquisadores. O livro é composto de dez artigos, de autoria de jovens pesquisadores negros, mestres e doutores, contemplados com bolsas de estudos do Programa IFP, entre 2002 e 2009.

⁵³ Fonte: Base de dados do Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford, Brasil (FCC, 2007).

os das mulheres brancas mostram melhores indicadores educacionais do que os homens negros, da mesma forma que mulheres brancas apresentam melhores indicadores educacionais do que os homens brancos (BELTRÃO e TEIXEIRA, 2004; ARTES, 2013).

Quanto às relações raciais, entendemos que o Brasil passou por um grande processo de mudanças ao longo das últimas décadas. A percepção do país como uma democracia racial se desfez e, atualmente diferentes setores da sociedade brasileira têm sua agenda política marcada pelo debate sobre o racismo e as desigualdades sociais. Encontra-se, progressivamente, maior abertura para a implantação de experiências que procuram beneficiar grupos sub-representados, especialmente, os de negros, historicamente com menor acesso às oportunidades (HERINGER, 1999).

Ao nos aprofundarmos no estudo do tema das políticas de ação afirmativa no Brasil, encontramos trabalhos como os de Silva Júnior (2012), em “Ação Afirmativa: um produto genuinamente nacional”. Neste texto, o autor realiza uma retrospectiva histórica sobre o tema. Assinala que, no início da era Vargas⁵⁴, em 1931, o Brasil aprovou a primeira lei de cotas, a Lei da Nacionalização do Trabalho. A Lei determinava que dois terços dos trabalhadores das empresas deveriam ser brasileiros.

Com o desenvolvimento da Justiça do Trabalho, no mesmo período, o Direito Laboral inaugurava uma modalidade de ação afirmativa que até hoje considera o empregado um “hipossuficiente”, favorecendo-o na defesa judicial dos seus direitos (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 241). Silva Júnior (2012) sublinha também outra iniciativa, a chamada Lei do Boi⁵⁵, por meio da qual, em 1968, o Congresso instituiu o sistema de cotas nas universidades.

Conforme a lei, os estabelecimentos de ensino médio agrícolas e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservariam, anualmente, de preferência, 50% de suas vagas à candidatos agricultores ou filhos de agricultores, proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias na zona rural, e 30% das vagas à agricultores ou filhos de agricultores, proprietários ou não de terras, que residissem em cidades ou vilas que não possuíam estabelecimentos de ensino médio.

⁵⁴ Decreto nº 19.482, de 12 de Dezembro de 1930. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19482-12-dezembro-1930-503018-republicacao-82423-pe.html>. Acessado em: 31 jul 2014.

⁵⁵ Lei nº 5.465, de 3 de Julho de 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-norma-pl.html>. Acessado em: 31 jul 2014.

Silva Júnior (2012) lembra, ainda, que, desde o ano de 1970, o Brasil é signatário de acordos de cooperação científica e tecnológica com países africanos. Dessa maneira, jovens africanos são selecionados nos seus países de origem e ingressam nas universidades brasileiras sem passarem pelo crivo do vestibular.

Ademais, Silva Júnior (2012) registra que, na vigência da Constituição de 1988, o Brasil adotou cotas para portadores de deficiência no setor público e privado, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias, além de instituir uma modalidade de ação afirmativa em favor do consumidor, dada a presunção de que fornecedores e consumidores ocupam posições materialmente desiguais. Os últimos são beneficiados com a inversão do ônus da prova em seu favor, de modo que, em certas circunstâncias, cabe ao fornecedor provar que ofereceu um produto em condições de ser consumido (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 242).

Ao final, Silva Júnior (2012) apresenta ponderações provocativas. Considera que o Brasil poderia tranquilamente se orgulhar de exibir o sistema de cotas e outras políticas de ação afirmativa como um produto genuinamente nacional. Acrescenta, ainda, que não deve causar nenhuma surpresa o fato dos críticos ao sistema de cotas terem se silenciado diante da adoção de cotas para outros segmentos, embora se oponham a cotas para negros, alegando que são operacionalmente inviáveis, ilegais e que farão cair o nível da qualidade de ensino da universidade brasileira.

De qualquer modo, sobretudo, nos anos recentes, o estado das coisas vem se modificando. Hoje, o país já dispõe de um pequeno, mas importante núcleo de pesquisas que vem efetuando diagnósticos, avaliações, simulações e projeções de experiências concretas de ação afirmativa relativamente ao ensino superior brasileiro. Nesse horizonte, destacamos as contribuições de Santos, J.T, (2012), sobre os resultados da implantação de Programas de ações afirmativas, em “Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão”.

Na obra, Santos, J.T, (2012) reúne onze artigos de pesquisadores que analisaram o processo de adoção de cotas em suas respectivas instituições, investigando suas singularidades, a participação dos órgãos internos, dos conselhos, a mobilização, a presença da sociedade civil no ambiente acadêmico. O estudo também é resultado da constituição de uma rede de pesquisadores para a avaliação das ações afirmativas na educação superior.

Esses pesquisadores são professores que participaram da implantação e acompanhamento dessas ações e que têm produzido reflexões sobre esse processo,

fazendo “com que os discursos nas universidades, na imprensa, e em variados espaços públicos homogeneizassem as diferentes propostas implantadas” (SANTOS, J.T, 2012, p.11-12).

A escolha das instituições investigadas buscou contemplar a distribuição regional do país. Logo, se fazem presentes o nordeste (Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz), o sul (Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Londrina), o sudeste (Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de São Paulo) e o centro-oeste (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Goiás).

Santos (2012) destaca também que foi constituída uma área temática no âmbito do sistema de pós-graduação. Até o ano de 2011, registrou-se um número maior de artigos do que de teses de doutorado e de dissertações de mestrado sobre o tema das ações afirmativas. Segundo Santos (2012), foram 19 teses, 71 dissertações de mestrado e 142 artigos sobre o tema. Em dez anos de ações afirmativas na educação superior pública brasileira, tivemos uma média de 7,0 dissertações por ano.

O número de artigos é mais significativo. No período (2003-2010), verifica-se uma média de 15 artigos por ano. Apenas em 2009, foram publicados 24 artigos. Os dados indicariam uma demanda regular de pesquisadores pela publicação de resultados de pesquisas, como também a demanda por posicionamento num campo bastante polarizado nas universidades e na sociedade brasileira (SANTOS, J.T, 2012, p.11-12).

Com Santos (SANTOS, J.T, 2012, p.11-12), consideramos que a existência dessa produção acadêmica se deve ao crescente número de universidades que aderiram ao sistema de cotas em dez anos, mas também ao ritmo crescente de decisões em prol de ações afirmativas e à significativa produção acadêmica que veio preencher uma lacuna nos estudos sobre relações raciais no Brasil.

Conforme Feres Júnior (2011), temas relacionados aos direitos da população negra se instalaram na agenda contemporânea. Ao fim da primeira década do Século XXI, no Brasil, as ações afirmativas na educação superior podem ser consideradas, em seu conjunto, uma política pública que, efetivamente, tem colaborado para a inclusão de grupos sub-representados, especialmente, os de negros.

Das universidades públicas, 71% apresentam alguma modalidade de programa de ação afirmativa: cotas raciais (57%) ou para alunos de escola pública (87%). Em

nenhuma delas, porém, o pertencimento racial é o único critério para o acesso diferenciado no ensino superior, tomado sempre associado ao critério da menor renda (FERES JÚNIOR, 2011).

Todavia, Artes (2014), na esteira de Feres Júnior (2011), ao relacionar os temas da adoção de políticas de ação afirmativa e da qualidade de ensino, tal como medido pelo IGC 2008 (Índice Geral dos Cursos da Instituição), sublinha “que esse cálculo é revelador [...] percebemos que o percentual de vagas reservadas para a ação afirmativa decresce à medida que o conceito da universidade sobe” (FERES JÚNIOR, 2011, p. 16).

Merece também especial atenção à obra “Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais”, do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, Iesp-Uerj)⁵⁶. Aqui, Daflon et al (2014), ao lado de Feres Jr et al (2013), dão continuidade ao acompanhamento anual das políticas de ação afirmativa no ensino superior público brasileiro, ou seja, ao acompanhamento do impacto da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabeleceu a obrigatoriedade das cotas nas universidades federais. Feres Júnior et al (2013) mensuraram o impacto dessa lei em seu primeiro ano de vigência, relativo ao processo seletivo do ano de 2013.

Em seu trabalho, Daflon et al (2014) comparam o perfil da ação afirmativa no Brasil em 2012, ano imediatamente anterior à implantação da lei, com os anos de 2013 e 2014, anos que as universidades federais estavam já sob o novo regime. Para tanto, analisa os dados referentes ao número e distribuição de vagas e à designação de beneficiários. Os dados utilizados foram a partir dos seguintes documentos: manuais de candidatos, editais de vestibular, termos de adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) e resoluções universitárias.

Daflon et al (2014) detectaram uma ampliação na oferta de vagas nas universidades federais da ordem de 34%, com um incremento muito forte do total de vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas (PPIs), um aumento de 176%, entre os anos de 2012 e 2013, como indicado na tabela 2 a seguir.

⁵⁶ O GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa) é um grupo de pesquisa dedicado ao estudo da ação afirmativa, com inscrição no CNPq e sede no Instituto de Estudos Sociais e Políticos-IESP da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Tabela 2: Vagas ofertadas e sua distribuição entre ampla concorrência e cotas: comparativo 2012-2013

Vagas ofertadas	2012	2013	Varição 2012-2013
Total de vagas ofertadas	140303	188735	34%
⁵⁷ Vagas destinadas à ampla concorrência	110039	120303	9,3 %
Total de vagas reservadas	30264	59432	96,%
Vagas reservadas para escola pública e baixa renda	16667	21608	29,5%
Vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas	13392	37028	176,5 %

Fonte: GEMMA

A expansão do número total de vagas, por sua vez, impediu que o número destinado à ampla concorrência diminuísse em decorrência do incremento das cotas para os grupos beneficiados pela lei. Pelo contrário as vagas para ampla concorrência tiveram um aumento de 9,3 % na ocasião. Além disso, estudantes brancos de escolas públicas e baixa renda, que já eram beneficiários de políticas de ação afirmativa, obtiveram um incremento de 29,5% da oferta de vagas sob o regime de cotas (DAFLON et al, 2014, p.3-4).

Daflon et al (2014) também se ocuparam dos dados referentes à distribuição das vagas nas diferentes regiões brasileiras. Enfatizam-se que as realidades locais são distintas, por isso, a presença de indivíduos dos grupos (pretos, pardos e indígenas) que se pretende beneficiar com a lei federal de cotas, varia de acordo com a região. Para Daflon et al (2014), há que se avaliar o quanto dessa diversidade se expressa na efetivação da política pública na educação superior no Brasil.

Tabela 3: Percentuais de vagas reservadas conforme região das universidades, em 2014

Vagas reservadas conforme região	% de vagas reservadas	% de vagas reservadas para escola pública e baixa renda	% de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas	% de vagas para outros
Centro-Oeste	37,0%	11,6%	24,9%	0,5%
Nordeste	40,1%	10,6%	26,6%	2,9%
Norte	41,4%	12,2%	27,7%	1,4%
Sudeste	39,2%	16,1%	20,6%	2,5%
Sul	43,9%	27,9%	14,7%	1,3%

Fonte: GEMMA

Com base nos dados do último censo realizado pelo IBGE, Daflon et al (2014) mostram que pretos, pardos e indígenas se distribuem nas diferentes regiões brasileiras da seguinte maneira: no Centro-Oeste, são 57% da população; no Nordeste, perfazem 69,6% da população; no Sudeste, 43,9%; no Sul, 21%. Daflon et al (2014) assinalam que, “em face desses percentuais, a lei de cotas estipulou um cálculo do percentual de

⁵⁷ Evidencia-se que o cálculo do relatório original está equivocado quanto à variação 2012-2013. Consta no relatório 17,5%. Ajustamos para o valor de 9,3%.

vagas reservadas conforme a composição de cor da população de cada estado, estabelecendo percentuais mínimos a serem reservados para PPIs de acordo com os dados do IBGE” (p. 7).

Levando em conta essas informações, Daflon et al (2014) esclarecem o quão distante as universidades federais de cada região estão de atingir as metas estabelecidas pela Lei 12.711 (ver tabela 4). A lei federal se refere aos percentuais de PPIs (pretos, pardos e indígenas) por Unidade Federativa, isto é, por estado. A análise empreendida por Daflon et al (2014) considera a região e não o estado.

Tabela 4: Comparativo entre percentuais de vagas para pretos, pardos e indígenas em cada região em 2014 e as metas estabelecidas pela Lei 12.711

Comparativo entre percentuais para PPI/regiões brasileiras	% de vagas reservadas para PPI	% de meta estabelecida pela Lei 12.711	Diferença entre a meta e os percentuais efetivamente reservados
Centro-Oeste	24,9%	28,5%	-3,6%
Nordeste	26,6%	34,8%	-8,2%
Norte	27,7%	37,8%	- 10,1%
Sudeste	20,6%	22,0%	-1,4%
Sul	14,7%	10,5%	4,2%

Fonte: GEMMA

Não podemos deixar de salientar que novas ações estão sendo adotadas nas universidades brasileiras, no que tange a políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras, pode citar como exemplos: o programa de Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB) aprovou a reserva de 20% das vagas do mestrado e doutorado para negros; o Programa de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC-SP, que instituíram cotas étnico-raciais em seu Programa de pós-graduação em 2015; o Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás CONSUNI⁵⁸ aprovou no dia 24/04/2015 a resolução para estabelecimento de cotas raciais e ações afirmativas para todos os programas de pós-graduação *'stricto sensu'* da Universidade Federal de Goiás, UFG, bem como de outras iniciativas; a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), desde 2007, a instituição reserva 40% de vagas para negros e 5% para indígenas em todos os cursos de mestrado e doutorado da universidade, bem como a Universidade

⁵⁸https://prpg.ufg.br/up/85/o/Resolucao_CONSUNI_2015_0007.pdf

de São Paulo (USP), que reserva na pós-graduação em Direitos Humanos⁵⁹, por um sistema de ponderação um terço das vagas para pessoas pertencentes a etnias negra e indígena; portadoras de deficiência física grave; que estejam em situação de hipossuficiência socioeconômica.

Entende-se que as desigualdades educacionais da população negra no Brasil ainda não foram sanadas e, talvez, estejamos distantes da resolução do problema. Contudo, contamos com avanços, ao menos a preocupação pela justiça social, visto a adoção de políticas específicas voltadas para a criação de mais oportunidades para a população negra no Brasil, inclusive na pós-graduação.

⁵⁹<http://www.direito.usp.br/> Um terço das vagas disponibilizadas nesta área será direcionado, por um sistema de ponderação, para pessoas: a. Pertencentes a etnias negra e indígena; b. Portadoras de deficiência física grave; c. Que estejam em situação de hipossuficiência socioeconômica. Os candidatos mencionados no item acima poderão se inscrever através do “formulário de inscrição para vagas direcionadas”, disponível em http://www.direito.usp.br/pos/arquivos/Form_vagas_direcionadas.pdf Os candidatos que se inscreverem nesta área poderão ter isenção do pagamento da taxa da FUVEST, devendo atender as orientações contidas nas informações complementares das “Medidas de Inclusão Social”, disponível em: http://www.direito.usp.br/pos/arquivos/folder_medidas_2016.pdf.

3 ANÁLISE FORMAL

Neste capítulo apresentamos a segunda etapa proposta pela HP, ou seja, a análise da transcrição em textos de discursos captados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro negros, titulados mestres, - duas mulheres e dois homens – (preto/as e/ou pardo/as), residentes na cidade ou região metropolitana de São Paulo, filiados à ABPN, sobre suas trajetórias educacionais até o mestrado, bem como de informações dos respectivos currículos localizados na Plataforma Lattes.

Esta etapa consiste na descrição sistematizada dos procedimentos de coleta e análise de dados adotados durante o percurso da pesquisa como um modo de acessar as formas simbólicas eleitas para análise. De acordo com J. B. Thompson (2011), as formas simbólicas são construções que apresentam uma estrutura interna articulada; construídas a partir de regras, recursos, padrões e relações.

Nesta tese adotamos a análise de conteúdo, procedimento o qual possibilita mostrar o caminho percorrido na análise, ou seja, visa oferecer uma descrição sistemática e objetiva da organização interna das formas simbólicas, bem como a obediência aos princípios éticos na pesquisa (BARDIN, 2011; ROSEMBERG, 1981).

Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo está organizada em três etapas: pré-análise, exploração material e o tratamento dos resultados. Todas elas compõem o processo de escolha do *corpus* e da constituição de estratégias para analisá-lo, em sintonia com as etapas da HP proposta por J. B. Thompson (2011).

A pré-análise, tem o intuito de selecionar o material a ser analisado, operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, com vistas à elaboração de um plano de análise que conduzirá a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas. Para isso, primeiro o pesquisador deve fazer um levantamento do material que deseja analisar, constituindo o seu universo. Posteriormente, por meio da leitura do material que compõe o universo, o pesquisador pode definir o seu *corpus* de pesquisa, seguindo regras claras, explícitas e que possibilitem um recorte representativo de todo o material levantado.

Assim exploramos neste capítulo dois tópicos: no primeiro descrevemos os procedimentos utilizados para a constituição do *corpus* e sua análise, a saber: escolha dos entrevistados, elaboração do roteiro da entrevista, cuidados éticos, grade e análise das entrevistas, bem como das informações que contam dos respectivos currículos dos entrevistados localizados na Plataforma Lattes.

No segundo, apresentamos os resultados e interpretação. A reinterpretação será apresentada nas considerações finais.

3.1 Procedimentos e constituição do *corpus*

A apresentação dos procedimentos envolveu três etapas: a constituição do *corpus*, a construção da grade de análise e sua aplicação, a sistemática da análise e organização dos resultados.

O *corpus* é o conjunto de documentos sobre o qual se efetua a análise. Para esta tese o *corpus* é constituído da transcrição em textos de discursos captados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro negros, titulados mestres, - duas mulheres e dois homens – (preto/as e/ou pardo/as), residentes na cidade ou região metropolitana de São Paulo, filiados à ABPN, sobre suas trajetórias educacionais até o mestrado, bem como de informações dos respectivos currículos localizados na Plataforma Lattes.

A escolha do *corpus* teve como intuito, dar visibilidade aos pesquisadores negros da pós-graduação sobre suas trajetórias educacionais. A titulação de mestre se justifica pela evolução do número de programa de mestrado e títulos concedidos no país, bem como no Estado de São Paulo⁶⁰. Embora os números sejam expressivos, o mesmo não se pode dizer com relação à categoria cor/raça.

Mas, para chegar ao *corpus* foi necessário percorrer um longo caminho de buscas e tomada de decisões. Para a seleção de nossos entrevistados, era nossa intenção recorrer inicialmente ao “Catálogo ABPN de docentes universitários”, onde constam informações de seus pesquisadores por regiões brasileiras. Tal escolha deveu-se a quatro fatores associados ao Catálogo da ABPN: pesquisadores; homens/mulheres; região de origem; titulação. Apesar desses argumentos favoráveis à escolha do Catálogo, encontramos dificuldades no que se refere ao título do mesmo (docentes universitários) que não se encaixou na categoria que procurávamos (mestres). Diante deste cenário, nossa atenção voltou-se para alternativas.

⁶⁰No ano de 1965, o Conselho Federal de Educação (CFE) identificou a existência de apenas 27 programas. Em 1975, já existiam 429. Em 1996, o número desses programas chegou a 1.187. A expansão continuou ao longo dos anos seguintes, apresentando um crescimento de 126% entre 1996 e 2009, quando o número dos programas chegou a 2.679. Segundo o Centro de Gestão de Estudos Estratégicos (CGEE, 2012) foram concedidos 332.823 títulos de mestrado *stricto sensu* no Brasil no período 1996-2009. Somente no Estado de São Paulo, 155.834, representando, 30,14% do total da população de mestres no país (CGEE, 2012). A Extração de dados da base de Currículos *Lattes* em 31/01/2015 aponta 329.621 mestres cadastrados, sendo 74.360 no Estado de São Paulo. Mas sem informações disponíveis sobre a cor/raça dos pesquisadores brasileiros cadastrados.

Uma opção encontrada seria realizar a pesquisa a partir de informações que constavam no *site* da Associação (associados da região sudeste), datado de 31/08/2009 e atualizado em 4/06/2010. Porém, ao revisitarmos o site da associação em 27 de julho de 2014, observamos que esses dados não estavam mais disponíveis.

Outra alternativa seria a consulta ao banco de cadastrados da ABPN, que disponibilizava cadastros de pesquisadores, mas o mesmo não estava disponível na ocasião da consulta, em julho de 2014. Assim, entramos em contato com representantes da Associação, mas obtivemos a informação de que o banco de currículos havia sido temporariamente desativado, o que inviabilizava o acesso ao cadastro.

Diante do exposto, optamos por outro caminho para obter acesso ao cadastro da Associação. A ABPN forneceu uma lista com 30 pesquisadores de diversas titulações no Estado de São Paulo, sendo oito titulados mestres aos quais apresentamos nossa proposta de estudo. Para tanto foi redigido um comunicado com o seguinte texto:

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo é descrever e interpretar discursos proferidos por mestres, autodeclarados negros (pretos e/ou pardos), residentes na cidade ou região metropolitana de São Paulo, e associados à ABPN sobre trajetórias educacionais, bem como sobre as barreiras enfrentadas e os apoios recebidos relacionados à sua pertença racial para terem terminado o mestrado. O autor é Marcos Antonio Batista da Silva, doutorando em Psicologia Social do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social (PUC-SP). Esta pesquisa acontecerá a partir de entrevistas individuais semiestruturadas. Caso você se autodeclare negro (preto ou pardo), de acordo com as categorias do IBGE e aceite participar da entrevista, peço que retorne o contato por e-mail, informando sobre a disponibilidade. Entrarei em contato em curto prazo para discutirmos os possíveis agendamentos. Desde já agradeço sua colaboração. Marcos Antonio Batista da Silva - Doutorando em Psicologia Social – PUC-SP, marcos.psico@yahoo.com.br.

Dos oito comunicados enviados recebemos quatro retornos. Os outros quatro mestres convidados para participarem da pesquisa não responderam ao *e-mail* enviado. Assim, foram selecionados os respondentes dos quatro *e-mails* enviados, que expressaram o desejo de participação e correspondiam ao perfil proposto (homens e/ou mulheres, negros, residentes na cidade ou região metropolitana de São Paulo).

Definido o *corpus* entrei em contato com os entrevistados selecionados para agendar as entrevistas, as quais ocorreram de acordo com as disponibilidades dos mesmos, ou seja, deixei a cargo dos entrevistados a escolha do local, dia e horário de melhor conveniência.

Os procedimentos da entrevista consistiram em: apresentação do pesquisador; entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); a leitura do Termo

pelo entrevistado. Logo após a concordância do entrevistado solicitei a assinatura em duas vias do TCLE, assim, entreguei uma delas para o entrevistado e fiquei com a outra. Coloquei-me à disposição dos entrevistados para responder às indagações acerca do procedimento, caso os tivessem.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, o nome próprio foi mantido por orientação de três deles. Um entrevistado optou por não ser identificado, assim adotamos um nome fictício. As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido apresentado a seguir:

- **Dados pessoais do entrevistado:** Qual a sua idade? Qual é a sua naturalidade? Qual é o seu município de nascimento? Qual é o seu estado civil? Qual é a sua cor/raça, de acordo com a categoria do IBGE? Por que você se classifica assim? Qual a sua área de formação? Qual é a sua ocupação? Você estuda atualmente? Caso sim, Qual o curso? Qual área do curso? Você participa ou participou de algum programa de ação afirmativa?
- **Currículo Lattes:** Você possui Currículo Lattes? Você atendeu a solicitação da Plataforma Lattes para preencher autodeclaração de cor ou raça, no Currículo Lattes? O que você pensa sobre a inclusão da categoria cor ou raça no Currículo Lattes?
- **Trajetória familiar:** Você poderia falar um pouco sobre as suas origens? Seus pais, sua família, sua infância e adolescência. Você poderia falar um pouco da sua trajetória educacional até a universidade, o mestrado? Eu gostaria de conhecer um pouco mais a sua trajetória educacional. Fale um pouco sobre o relacionamento com os professores e colegas, e o desempenho escolar. Quais foram às estratégias que você utilizou para terminar o mestrado? Você teve algum tipo de apoio para terminar o mestrado? Caso sim, quem apoiou? Você teve que superar barreiras para terminar o mestrado?
- **Raça e racismo:** As instituições em que você estuda/estudou discutem/discutiam sobre a questão do negro na sociedade brasileira? O que você pensa sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil? O que você pensa sobre a aplicação da lei que determina a obrigatoriedade do ensino de cultura africana nas escolas? Qual é a sua concepção de raça? Qual a sua concepção de racismo?

- **Desigualdades educacionais:** Quais intervenções você considera que podem contribuir para diminuir as desigualdades educacionais entre negros e brancos?
- **Pesquisador (a):** Você se considera uma pesquisadora? Gostaria de ouvi-la sobre o que é ser uma pesquisadora, e uma pesquisadora negra no estado de São Paulo, e no Brasil.
- **Outros:** Como foi para você participar dessa pesquisa? Você gostaria de acrescentar algo à entrevista?

Concluído o processo introdutório, iniciamos as entrevistas, que poderiam ter sido interrompidas pelos entrevistados a qualquer momento, se assim o desejassem. Ao término, agradei a eles pela contribuição à pesquisa. Assim, esta pesquisa contribuiu para a constituição de um campo de estudos, dando visibilidade ao tema das relações raciais e desigualdades sociais no contexto da educação brasileira, e voz aos entrevistados.

3.2 Apresentação geral das entrevistas

Quadro 5 - Local onde foram realizadas as entrevistas

Nome dos entrevistados	Local de realização da entrevista
Liliane Pereira Braga	Universidade de estudo da entrevistada (PUC-SP)
Patrício Carneiro Araújo	Universidade de estudo da entrevistada (PUC-SP)
Willian Robson Soares Lucindo	(PUC-SP)
Tereza Iori	Universidade de estudo da entrevistada *

* Adotamos um nome fictício para a quarta entrevistada atendendo a seu pedido, a qual intitulamos Tereza Iori, os demais entrevistados adotaram o nome próprio, bem como não será mencionado o nome da universidade de Tereza Iori por solicitação da mesma.

Fonte: Bando de dados da pesquisa.

Todas as entrevistas foram realizadas por mim, doutorando do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social da PUC-SP, mestre em Psicologia Educacional e psicólogo, no segundo semestre de 2014. Até a realização desta pesquisa eu não havia realizado nenhum tipo de entrevista acadêmica, porém realizei algumas entrevistas a título de treinamento antes da realização de entrevistas para esta tese. A seguir, uma breve descrição de como, a partir de meu olhar, transcorreu cada entrevista.

A **primeira entrevista** foi realizada com **Liliane Pereira Braga**, em seu local de estudos, PUC-SP. A entrevista se iniciou na hora em que foi agendada e teve como duração 50 minutos. Procurou-se direcionar a conversa na direção dos objetivos da

pesquisa, seguindo um roteiro semiestruturado. Permitiu-se que a entrevistada expusesse seus sentimentos, percepções e vivências. Para o pesquisador tratou-se de uma experiência intensa e importante pela motivação, emoção e participação da entrevistada, o que apontou que o pesquisador estava no rumo certo dos propósitos da entrevista. Para Liliane, a entrevista proporcionou emoções, especialmente quando lhe fora perguntado sobre a sua participação na entrevista.

A sua pergunta como foi participar da entrevista me fez ficar emocionada agora. No momento em que você fez a pergunta eu já me sinto com os olhos enchendo de lágrimas, sentindo certo arrepio descendo pelo meu corpo e para mim isso está diretamente relacionado à minha ancestralidade, a uma sensação de confirmação do meu lugar no mundo, do meu lugar existencial, do que significa para mim ser afrodescendente. É como se durante toda a minha trajetória pessoal eu pudesse ir sentindo momentos dessas confirmações se fazendo, e posso sentir agora fisicamente, emocionalmente, sensorialmente, e é isso que dá sentido para mim em ser pesquisadora, porque eu sinto que eu tenho um lugar existencial, um lugar hereditário que se completa por esse caminho que eu estou agora, mas isso só é possível, ou ele só faz sentido porque eu tenho interlocutores desse nível. Do nível de pesquisadores como você, do nível de professores orientadores, de colegas de centro de estudos culturais africanos e da diáspora africana e porque eu tenho meus familiares e meus ancestrais compartilhando comigo desse lugar. Eu não estou sozinha, não sou eu indivíduo trilhando uma carreira e logrando êxito profissional única e exclusivamente por essa via. Sou eu e toda minha ancestralidade, e todas as pessoas da minha família que me ajudam, me ajudaram, e estão comigo. [...] Eu sinto que é o meu caminho de reconexão com o comunitário, com essa coletividade ancestral que se refaz em momentos como esse, de poder falar disso com pesquisadores como você, e acho que isso pôde ser vivido enquanto eu falava, e a sua pergunta me faz ter essa confirmação (Liliane).

Neste contexto, compartilhamos com a reflexão de Sawaia (2000)⁶¹ quando a autora sublinha que a concepção “vygotskiana” de emoção é próxima à definição de afeto de Espinosa: afetos são afecções instantâneas de uma imagem de coisas em mim nas relações que estabeleço com outros corpos. No caso da entrevistada, pudemos notar boas afecções. Onde essas discussões buscam compreender a complexidade humana em um universo em que o entrevistado se encontra em relação constante com o outro a partir das experiências que vivencia.

A segunda entrevista foi realizada com **Patrício Carneiro Araújo** em seu local de estudos, PUC-SP. Nossa conversa iniciou na data e hora agendada, porém, no momento em que a entrevista iniciou, ocorreu uma queda de energia elétrica na instituição. Mas esse fato não fez com que toda a energia, tanto do pesquisador, quanto

⁶¹Ver: III Conferência de pesquisa sociocultural. A dimensão psicológica e mudanças históricas culturais. A emoção como locus de produção do conhecimento. Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. Bader Burihan Sawaia. PUC-SP, 20 jul. 2000.

do entrevistado se esvaísse. Nesse sentido, encontramos um espaço público próximo a PUC-SP, para darmos sequência à entrevista. Não houve dificuldade de vínculo com o entrevistado, o mesmo se mostrou receptivo e com motivação intensa em falar sobre sua trajetória, o que facilitou os propósitos da entrevista que teve duração de 86 minutos. Patrício chegou para a entrevista primeiramente porque recebeu o *e-mail* do pesquisador, onde foi apresentado o tema da pesquisa e uma sinopse. O que chamou a atenção de Patrício, para atender a solicitação foi o tema das relações raciais, e reforçado por ter percebido que o pesquisador que iria entrevistá-lo era negro. Patrício relatou que leu o *e-mail* de convite da pesquisa, uma vez, duas vezes e pensou:

Eu vi novamente o *e-mail*, li de novo e inverti de sujeito eu me coloquei como pesquisador na linguagem dos outros que falam objeto e sujeito, então inicialmente eu li como objeto, depois eu tentei me colocar como sujeito no desenvolvimento da pesquisa. Eu me lembrei do meu papel de pesquisador e como às vezes é difícil ter acesso às pessoas para pesquisar e como a gente tem dificuldade de encontrar os interlocutores da pesquisa. Então, eu pensei: “Por que não ir lá, conversar, dar a entrevista e tal, é um tema tão atual, tão comprometido e que pode resultar em tanta coisa bacana em termos de políticas públicas.”. Eu pensei assim. Foi quando eu respondi o e-mail dizendo que eu tinha interesse de participar da pesquisa. Depois você respondeu, confirmou, e a gente foi organizando até chegar aqui. [...] Esta pelo que eu percebi, é uma pesquisa feita por um nativo, você é negro e está falando sobre o negro, eu acho fundamental, e na minha humilde opinião como pesquisador e como nativo é que essa tendência tem que cada vez mais crescer, tem que cada vez mais se estender na Psicologia, nas Ciências Sociais, na Engenharia, na Medicina, é a hora mesmo dos de dentro falarem sobre eles e não ficarem ouvindo o que o de fora vem e diz, porque nem sempre o que o de fora diz é condizente com a realidade dos fatos como a gente sabe bem (Patrício).

Diante do relato de Patrício, a realização deste estudo tem para mim, um caráter especial e pessoal, no que se refere à escolha do tema pesquisado, ou seja, a escolha de um determinado tema pode significar também a marcação de um posicionamento do pesquisador em relação ao processo de uma pesquisa. Ainda mais quando se trata da escolha de um tema pouco estudado pelos psicólogos brasileiros, em que o objeto da pesquisa diz respeito, de certa forma, à trajetória do autor e do entrevistado. Para alguns o distanciamento do pesquisador e pesquisado é importante e necessária. Para outros como frisa Araújo (ARAÚJO, 2010, p.11), requer reflexões:

[...] posso afirmar que não creio que seja possível um completo distanciamento entre sujeito e objeto em caso algum; assim como não acredito que haja um total distanciamento entre as análises teóricas e as posições políticas de nenhum autor, sejam elas conscientes ou inconscientes. As análises teóricas necessariamente partem de posicionamentos do autor, na medida em que esse autor fala de algum lugar – social, cultural, territorial, temporal etc.

Entendemos e que a própria escolha do tema e do objeto pode dizer muito a respeito das opções políticas do autor da pesquisa.

A **terceira entrevista** foi realizada com **Willian Robson Soares Lucindo** nas dependências da PUC-SP, teve duração de 68 minutos. A instituição foi escolhida pelo entrevistado na época por ser seu futuro local de estudos no doutorado, porém a escolha do doutorado recaiu sobre outra universidade estadual paulista (Unicamp). Willian deixou claro que gostou da participação na pesquisa, achou interessante, especialmente quando foi perguntado sobre o papel do pesquisador, em particular um pesquisador negro, nesse momento o entrevistado da voz a ABPN⁶².

Eu faço parte no caso da ABPN, onde tem essa discussão do que é o pesquisador negro. [...] Gostei muito, achei bem interessante principalmente essa última questão sobre o que é ser um pesquisador negro, porque é um embate grande na Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras. [...] Acho que foram boas perguntas, e só agradecer mesmo (Willian).

Entendemos que a presença da ABPN no espaço social e acadêmico é uma importante estratégia, mas não a única, para qualificar o debate público, compreender a complexidade dos temas e disseminar a importância dos pesquisadores, negros e não negros, homens e mulheres nesta arena política na sociedade brasileira.

A **quarta entrevista** foi realizada com **Tereza Iori** e ocorreu no local combinado e no horário já preestabelecido, em uma sala de estudos, nas dependências da universidade em que Tereza estuda. A entrevista teve a duração de 77 minutos. A entrevistada fez questão de apresentar as dependências da instituição, com atitudes de disposição e entusiasmo, transparecendo o orgulho de participar daquele ambiente educacional.

O local da entrevista foi interessante na visão do pesquisador, pelo fato de ser também um local diferente das outras entrevistas, e pelas questões da categoria sexo apresentadas. Por exemplo, segundo relatos da entrevistada, a grande maioria do grupo acadêmico (estudantes e professores) da instituição é composta por mulheres. A estrutura física da instituição, as cores da fachada, a organização, a recepção, retrataram o feminino, o que nos faz pensar logo de pronto, que nesse ambiente há mulheres e muitas, inclusive pela quantidade de banheiros para o público feminino, confesso que foi a primeira vez que observara esta situação. Tereza achou interessante participar da

⁶²<http://multiculturalismoepopulacoesafricanas.blogspot.com.br/2014/01/relatorio-de-gestao-da-diretoria-da.html>>

entrevista e se mostrou muita atenta à saúde da mulher, especialmente das mulheres negras, de comunidades carentes. A entrevista Tereza, além do tema da saúde da mulher negra, dá ênfase e voz para os pesquisadores negros na sociedade brasileira.

É sempre bom ver pesquisadores negros fazendo pesquisas e fortalecendo isso, acho que é bom porque é um meio que não é nosso, o meio acadêmico, o meio da pesquisa, mas acho que temos que aproveitar esse momento que estão permitindo que a gente faça e que está saindo fomento. Fico muito feliz de ver um rapaz negro aqui me entrevistando, eu, uma negra, na pós-graduação (Tereza).

A reflexão de Tereza encontra voz em Rosemberg (2011), quando a autora em entrevista ao *Jornal Opção*⁶³, Goiânia, Goiás, já alertará sobre esse contexto. “É preciso mais negros na universidade para ampliar seu espaço social”. Para Rosemberg (2011) e para nós, o acesso de negros ao ensino superior era e ainda é, de fato, muito reduzido, especialmente na pós-graduação, como pudemos observar no estudo de Artes (2015).

Apesar de ter efetuado as mesmas perguntas para os quatro entrevistados, a duração e a extensão das entrevistas variaram conforme quadros abaixo.

Quadro 6 - Duração das entrevistas em minutos, por entrevistada.

Entrevistados	Duração em minutos
Liliane	50'
Patrício	86'
Willian	68'
Tereza	77'

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Nota-se pelo quadro 6 que a entrevista que teve maior duração foi a de Patrício. Observa-se que o *corpus* mais longo foi o de Patrício, seguido do de Tereza e Willian, e o menos extenso foi o de Liliane, conforme os indicadores usados: número de palavras, número de caracteres sem espaço, número de caracteres com espaço (tabela 5).

Tabela 5 - Extensão do *corpus*, por indicadores.

Indicadores	Liliane		Patrício		Willian		Tereza		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Número de palavras	5.032	16,1	10.000	31,2	6.183	19,7	10.029	33,0	31.244	100
Numero de	24.434	16,3	49.280	33,0	28.558	19,2	46.887	31,5	149.159	100

⁶³ *Jornal Opção*, edição 1899 de 27 de novembro a 3 de dezembro de 2011. Entrevista: Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg.

caracteres sem espaço										
Numero de caracteres com espaço	29.394	16,3	59.250	32,9	34.679	19,2	56.795	31,6	180.118	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Tabela 6- Processos gramaticais enunciados nos relatos dos entrevistados

Categoria Pessoas gramaticais	Liliane	Patrício	Willian	Tereza	Total
1ª pessoa do singular: eu	167	161	96	62	486
2ª pessoa do singular: tu	-	-	-	-	-
3ª pessoa do singular: ele	24	7	32	23	86
3ª pessoa do singular: ela	22	17	55	26	120
1ª pessoa do plural: nós	3	9	2	6	20
2ª pessoa do plural: vós	-	1	-	-	1
3ª pessoa do plural: eles	7	8	17	15	47
3ª pessoa do plural: elas	3	2	6	15	26
Total	226	205	208	147	786

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

De acordo com a tabela 6, de início, observa-se intenso predomínio de relatos construídos exclusivamente na primeira pessoa do singular dos quatro entrevistados (486), bem menos que os relatos usando a primeira pessoa do plural (20). Se considerarmos a variável sexo, encontramos o predomínio de relatos construídos na primeira pessoa por homens (257), superior a mulheres (229).

No que tange aos relatos construídos na 3ª pessoa do singular ele (a), para os homens encontramos (111) e para as mulheres (95), e na 3ª pessoa do plural eles (as) observa-se (40) para os homens e (33) para as mulheres. Observa-se também que a 2ª pessoa do plural só foi utilizado uma vez por Patrício.

Vale ressaltar que as nossas perguntas durante a entrevistas foram construídas para respostas em linhas gerais na primeira pessoa do singular, como por exemplo, Você se considera um/a pesquisador/a? Você gostaria de acrescentar algo à entrevista? Mas privilegiamos a seguir alguns relatos quando os entrevistados usam a 1ª pessoa do plural, isto, é saem do contexto individual.

Uma análise interna desses relatos mostra que, entre aqueles que empregam a primeira pessoa do plural, as utilizam no contexto familiar, acadêmico e profissional, como nos exemplos abaixo.

Contexto familiar (nós)

“Com uns quatro anos de idade **nós** fomos para Bahia, meu pai foi tentar viver lá um tempo” (Tereza).

Nós somos uma família de classe média baixa no momento do casamento do meu pai e do nascimento das três filhas, mas que em razão de esforços pessoais do meu pai pode lograr chegar à classe média com certo conforto (Liliane).

Contexto acadêmico (nós)

“Eu acho que educação é à base de tudo, você não pode falar em saúde sem educação, por exemplo, **nós** temos vários trabalhos escritos e publicados, por exemplo, uma mulher que engravida e tem um filho, a chance daquele filho nascer no tempo certo e não ser prematuro ou até a saúde daquela criança ser mais bem sucedida, é diretamente proporcional ao nível de escolaridade dela” (Tereza).

Nós fizemos reunião, ela me disse o que eu tinha que fazer, e que eu tinha que concluir as fontes para fazer o projeto (Willian).

Nós tínhamos lá também uma disciplina que era cultura afro-brasileira, tinha cultura nordestina e afro-brasileira (Patrício).

Contexto profissional (nós)

“Lá **nós** também fazíamos formação para professores, então, eu tive a oportunidade de trabalhar na formação de professores” (Liliane).

3.3 Apresentação dos entrevistados

A primeira entrevistada é **Liliane Pereira Braga** que se autodeclara negra (parda), tem 38 anos, solteira, paulista. Doutoranda em História. Mestra em Psicologia Social, jornalista com bacharelado em Comunicação Social, educadora (formadora) junto ao Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais no município de São Paulo e gestora cultural. Atualmente, tem atuado principalmente com os seguintes temas de pesquisa: lutas culturais, narrativas audiovisuais, tradições de matrizes orais, identidade afrodescendente no Brasil e na diáspora africana, cultura afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais.

A fala na entrevista correu límpida, sem titubeios. Nos olhos, a emoção, o brilho e alegria comuns dos que buscam em sua trajetória, um lugar existencial, um lugar hereditário que se completa por esse caminho de “pesquisadora negra”. Mas quem vê a entrevistada, não faz ideia dos passos que precisou dar para chegar até aqui e se responsabilizar pelas exigências que recaem sobre uma pós-graduanda em formação.

Esta imagem do presente foi construída em um percurso que passou pela superação de obstáculos no espaço educacional e muita determinação. Filha do meio de um casal inter-racial, de um pai branco, (branco-indígena), e mãe negra de (negra-indígena), a entrevistada têm duas irmãs.

Eu desde criança percebi as diferenças que existem no lado da família branca, e as diferenças que existem do lado da família negra, e isso marcou muito a minha subjetividade de muitas formas (Liliane).

Liliane relata que em razão de esforços pessoais familiar, foi galgando melhorias socioeconômicas para viver com certo conforto. Por conseguinte os padrões socioeconômicos da sua família foram se alterando no decorrer do casamento de seus pais. Mas este novo contexto doméstico afetou a situação familiar, em particular a figura materna da entrevistada.

E sempre a questão racial era colocada pela minha mãe, à questão de que ela era negra, e ele era branco etc. [...] A escolarização da minha mãe foi só até a quarta série do ensino fundamental, ela só trabalhou até se casar, até os vinte e quatro anos. Tinha uma independência financeira que ela buscou trabalhando, mas depois do casamento ela deixou de trabalhar por certo acordo entre ela e o meu pai para que pudesse criar as filhas, e isso afetou ainda mais a forma como ela entendeu a situação de crescimento profissional do meu pai, e decréscimo dela (Liliane).

Liliane teve na pessoa da avó materna laços afetivos importantes, que foram se fortalecendo na medida em que sua mãe passava por momentos difíceis.

Isso fez com que a minha avó tivesse um papel muito importante para ajudar na estrutura emocional das filhas, das minhas irmãs, então tem um pouco essa questão que passou na minha vida (Liliane).

Liliane também teve na pessoa do pai, um mantenedor preocupado em prover uma educação das filhas. Ele buscou oferecer uma boa formação educacional, visando certa independência para as filhas, isto é, que fosse possível um futuro profissional de êxito e que não dependessem de uma situação de casamento para se estruturarem economicamente. Por um lado, o pai da entrevistada tinha um esforço, ele via uma importância da estabilidade financeira das filhas, que de certa forma foi favorecendo alguns processos nessa direção. Por outro, segundo Liliane, havia no contexto familiar a questão racial difícil de lidar.

E sempre a questão racial era colocada pela minha mãe, à questão de que ela era negra, e ele era branco etc., e isso foi me marcando, me construindo como sujeito e fazendo eu me entender mais próxima da família negra do que da família branca, porque a família branca não tinha laços afetivos com a gente. Então essa é um pouco da situação familiar (Liliane).

Aos onze anos, Liliane, inicia uma nova etapa em sua vida, deixa a escola pública e passa a frequentar uma escola particular de tradição católica no município de São Paulo. Foi para a entrevistada um difícil recomeço.

Essa transição foi muito difícil para mim, a sensação de não identificação, de ser colocada em um lugar e um ambiente em que eu não tinha a menor afinidade, tanto pela classe econômica dos estudantes da escola particular, como por causa da cor. [...] O fato de ir para escola católica foi terrível para mim, minha família é católica, mas eu só fiz até a catequese e já tinha deixado essa questão de ir à missa e tal quando eu fui para essa escola, então eu não me identificava com aquela coisa de uma doutrina religiosa na escola (Liliane).

Esse relato está mais próximo de (CURY, 2004, p.184), quando o autor sublinha que o ensino religioso nas escolas apresenta um caráter problemático, porque “envolve necessário distanciamento do Estado laico ante o particularismo próprio dos credos religiosos”. Apesar de a expressão “Estado laico” não ser explicitada na Constituição de 1988, compartilhamos com a reflexão do autor, quando esse assinala que cada vez que a religião é posta em cena dos projetos educacionais, sempre vem carregada de uma discussão intensa em torno de sua presença.

Esta discussão nos remete a outro contexto, que em linhas gerais, faz conexão com o relato da entrevistada: a implementação da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

Entende-se como (Barros, p.62, 2012) que não é recente “a preocupação com a elaboração de ações afirmativas para uma inserção do negro na sociedade, mas a criança negra na escola ainda cresce carente de identidade cultural”. Ou seja, marcada pela descaracterização de seus valores e por um discurso de inferioridade. O autor discute em seu estudo, uma experiência de narração de mitologias de orixás na educação infantil. Os grupos realizados com crianças de até seis anos apresentam a alegria de um menino que descobriu os poderes do Rei Xangô, o brilho no olhar da menina que admirou os cabelos crespos da Rainha do Mar e as discussões sobre o que é “ser negro”. Esta experiência reflete como, por meio de elementos lúdicos, podemos trabalhar conteúdos necessários para uma política de inclusão desde o início da infância. Para Barros (2012) a experiência demonstrou a viabilidade e a importância de trabalhar desde a educação infantil os valores da cultura afro-brasileira para um processo de aprendizagem que possibilite à criança negra reconhecer-se integrada à sociedade.

Há críticas no que se refere à apresentação de conteúdos (religiões afros). Para nós, a proposta do Ministério da Educação por um lado, é importante porque assim será possível romper com teorias racistas e diminuir o preconceito. Por outro, cabe um questionamento: como comportar o interesse por demais culturas e religiões/credos no espaço escolar? Recorremos novamente a Constituição de 1988, que no Art. 210, frisa que:

[...] Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (CFB.1988,p.43).

Na LDB, encontramos no Art. 33º, encontramos:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável ministrada por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (LDB, 1996).

Assim entende-se que é importante estudar o desenvolvimento do catolicismo, do protestantismo, do islamismo, do budismo e de tantas outras religiões para compreendermos, por exemplo, a história e a cultura da Europa, da América, da Ásia, e história e cultura afro-brasileira e africana, para que os alunos tenham a oportunidade de discussão.

A entrevistada em seus relatos traz à tona a fase da adolescência, o período em que o circular, ir e vir, fora muito importante para ela.

Quando chegou a época da escola técnica, com certa autonomia, faixa etária de quatorze, quinze anos, de ir para o mercado de trabalho que permite certa autonomia [...] isso para mim foi muito importante, me identifiquei muito com os movimentos culturais, movimentos contra culturais e passei a fazer parte de movimentos estudantis, grêmio da escola, essas discussões mais ideológicas em que a gente vai se tornando um indivíduo mais autônomo passou por aí, por esses movimentos contracultura, minha identificação com a cultura hippie muito forte, por exemplo, a possibilidade de viajar sozinha, com amigos, de estar em contato com pessoas hippies, conviver com elas e entender o estilo de vida que integrava a natureza, seres humanos ligados com o visível o invisível, forças visíveis e invisíveis veio na vivência da adolescência e depois fez com que realmente essa identificação buscasse esse caminho pessoal para mim a partir dos meus vinte anos de idade (Liliane).

Assim, na fase da adolescência era próprio da entrevistada ansiar por oportunidades, formular projetos de vida adulta, deixar-se fascinar pela liberdade,

sonhar com experiências de realização no trabalho, nas amizades, na sociedade. Entende-se que não existe uma maneira única de ser adolescente. Cada um constrói, a sua maneira, um modo de ser, de agir, de confabular e de fazer sua história, dentro de uma circunstância dada. O sentido existencial do adolescente está em formação, o que o faz necessitar de coisas concretas e de sonhos.

Se, de um lado, no período da adolescência a entrevistada tinha expectativas, de outro, as instituições, o mercado de trabalho, a família e a sociedade, também têm seus projetos. Entendemos que em linhas gerais, a dificuldade do adolescente na sociedade contemporânea é muitas vezes, integrar essas dimensões, uma vez que sua subjetividade se constrói, e, é construída no conjunto das relações sociais e de acordo com seu modo de assimilar e de responder às solicitações objetivas do cotidiano e da história.

A expectativa da entrevistada ao ingressar no Ensino médio de secretariado era para ter uma profissão já de saída. Mas nem sempre a identificação com o curso escolhido motiva os adolescentes.

Esse curso foi em uma área com a qual eu não me identifiquei, porque na verdade eu não me identificava com nada que fosse do ensino técnico, mas essa necessidade de ter uma profissão, de entrar para o mercado de trabalho, fez com que eu fizesse o curso de secretariado. Fiz estágios na área, mas por eu perceber que eu não me identificava e não teria felicidade nisso, decidi pela área de jornalismo e comunicação social na graduação (Liliane).

Na literatura, encontramos autores como Roosler (2007), que assinalam que o ensino profissionalizante poderia ser uma solução para o problema de educação para o trabalho. Mas se faz necessário também, discutir a relação entre trabalho e o jovem. Isto é, analisar a questão da escolha profissional e da obtenção de um emprego e assim poder contribuir para a formulação de um projeto de vida adulta, crivado de valores sobre o sentido do trabalho como meio de realização pessoal e de participação na transformação do mundo.

A entrevistada na construção de seu projeto de vida adulta ingressa na faculdade.

Entrei para uma faculdade privada, mas que é uma fundação, então a mensalidade era bem abaixo do mercado e comecei a trabalhar na área de jornalismo, jornalismo cultural, que era a área em que eu me identificava mais, e no jornalismo cultural, a área de cultura negra realmente se fez a minha área de opção, mas como jornalista eu percebia que não iria sobreviver em uma área de cultura negra porque os veículos que tinham uma seção sobre o tema eram muito poucos. [...] Fiz uma especialização na área de jornalismo cultural, mas, já sabendo que eu queria trabalhar com cultura negra, e no jornalismo seria difícil. A área de educação se abriu para mim, então eu entrei como educadora no Museu Afro Brasil na época que eu pesquisei cultura negra na minha especialização, dentro do jornalismo e ingressei no mestrado, na pesquisa sobre identidade afrodescendente e patrimônios africanos no Brasil. Trabalhando no Museu Afro Brasil eu fiz o meu mestrado, para o qual

eu não consegui bolsa e fiz dívidas, porque o salário do museu não permitia pagar a universidade e minhas contas as minhas contas. Fazia algumas palestras por aqui e ali para ganhar outro pró-labore que somasse tudo e vieram as oportunidades de trabalhar em projetos de intercâmbio cultural durante o mestrado e fui para o exterior e a ideia de trabalhar com África e diáspora se abriu para mim. Um pouco deste percurso me levou ao doutorado no tema em que eu estou hoje, e também na função profissional que eu estou hoje (Liliane).

O relato traz à tona o conhecimento das prioridades enquanto aluna e do conjunto necessário para uma trajetória profissional. Seu grande desafio estava no campo da conciliação entre profissionalização e o trabalho acadêmico. Há um consenso de que, na sociedade do conhecimento e da informação, a escolarização tem valor inquestionável, porque é capaz de proporcionar ao indivíduo experiências e informações de sua cultura.

Mas como conciliar profissionalização e estudos? Quais estratégias utilizar? Para a entrevistada aconteceu da forma que veremos a seguir:

Eu pude contar com ajuda familiar. Eu fiz assim, com o que eu recebia do meu trabalho no museu, eu tentava viver uma vida justinha para pagar minhas contas e naquela época isso não era o suficiente para eu pagar a mensalidade integralmente, então às mensalidades que a minha família conseguia pagar pagava, as que ficavam devendo eu fui pagando com juros depois que terminei o mestrado. Até por isso eu não ingressei no doutorado, não quis fazer o doutorado “de cara”, porque na verdade eu não tinha uma certeza de que a carreira acadêmica era uma carreira que me realizaria, e fazer um doutorado para mim naquele momento estava muito voltado a pensar na carreira acadêmica, ter foco na carreira acadêmica. E como eu comecei a trabalhar com outras coisas que tinham muita relação com projetos culturais e viagens eu também não conseguia ter uma sensação de estar estabilizada em um lugar. Gosto de trabalhar com projetos culturais, a renda é meio incerta, mas eu pagava uma dívida aqui, uma coisa ali, de vez em quando eu ficava devendo alguma coisa para o meu pai, dali a alguns meses eu conseguia acertar com ele. Nesse sentido, a estrutura socioeconômica que a minha família desenvolveu me ajudou e não me obrigou a ter que escolher o caminho de prestar um concurso, e ter um rendimento certo, fixo, para fazer o que precisava naquele momento. Mas, vivi muita incerteza também econômica, financeira, muita oscilação, muita conta vermelha no banco, etc.(Liliane).

Na sociedade contemporânea marcada pela transitoriedade, repletas de sinais confusos para os indivíduos e propensa a mudar com rapidez e de forma imprevisível, mesmo aqueles que conseguem superar todas as dificuldades e terminar uma faculdade, não têm garantia de emprego, particularmente em um cenário de profunda desigualdade social, em que grande parte de sua população é excluída dos direitos que lhes são garantidos constitucionalmente (educação, saúde), entre outros, especialmente os de grupos sub-representados (negros, indígenas), segundo um processo marcado por um racismo estrutural e simbólico, que vem de longa data.

Mas, como eu fiz uma graduação em uma área em que eu percebi que trabalhar com cultura negra não rolaria, eu fiquei muito preocupada com o que fazer agora [...] o desmantelamento das estruturas dos veículos de comunicação da época da graduação, foi uma época de transição da internet, foi nessa época que eu fiz a graduação. Então eu meio que os convenci de que o mestrado seria importante e eu queria ter bases para atuar em

outras áreas porque o *lato sensu* eu já tinha feito na área do jornalismo ainda pensando em abrir portas, mas com essa transição da internet atrapalhou tudo (Liliane).

Nota-se que historicamente, os temas de interesse da população negra não são assuntos recorrentes no jornalismo brasileiro. O não reconhecimento das demandas específicas desta população, o uso frequente de estereótipos, a ausência de imagens positivas e a pouca produção de notícias com foco na temática racial são alguns dos desafios que o jornalismo brasileiro precisa enfrentar.

Temas como ações afirmativas, saúde da população negra, juventude negra, intolerância religiosa, entre outros, são objetos raros nas pautas das redações, onde o racismo ainda persiste como fator responsável pela invisibilização de temas específicos sobre a população negra na mídia brasileira. Há setores que ainda fazem coberturas jornalísticas pouco consistentes sobre a temática negra, desfocadas da realidade e de forma sazonal. A ausência de jornalistas negros nas redações acentua o problema, e reflete as desigualdades raciais no Brasil, e quando ocorre são vítimas de racismo. Entretanto, a entrevistada não esmoreceu, foi à luta na busca por uma legitimação de seus propósitos, em particular, com as questões das relações raciais na sociedade brasileira.

Da minha parte em particular, eu tinha tanta inquietação de entender o que era isso que acontecia com a questão racial negra no Brasil, e eu vi que era o mestrado que ia me ajudar com isso, e que eu queria trabalhar com isso que à medida que eu ia estudando e fazendo pesquisa para o mestrado e trazendo coisas para dentro da minha casa, da casa dos meus pais, sobre essas questões, assuntos que antes eram tabus, que não eram falados, passaram a ser conversados. Mudanças sociais que iam acontecendo, e aí entra o fato que eu entrei no mestrado em 2004, e a Lei 10.639 foi aprovada em 2003, então eu começando a pesquisa já existiam as diretrizes curriculares da Lei 10.639, essas discussões passaram a ser tornar públicas, as ações afirmativas no Brasil passaram a ser tornas públicas, passar em noticiários na TV, etc., aí eles começaram a entender o que eu estava fazendo e porquê eu queria fazer o mestrado, que sentido isso tinha. De certa forma eu nunca militei no movimento negro por uma questão de dificuldade de entender a pauta do movimento negro, que eu achava que estava sempre muito ligada com a esquerda e com o pensamento socialista, e que da minha perspectiva o pensamento socialista fugia da real questão do racismo. Na minha cabeça eu tinha que entender isso melhor, e às vezes, eu achava muito sectário, muito fundamentalista, então eu achava que tinha uma complexidade ali que era só estudando, pesquisando, para entender e encontrar um nicho de atuação para isso na minha carreira mesmo (Liliane).

A entrevistada não está só nesta luta no que tange as questões raciais.

Eu não estou sozinha, não sou eu indivíduo trilhando uma carreira e logrando êxito profissional única e exclusivamente por essa via. Sou eu e toda minha ancestralidade, e todas as pessoas da minha família que me ajudam, me ajudaram, e estão comigo. Como dizia a minha mãe (Liliane).

Na sequência de nossas apresentações, damos destaque ao segundo entrevistado.

Patrício Carneiro Araújo

Patrício é natural de um povoado chamado Palmeira, que fica no município de Imaculada no alto sertão da Paraíba, PB. Negro, 33 anos, solteiro, ex-seminarista, graduado em História, mestre e doutor⁶⁴ em Ciências Sociais (Antropologia), professor e pesquisador, ex-bolsista da Fundação Ford Brasil (mestrado) e da FAPESP (doutorado). Morador em São Paulo, SP. Patrício fez questão de situar seu território no município de São Paulo e dar voz a “periferia”.

Para quem conhece a topografia, a geografia da cidade de São Paulo, existe uma expressão muito utilizada pelo povo da periferia, que diz assim: “Dá ponte pra cá. Depois da ponte.”. É uma expressão tipicamente paulistana: “Você mora depois da ponte?”. Porque existe um complexo de rios, uma hidrografia na cidade de São Paulo que mais ou menos separa o centro da periferia, então quando você diz que mora depois da ponte é porque você mora na periferia, e se você mora antes da ponte está mais para centro. Eu moro depois da ponte, em uma região historicamente estigmatizada. Durante muito tempo a região que eu moro fazia parte do triângulo da morte. Esse triângulo era formado por Jardim Ângela, Jardim São Luiz e Capão Redondo. Quando eu vim morar em São Paulo em dois mil e três ainda se ouvia essa expressão do triângulo da morte por problemas sociais de violência que já é resultado de todo um processo de abandono político do estado etc.. Com o passar do tempo uma série de iniciativas institucionais e não institucionais, de ONGs, de igrejas, pastorais sociais, começaram a tentar mudar esse quadro de violência que existia, tinha níveis altíssimos de homicídios, por isso se chamava o triângulo da morte. A igreja católica criou a Caminhada da Paz, que acontece todo ano, esse ano eu estive lá de novo, sai do Ângela e vem em caminhada, é promovido pela igreja católica, mas hoje é ecumênica, transcendeu já a igreja católica chamando a atenção e denunciando essa questão da violência, do racismo institucional que resulta também no homicídio, morte de muitos jovens negros e conseguiram um pouco, mudar esse quadro de violência na região. Agora parece que estamos tendo outros sinais que está voltando, mas só para situar onde eu moro (Patrício).

A fala de Patrício nos remete a expressões concretas do racismo no espaço urbano, ou seja, é citado o espaço urbano como uma das formas para a compreensão do racismo. O entrevistado encontra voz em Ramos; Cunha Júnior, (2007) quando se referem à situação socioeconômica e cultural da população negra no Brasil, que tem sido tratada como um denominador comum da pobreza das áreas periféricas das cidades brasileiras.

Por um lado, trata-se de um problema de caráter específico e que merece considerações sociais, históricas e urbanas específicas. Por outro, as relações sociais contidas na rede de relações envolvendo a população negra brasileira, apresenta desigualdades sociais profundas, inseridas num processo histórico brasileiro de exclusão social, que inicia no período escravista e que permanece nos dias atuais. Entende-se que no Brasil a população negra vive em espaços geográficos, que pouco recebe políticas públicas.

⁶⁴Vale ressaltar que por ocasião da entrevista, Patrício ainda cursava o mestrado, obtendo o título de doutor após a entrevista a ser realizada, achamos por bem manter os relatos.

Na sequência dos relatos, frisa-se que o entrevistado fez parte de sua formação educacional em escola pública na Paraíba - PB, da Educação infantil até o Ensino fundamental.

Enquanto aluno, tive muitos problemas, mas sempre estive entre os melhores, isso eu posso falar sem falsa modéstia porque os documentos estão lá comprovando, tanto que existiam umas premiações lá na época do meu povoado, e os melhores alunos tinham direito a uma viagem para a capital, excursão, ir para a praia. E todo ano eu ficava entre os melhores, eu sempre ia nestas excursões, uma lembrança da infância que marcou bastante que eu fui punido severamente pelo diretor da escola por ter cometido uma infração. Em uma dessas idas a João Pessoa, em uma época de carnaval, eu fiquei encantado pelo carnaval de lá, em João Pessoa até hoje existem uns blocos muito interessantes, Cafuçu, as Virgens de Tambaú, e eu lembro que eu fiquei encantado com as Virgens de Tambaú porque eram homens travestidos de mulheres, e eu nunca tinha visto aquilo e a primeira vez que vi fiquei encantado e esqueci-me da nossa turma que tinha horário para chegar ao ônibus e voltar para o hotel, e fui acompanhando o carnaval sem saber para onde estava indo porque eu não conhecia nada lá, fui encantado com aquela coisa e sumi e depois eu soube que ficou todo mundo, professor, diretor, desesperados achando que eu tinha sumido, e reapareci depois lá e fui punido e não poderia mais ir, mas por ironia nos próximos anos eu continuei aparecendo entre os melhores e dois anos depois o diretor teve que reconsiderar e me admitir de novo nestas viagens já que estive sempre entre os melhores lá, mas nesse sentido era problemático, essas confusões. Apanhei de professor, tomei surra de professor por causa das minhas bagunças e tal. Fiz lá até a oitava série como eu falei, escola pública muito precária (Patrício).

Findo o Ensino fundamental, o entrevistado começou a se envolver muito com as pastorais da Igreja católica, porque em seu povoado, era a única possibilidade dos adolescentes participarem de ações políticas, segundo relato do entrevistado.

Eu não tinha uma vivência política e social e a influência da igreja na época era muito grande, então dentro do grupo que eu frequentava na igreja, os padres, logo percebiam quais adolescentes tinham ou manifestavam alguma inclinação para seguir no espaço religioso. Os padres davam um jeito de incentivar aquele talento e como diz o Luiz Gonzaga, um cantor muito famoso da nossa região, ele dizia assim, que a escola de pobre era o exército. Lá a gente não tinha exército, a gente tinha a igreja, aí eu fui para a igreja, os padres me levaram e o bispo me adotou como seu seminarista. Esta condição me dava uma série de privilégios, então o Ensino médio completo eu fiz no seminário (Patrício).

Patrício cita Luiz Gonzaga⁶⁵ (letra e música, Toque de rancho).

*O batalhão, ta lhe chamando
Estou aqui, seu Coroné
Tatatá, tatatá, tatá ...
Quero servir
Ao exército brasileiro
Quero ser logo o primeiro a entrar no batalhão...*

Tempos de seminarista.

⁶⁵Luiz Gonzaga do Nascimento (1912-1989) de Exu, Pernambuco-PE, conhecido como o Rei do Baião, foi um importante compositor e cantor popular brasileiro. Foi uma das mais completas, importantes e inventivas figuras da música popular brasileira.

No seminário eu tive bons relacionamentos com os colegas, porque nossa escola era assim, em uma cidade de porte médio no interior da Paraíba e lá, existiam dois colégios que formavam a elite de toda aquela região, polarizadas por ela, os filhos dos políticos (os coronéis da região) e os filhos dos comerciantes, estudavam ou no “Geo”, que era o colégio particular, ou no Colégio Cristo Rei (das freiras, irmãs do amor divino). Os seminaristas todos eram encaminhados para o colégio dessas freiras, então nós estudávamos lá, como bolsista na Diocese no colégio Cristo Rei, com essas freiras. Lá eu tive também e com bom desempenho, sempre tive bom desempenho com exceção da Matemática, Física e Química que eu nunca tive muita afinidade (risos), mas nas humanas eu sempre me dei muito bem. Tive um bom relacionamento com a escola em si, que era de freiras, tinha um tratamento diferenciado também pelo fato de a gente ser seminarista, mas tive um bom desempenho e lá fiz grandes amizades. Estudei, assim como meus colegas pobres seminaristas no meio dos filhos da elite, e isso também me incomodava, de vez em quando eu era chamado a atenção pelo reitor do seminário porque ele dizia que eu não gostava de me misturar com os ricos, ele pegava no meu pé por causa disso e inclusive usava uma passagem bíblica que agora eu não lembro, é do Evangelho que Jesus falou “pobres sempre tereis entre vós”, e o reitor dizia: “Pobre você sempre vai ter, você tem que também se relacionar bem com os ricos, porque a igreja lida com as duas realidades”. Eu me relacionava com os pobres fora, porque na escola praticamente só existiam ricos. Eu consegui contornar isso, essa minha dificuldade de me relacionar bem com os ricos indo para as pastorais sociais. Essa fase que eu estou falando agora do ensino médio é a fase que na formação sacerdotal eles chamam de propedêutica, a formação inicial e eu fiz essa formação propedêutica ainda na condição de secundarista, eu fiz os três anos de ensino médio lá e construí boas relações tanto com os formadores do seminário, os padres, quanto com os professores do colégio, os colegas do colégio e até hoje tenho grandes amizades com aqueles que se tornaram médicos, cada um tomou seu rumo depois (Patrício).

O entrevistado, em sua trajetória, especialmente, na infância e juventude carrega em si o contexto religioso. Patrício foi seminarista. Esta passagem, de modo geral contribuiu para sua trajetória educacional. Benelli, (2006) dá ênfase a esta temática. Em “O seminário católico e a formação sacerdotal: um estudo psicossocial” o autor apresenta uma análise institucional, ao problematizar as práticas formativas eclesiais católicas, tais como elas se apresentam nos modos de funcionamento institucional de um seminário católico e no registro do saber eclesial como produtoras de uma modalidade específica da subjetividade (futuros padres).

Isto é, buscou-se compreender as relações de formação entre padres formadores e seminaristas em termos de um dispositivo privilegiado de constituição do seminário como agência de produção de subjetividade. O autor concluiu que o seminário investigado pode ser considerado uma instituição tipicamente disciplinar (instrumento de exame, vigilância e sanção normalizadora).

Em linhas gerais no que tange aos relatos de Patrício, encontra-se na literatura autores que ao procurarem interpretar a participação da Igreja católica no que tange os grupos sub-representados (negros, pobres, indígenas) na sociedade brasileira, que vem de longa data, duas linhas argumentativas.

Por um lado reconhecem a contribuição da Pastoral do menor, vinculada a Igreja Católica, na proposta de buscar alternativas transformadora, global, unitária e integrada à situação da criança e do adolescente empobrecidos e em situação de risco na sociedade brasileira, promovendo a participação dos mesmos como protagonistas, como no caso do entrevistado (PRIORE, 2004). Por outro, como assinala Santos (2007), nos últimos cinco séculos, a relação entre a população negra e a Igreja Católica passou por várias etapas: colonizadora (a proposta era promover a fé cristã, baseada na leitura sob a ótica europeia); romanizar (colocar o clero como centro), nesse período abrem-se as portas para os imigrantes europeus, ao mesmo tempo em que se busca a eliminação dos quilombos e bloquear a vinda de novos negros para o país, favorecendo, assim, a instalação da ideologia do “embranquecimento”.

Aqueles que procuravam manter contato com sua cultura, principalmente através da vivência da fé nas religiões afro, eram impiedosamente perseguidos; na terceira proposta de 1968, com as Conferências de Medellín e mais à frente, com Puebla (1979), objetivou-se evangelizar a partir da situação concreta e histórica do povo oprimido e excluído (negros e indígenas).

Nesse contexto, começaram a surgir os grupos de base formados por negros católicos culminando, em 1983, com a fundação do grupo de Agentes de Pastoral Negros. Em 1988, a CNBB, após muita pressão da comunidade negra católica, assume como tema da Campanha da Fraternidade “A fraternidade e o negro - Ouvi o clamor deste povo!”.

A partir do final dos anos 1980, teve prevalecido o retorno do conservadorismo dentro da Igreja Católica. Mas novos tempos parecem que estão surgindo com pontificado do Papa Francisco, na segunda década dos anos 2000. A proposta desse pontífice está muito ligada a dar voz aos oprimidos.

Vale destacar para este estudo, que a pessoa do Padre Francisco de Paula Victor, nascido em Campanha, MG, durante o período da escravidão no Brasil. Ao entrar no seminário, sofreu muito racismo por parte dos colegas, que o humilhavam e o tratavam como serviçal. Durante o seu ministério catequizou e instruiu o povo, edificando a Escola Sagrada Família para crianças e jovens. Ordenado aos 14 de junho de 1851, Padre Victor foi vigário paroquial, em Campanha, por 14 meses. Enviado como pároco para Três Pontas, ali permaneceu por 53 anos, até sua morte, aos 23 de setembro de 1905 (MESQUITA; PIEDADE, 2002). Vale ressaltar que o padre Victor foi beatificado em 14 de novembro de 2015 na cidade de Três Pontas, em Minas Gerais.



Figura 18- Padre Francisco de Paula Victor

O entrevistado buscando novos caminhos.

Deixei o seminário, vim para São Paulo, estudei História na Universidade Bandeirante de São Paulo, que era licenciatura, fui dar aula. Nesse período também me iniciei no candomblé, redirecionei minha vida completamente, tendo o cuidado de não perder as amizades e relações que eu tinha com todo o pessoal que fez parte da minha formação na época do seminário, os padres, os colegas seminaristas que foram se ordenando depois, os professores do seminário, e muitos até hoje eu mantenho amizades muito consistentes com muitos deles, freiras e religiosos, fiz a graduação e depois disso é a história que eu acabei de contar [...]. Alguns dos que foram seminaristas naquela época não se ordenaram assim como eu, outros se ordenaram e até hoje, mas enfim, foi o que inclusive me deu uma base muito consistente para as etapas futuras da pós-graduação. Aquele momento foi fundamental na minha formação e até hoje eu tenho uma gratidão profunda pela igreja, apesar de eu não viver mais em comunhão com ela, não ser mais cristão, não ser mais católico nem nada, apesar de ter tomado outro rumo tenho essa gratidão até hoje, pois a base da minha formação se encontra nessa fase (Patrício).

O entrevistado durante a sua formação no seminário fez sua primeira graduação em Filosofia e Teologia no Instituto de Filosofia e Teologia da Arquidiocese da Paraíba-PB, mas essa formação, não lhe foi útil fora da vida religiosa. Patrício frisa que na época não era concedido um diploma, porque era um reconhecimento eclesiástico, e reconhecido pelos institutos de ensino superior da Europa da igreja católica, Pontifícia Universidade Gregoriana, o Angélico de Roma, mas não pelo Ministério de Educação no Brasil.

Depois surgiu a Faculdade de Teologia Umbandista em São Paulo, enfim, eu terminei não revalidando o meu curso lá (Patrício).

Outro ponto destacado nos relatos do entrevistado refere-se ao ingresso na Educação superior em São Paulo.

Quando surgiram as políticas de ação afirmativa na educação superior (graduação), que dava a possibilidade de quem estudou em escola pública ter mais facilidade para entrar na universidade pública eu não pude me beneficiar porque eu fiz o meu ensino médio em uma escola privada, só que eu era pobre, mas não tinha como eu entrar, então eu tinha um privilégio e perdia outro nesse sentido, eu não tinha como entrar. Nessa época eu queria fazer a graduação em História depois da filosofia, já tinham se passado quatro, cinco anos, praticamente que eu tinha saído do ensino médio. Então, me submeter a um vestibular tradicional e fazer prova de Química, de Física, de Matemática e tudo para entrar na

universidade pública não tinha condições porque como eu ia passar e fazer provas tão específicas, depois que eu já tinha passado quatro anos estudando Filosofia, Teologia, Administração, então tinha um descompasso muito grande. Eu não tinha condições desse jeito de entrar. Então eu fui lá e fiz uma licenciatura em uma universidade, inclusive com um curso muito aquém do curso que eu já havia feito na Filosofia. Tive muita facilidade em fazer minha graduação em História por causa da bagagem que eu já tinha da graduação em Filosofia, enfim. Então além das barreiras que já existem, a barreira que a gente sabe que existe, por exemplo, até hoje é a barreira da defasagem da educação básica. Então além dessas barreiras que a gente sabe, no meu caso específico também tive esses, que eram inclusive barreiras muito contraditórias, porque eu tinha tido um privilégio muito grande, privilégio de fazer o Ensino médio em uma escola boa, privilégio de ter feito uma formação em Filosofia humanista, completa, no seminário, mas, para o acesso na educação superior, isto se tornou uma barreira (Patrício).

Nota-se nos relatos do entrevistado, que apesar de não ter prosseguido na vida sacerdotal, ele aproveitou as oportunidades que surgiram na sua vida para enriquecer sua formação cultural e humana, bem como foi à busca de outras práticas, novos saberes e novas instituições, que poderiam ser promotoras de inéditas relações sociais e espirituais a partir das religiões afros (candomblé) e porque não, um resgate da sua origem negra.

Em sua graduação em História, o entrevistado buscou colocar em prática tudo o que aprendera, passando a trabalhar como professor na Educação básica na rede de ensino no município de São Paulo. Fez concurso, foi aprovado, efetivou-se. Porém, logo após sua efetivação, surgiu outra oportunidade (bolsa de estudos para a pós-graduação junto a Fundação Ford) e, por conseguinte, teve que interromper o trabalho, como exigência do Programa de bolsas do qual havia sido contemplado.

Vale ressaltar a vivência e as experiências do entrevistado nesta fase. Vejamos a seguir:

Na época a minha turma foi à penúltima turma desse programa de ação afirmativa na educação superior na Fundação Ford do Brasil. Eu consegui bolsa no ano de 2008, minha turma era a turma de 2009, e depois dessa minha turma só houve mais uma turma que foi a de 2010. [...] No meu ano eram 45 bolsas para o Brasil, e houve na época o número de 1.225 inscritos, aproximadamente, e destes inscritos 75 conseguiram passar como semifinalistas. Ao longo do processo, cada etapa tinha uma série de elementos e de dinâmicas que iriam chegar ao número final e destes candidatos ficaram 45, no Brasil com bolsas distribuídas entre bolsas de doutorado e bolsas de mestrado, e entre eles, eu estava. Eu cursei o mestrado na PUC-SP, que é onde eu permaneço agora (doutorado) com apoio da agência de fomento (FAPESP). A importância desse programa para a minha trajetória educacional foi fundamental, eu diria inclusive que toda a minha trajetória posterior, tanto Na educação superior, na pesquisa, mesmo na profissionalização teve o ingresso desse Programa como divisor, porque depois de todo o envolvimento na pesquisa com a equipe de pesquisa, o ingresso no doutorado, à permanência na faculdade, tudo isso veio depois desta bolsa. A minha formação como eu falei em História, era licenciatura, não era tão voltado para pesquisa, era mais voltada para docência. O fato de ter participado deste Programa foi fundamental inclusive para depois eu poder ingressar e permanecer na pesquisa também. Entrar em uma universidade boa, de qualidade, enfim, a possibilidade de participar de eventos científicos no país, fora do país, todas as relações, os contatos que foram construídos depois. Então a participação nesse Programa de política de ação

afirmativa na educação superior foi fundamental para tudo o que aconteceu depois (Patrício).

Ao se recordar e refletir sobre o seu acesso à pós-graduação, o entrevistado cita a professora doutora Fúlvia Rosemberg⁶⁶, responsável pela coordenação do Programa da Fundação Ford no Brasil.

Eu tenho algumas lembranças da professora Fúlvia Rosemberg, ela era uma profissional muito íntegra, muito dedicada comigo ela sempre foi muito tolerante e muito humana, eu me lembro de algumas palavras, eu falei que na minha defesa na sala tinha muita gente que veio ver a minha defesa, eu tenho fotos, veio mãe de santo, veio pai de santo, veio gente da igreja, vieram amigas que eu entrevistei, mães negras com bebê no peito amamentando, vieram amigos casais homossexuais, casais heterossexuais, veio nordestino, veio gente de São Paulo, ficou uma sala bem heterogênea. E eu falei no e-mail, destinado a Fúlvia Rosemberg, da minha emoção de naquele dia tão importante, ver aquele público tão heterogêneo ali, eu falei que aquela sala da universidade, naquele dia estava do jeito que eu imaginava que todos nós desejávamos que a universidade fosse, onde todos tivessem acesso, a mulher negra, o homem negro, o nordestino, o homossexual, o heterossexual, está entendendo? O rico, o pobre, o católico, o macumbeiro, enfim. Eu olhava para a sala e ficava alegre, feliz de ver naquele momento todo mundo ali, era este o sonho que todos nós tínhamos e que realmente era a filosofia da Fundação Ford através daquele programa (Patrício).

Para o entrevistado, se não houvesse a participação no Programa bolsa da Fundação Ford, ele dificilmente teria conseguido entrar em um Programa de pós-graduação, principalmente em uma universidade de qualidade, como por exemplo, a PUC-SP, mais do que o acesso, a contribuição foi para a permanência.

Porque mesmo em uma PUC, a gente sabe a dificuldade que é se manter . Então não teria como eu me manter se não fosse à bolsa (Patrício).

Findo o período da bolsa do mestrado, e a obtenção do título de mestre, o entrevistado voltou exercer o seu cargo de professor concursado. Mas novamente a sala de aula não era o seu destino certo. Ele novamente é contemplado com uma bolsa de estudos, agora da FAPESP que lhe exigiu dedicação exclusiva para a pesquisa, e novamente, ele interrompe sua carreira de professor, para cursar o doutorado em Ciências Sociais (Antropologia) na PUC-SP. A pesquisa foi sobre culturas afro-brasileiras, mais especificamente, religiões afro-brasileiras, candomblé, umbanda.

Em síntese, notamos através dos relatos de Patrício, que às vezes, a construção de uma nova história só depende de uma boa oportunidade (Programa de ações afirmativas da Fundação Ford), esta ação, somada ao apoio da Igreja, foram os seus grandes apoios na sua trajetória educacional. No que tange as barreiras, ficou

⁶⁶ Vale lembrar que por motivos éticos, o entrevistado, somente participou desta pesquisa após o afastamento da professora Fúlvia Rosemberg da orientação desta tese.

evidenciado, que além de sua condição socioeconômica, que de certo modo, foi alicerçada pela Igreja, outros obstáculos se fizeram: a defasagem no sistema educacional (ensino fundamental); e o acesso ao nível superior.

Se por um lado, o entrevistado teve um privilégio de fazer o Ensino médio em uma escola de excelência, com formação em Filosofia humanista completa, no seminário como bolsista, porque era pobre. Por outro, esta ação dificultou ser beneficiário de Programa de ação afirmativa no âmbito das políticas públicas (sistema de cotas). Portanto, não pôde participar do sistema de cotas em universidade pública no Brasil na graduação, e só o fez na pós-graduação, por ter sido contemplado pelo programa da Fundação Ford.

Será que está é uma questão para ser estudada, para uma melhor adequação dos futuros participantes do sistema de cotas no país? Pensamos que sim, porque o fato de uma pessoa pobre ter conseguido bolsa de estudos em um colégio particular, não faz com que esta pessoa seja diferente da maioria dos estudantes da rede pública, isto é pobre, e como tal, também precisa de políticas de ação afirmativa.

Outra questão que nos chamou a atenção nos relatos de Patrício foi à possibilidade de vivência internacional durante o seu período de bolsa de estudos no mestrado.

No Programa da Fundação Ford, havia um estímulo muito grande para vivência internacional. Eu não fui por um conjunto de motivos, um deles é que o meu projeto de pesquisa, que era justamente sobre candomblé, mais precisamente sobre a importância do segredo ritual dentro do candomblé como um mecanismo de engendramento das relações de poder. Na interlocução com a minha orientadora, por exemplo, quando conversávamos, vinha à tona: “O seu campo de pesquisa é aqui no Brasil, então qualquer temporada que você passar fora pode até ser útil em outro sentido, mas não no sentido de melhorar a sua pesquisa.”. Porque apesar de existir candomblé na Itália, de existir candomblé na França, na Alemanha e tal, mas o candomblé que chega lá já chega de certa forma diferenciada porque o candomblé é uma religião brasileira, afro-brasileira, então eu terminei não indo, mas reforço que havia um estímulo muito grande a esse tipo de experiência, sempre houve (Patrício).

Entende-se que o estágio no exterior, pode ser uma oportunidade de aprimorar as habilidades em pesquisa, destacar-se no meio acadêmico e estabelecer e/ou ampliar oportunidades de trabalho em contexto internacional.

A seguir apresentamos nosso terceiro entrevistado: **Willian Robson Soares Lucindo.**

Willian, negro, 31 anos, de Osasco⁶⁷, S.P, graduado, mestre e doutorando em História, professor e pesquisador. Teve na figura da família, em especial a da mãe, sua grande incentivadora para suas lutas e conquistas, seja na trajetória acadêmica, quanto ao combate ao racismo.

William estudou em três escolas, na verdade duas por maior tempo. Fez o primeiro ano da Educação básica em uma escola no Jaguaribe, que é na periferia de Osasco e quando ele se mudou de escola, estava terminando o segundo ano do Ensino fundamental. O entrevistado teve outra transferência de escola, devido a mudanças na legislação, isto é, os alunos até o quarto ano da Educação fundamental, deveriam estudar em uma escola, e os alunos de quinta série do Ensino fundamental, ao terceiro ano do Ensino médio, deveriam estudar em outra escola. Assim Willian realiza sua terceira mudança de escola.

Vale lembrar que a Secretaria do Estado de São Paulo, anunciou no mês de setembro de 2015, uma nova organização da rede estadual de ensino paulista. A medida propôs reorganizar a distribuição dos alunos em unidades que passarão a atender exclusivamente um dos três ciclos de ensino: o primeiro abrange os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; o segundo, dos alunos do 6º ao 9º ano do fundamental, e o terceiro reúne os três anos do ensino médio.

O governo argumenta que a reorganização escolar pretende melhorar a qualidade da educação e não foi motivada por cortes de custos. Entretanto, a ideia gerou inúmeros protestos, as escolas cerca de 200 escolas, foram ocupadas pelos alunos na tentativa de evitar o fechamento das unidades. Os protestos surtiram efeito. Isso porque o governador Geraldo Alckmin (SP), decidiu postergar o debate sobre a reorganização escolar para o próximo ano. Primeiro, haverá uma série de audiências públicas para discutir com alunos, professores e pais dos alunos como deve ser a reestruturação dos centros de ensino paulistas. Entre as críticas, encontramos que a mudança prejudicará o trajeto dos professores, superlotação de salas, a falta de debate prévio sobre a proposta de reorganização do ensino com a sociedade.

Willian contou sempre com o apoio da família, em especial da mãe, que sempre o acompanhou em sua trajetória educacional.

⁶⁷Osasco em números: área: 64 Km², habitantes: 666.740, (IDHM 2010). 0,776. Fonte: IBGE – posição de 2010). Osasco é um município da Grande São Paulo. SP.

A minha mãe sempre fez questão que a gente estudasse em boas escolas, porque ela valorizava a educação, ela dizia sempre que ela não tinha herança nenhuma para dar, que a gente teria que conquistar e que seria através da educação, então por isso ela brigou, chegou a dormir em porta de escola para efetuar nossas matriculas. [...] e até por isso que todos, tanto eu como meus irmãos estudamos, e todos que estão na idade fizeram faculdade. [...] Os três irmãos mais velhos, que são minhas duas irmãs e eu além de fazer faculdade fizemos pós-graduação, uma das minhas irmãs está terminando o doutorado, inclusive ela tem dois mestrados, e sempre por conta disso, dessa insistência da minha mãe de que a gente tinha que estudar. [...] A minha mãe sempre falava: “A gente tem que batalhar e trabalhar muito para ter alguma coisa, então vocês tem que estudar”. [...] Eu lembro várias vezes de os professores falarem: o trabalho é para amanhã e você não fez nada, vou mandar um bilhete, porque eu sei que sua mãe vai te obrigar a fazer a lição hoje e mandavam mesmo, na oitava série eu era o único aluno que recebia bilhete no caderno por não fazer lição, porque eles sabiam que a minha mãe iria cobrar que eu fizesse (Willian).

O relato do entrevistado nos remete a autores como Piotto (2008), que frisam que a “herança familiar” é, pois, também uma questão de sentimentos. Mas para que essa transmissão ocorra são necessárias interações efetivas e afetivas. Isto é, não basta à escolarização do pai ou da mãe, é preciso que o detentor desse capital escolar esteja disponível, tanto objetiva, quanto subjetivamente, de forma a possibilitar as adequadas condições para que o capital possa ser herdado.

Na ausência de capital cultural, o que as histórias relatadas mostram é que se cria no interior dessas famílias, um lugar simbólico de grande importância para o mundo escolar. Ou seja, interesses e valores demonstrados por pequenas ações do dia-a-dia. Esse é um dos casos no qual são as características da organização familiar, em especial da figura materna, que explicam trajetórias escolares bem-sucedidas como as de Willian.

De modo geral, o entrevistado relata que em sua trajetória educacional, sempre teve bons professores e atentos à temática das relações raciais, mas observa que passou por situação de racismo no Ensino médio, na qual, inclusive, um dia se recusou a entrar em sala de aula.

Falei para minha mãe: não entro, já fiz os vinte pontos da média, já passei. [...] e saí descendo, inclusive reclamando para coordenação que eu estava sendo vítima de racismo. A situação pela qual saí da sala de aula era porque um colega não tinha levado um livro, e estava tendo um seminário, eu assisti ao seminário dos colegas e respondi algumas questões que podia usar o livro. Eu estava com o meu livro, sentei ainda na frente perto da porta, respondi algumas e parei para ouvir o grupo, o colega ficava: Empresta-me o livro? Não vou emprestar e todos os colegas falando: “Para, para” e quando eu falei: “Para” a professora reclamou, dizendo que eu sempre entrava na aula para atrapalhar, que eu só causava confusão, eu olhei para ela:” Sou eu mesmo que estou causando? Ele que está aqui sem livro e quer o meu livro.”. Ela continuou insistindo e eu falei: “Eu vou descer e falar com a coordenação.”. Eu já tinha passado por brigas com ela outras vezes porque tinha vezes assim, em que ela falou: “Chegou atrasado não pode entrar na sala” tudo bem, os outros professores fazem isso, só que às vezes outras pessoas entravam, e eu falava: “Mas, por que outras pessoas entram e eu não posso entrar atrasado?”. Às vezes eu era barrado e outra pessoa entrava, e ela: “Ah, é porque eu estava conversando com não sei quem...” Eu

fui, falei na coordenação, ela desceu, foi uma briga tremenda. [...] Quando minha irmã estudou com ela, e ela disse para minha irmã: “A sua família é a família de cor mais inteligente que eu tive. Seu irmão não era muito esforçado não, mas era inteligente.”. Eu lembro que quando ela contou isso eu falei para minha mãe: Eu não disse que ela era racista (Willian).

Willian na adolescência: jovens negros são as principais vítimas de violência no Brasil.

Fui ter maiores problemas mesmo na adolescência até porque eu também gostava e gosto muito de rap, ia a shows de rap, e na época era o auge dos Racionais Mc's. Em 1998 eu comecei a frequentar bailes de rap, então tinha uma identidade negra muito forte, tinha a “Posse Mente Zulu”, “Sistema Negro”, os grupos de rap faziam muita referência a essa cultura negra, a ideia de uma raça negra e o estilo de roupa, a questão de uma violência policial se tornou muito forte na minha vida, no período que eu ia a show de rap, eu sabia que seria parado, mas não sabia como seria parado, passei por algumas situações de violência, algumas mais forte do que as outras, às vezes eram só tapas mesmo, só que violência muito forte física foi uma vez só, que foi em um show inclusive, no Palmeiras. Eu estava indo para o Palmeiras, passei pela Barra Funda e foi bem pesado, em outras tiveram outros casos de humilhação, ter que deitar no chão com a roupa para ir para o baile, mas por ouvir o rap muita gente já sabia que seria marcado por isso e minha mãe dizia: É por culpa das suas roupas, porque seus irmãos e suas irmãs não passam por isso, Eu fui me formando na experiência negra na adolescência onde era muito forte à violência física (Willian).

O relato de Willian nos remete a uma das várias músicas dos Racionais⁶⁸:

*Passageiro do Brasil
São Paulo
Agonia que sobrevivem
Em meia às honras e covardias
Periferias, vielas e cortiços...*

*Negro Drama
Racionais Mc's*

Willian, cresce, ingressa na faculdade, mas a violência contra os jovens negros continua:

Hoje eu só escuto dos meus alunos, só vejo quando acontece mesmo com os meus alunos (Willian).

Para Guimarães (1995), o desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não casual dessas desigualdades. Mostrar a sua reprodução cotidiana através de instituições públicas e privadas. Só assim pode-se esperar levantar o véu centenário que encobre as dicotomias elite/povo, branco/ negro na sociedade brasileira (GUIMARÃES, 2005).

⁶⁸ É um grupo brasileiro de rap, fundado nos finais da década de 1980, suas canções demonstram a preocupação de denuncia (violência, ao racismo e desigualdades), tendo como um de seus expoentes o músico Mano Brown, entre outros.

Na faculdade, (graduação) no curso de História, o entrevistado foi um aluno tranquilo segundo seu relato. Isto é, não teve problemas no que se refere ao racismo.

Entretanto, Willian relata que sua motivação para o estudo de História, pode ter sido motivada, por discussões que travava com uma antiga professora de História que passou por sua trajetória educacional.

Eu tinha discussão com uma professora de história que eu falava que era impossível de uma hora para outra, com uma lei as pessoas que eram escravizadas passarem a ser pessoas de todo livres. Ela dizia que era assim e eu dizia que não acreditava que fosse dessa forma. “Aí eu fui fazer história” (Willian).

Ao recordar o período de faculdade, graduação em História, Willian dá ênfase a questões da construção do seu projeto de pesquisa de trabalho final de graduação, que, aliás, não ocorreu.

Eu queria fazer o projeto de pesquisa sobre educação de afrodescendentes, na verdade era educação de crianças, nascidas em 1870 e um aí tiveram vários problemas na universidade por questão de iniciação científica no período. Ninguém da minha turma pôde fazer iniciação científica e nem o TCC, mas eles abriram espaço, para quem tinha projeto que fizesse pelo menos um projeto e um “paper “na verdade ia ser. Eu fiz o projeto e acabei não fazendo o “paper” porque teve outros problemas na universidade, e falaram que não precisava mais, que foi inclusive o meu projeto de mestrado, a professora falou: “Seu projeto está muito bom.”. Tinha uma professora que trabalhou com escravos em Sorocaba que até conhecia alguma coisa sobre letramento de escravos, ela falou: “Essa professora poderia te ajudar, mas ela está saindo, ela está viajando para ir para Espanha porque ela é espanhola, vai passar um tempo lá e não pode te ajudar.”. Eu acho que foi isso que aconteceu por não fazer o “paper”, agora eu não lembro bem se foi isso, porque eu lembro que ninguém fez, e ela falou: “Presta porque na USP está aberto e eu acho que vai ser aprovado o projeto de mestrado.”. Na época eu não prestei logo de cara, estava aberto mesmo, mas eu não prestei, fui prestar um ano depois e não foi nem na USP, foi na Unesp. Na Unesp foi história, em Santa Catarina na Udesc também foi história, e na Unicamp foi na área de educação (Willian).

O entrevistado opta pelo curso de História no mestrado na Universidade Estadual de Santa Catarina, SC e se mudou para lá, em casa de familiares (tios). Willian comenta que trabalhou todo o ano de 2007 e juntou dinheiro. Na época, era professor eventual na rede estadual. Com apoio de diversas pessoas e muito esforço pessoal e acadêmico, conseguiu uma bolsa de estudos para realizar o mestrado.

O entrevistado na época, contou com apoio familiar, (pais, tios) e de professores da sua universidade até conseguir a bolsa de estudos. Para Willian a barreira maior enfrentada em seu mestrado, estava relacionada com o tema de sua pesquisa. Willian pesquisou a "Educação no pós-Abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de

afrodescendentes (São Paulo/1918-1931)”. Porém na universidade que realizava o curso, em Santa Catarina, este não era um tema presente.

Como eu tinha que mudar o projeto e a temporalidade dele, fiquei seis meses pesquisando Florianópolis, vendo se eu podia encontrar fontes para fazer o estudo de Florianópolis, ou até comparativo de Florianópolis, então o lugar que eu tinha que estar para isso é o Neab que é o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e que tinha muita fonte sobre a experiência de populações de origem africana. Muitas pessoas não entendiam o fato de eu ser orientado por um professor e frequentar outros núcleos e se relacionar com outros professores por conta da minha pesquisa (Willian).

Nota-se pelos relatos que o entrevistado enfrentou alguns obstáculos por conta de sua pesquisa, isto é, devido ao seu tema, teve que recorrer, a outros, núcleos de estudos, para consultar outras fontes, contatar outros professores, situação que desencadeou conflitos na academia.

Segundo Cunha Júnior (2003), para os negros que conseguem ultrapassar as barreiras, e ingressarem na pós-graduação, se deparam com outro obstáculo. Para os que entram, não há orientadores suficientes que conheçam os temas, o que impõem dificuldades ao projeto de pesquisa e a trajetória do aluno. A universidade brasileira não confessa a sua ignorância nos temas de interesse dos negros, sendo que única responsabilidade do insucesso fica por conta do pesquisador. Muitas vezes, não há grupos de estudos ou disciplinas que dariam sustentação ao projeto. Nota-se que o problema é grave, mais grave ainda é que nada disso tem sido questionado pela sociedade democrática acadêmica.

Nota-se pela apresentação do entrevistado a importância o papel da família, em especial da figura materna, que adotou práticas, no sentido de garantir bom desempenho dos filhos na escola, visando a um caminho de longevidade escolar. O entrevistado é pertencente a uma família de camada média urbana, e essa família sempre o acompanhou no processo educacional. O fato dos pais de Willian, terem ensino médio e outras referências de trajetórias educacionais bem sucedidas em família e fora dela, contribuíram para a longevidade da trajetória educacional do entrevistado.

Na sequência apresentamos **Tereza Iori**⁶⁹, nossa última entrevistada. Negra, 33 anos, paulistana, casada, graduada, enfermeira, especialista, mestra, pesquisadora e doutoranda na área da Enfermagem. Para ela, apesar de o ponto de partida de negros e pobres ser diferente no ingresso para a universidade, no sentido de estar em desvantagem, o desempenho requerido na linha de chegada é o mesmo para todos. Para

⁶⁹Adotamos um nome fictício para a quarta entrevistada atendendo a seu pedido, os demais entrevistados adotaram o nome próprio.

Tereza o sonho acadêmico iniciou quando ela descobriu que existia a universidade pública.

Eu descobri isso estava com vinte anos, uma colega que me falou: existe universidade que não paga. Foi aí que eu descobri, falei: que interessante! (Tereza).

Na entrevista, perguntei a Tereza: em algum momento você pensou em fazer medicina? De início a resposta foi taxativa: “não”. Mas justificou a sua resposta que acompanharemos a seguir:

Não. Minha história é a seguinte, eu fiz três anos de cursinho pré-vestibular para entrar na universidade. Enquanto eu estava fazendo o cursinho, eu tinha entre vinte e vinte e dois anos, e estava muito em dúvida sobre o que fazer. Eu sabia que das coisas que eu gostava, a matéria que eu mais gostava na escola era biologia, pensei em fazer biologia, aí andei pesquisando, conversei com as minhas professoras, perguntei o que um biólogo faz, e elas perguntaram: “Mas, o que você gosta de fazer?” eu falei: “Eu gosto do corpo humano, é a coisa que eu mais gosto.”. E elas falaram: “Olha, isso pode ser um problema, porque se você fizer uma faculdade de biologia você vai ver muita zoologia, muita botânica.”. E uma delas que mais me desestimulou falou assim: “corpo humano eu lembro que vi em um semestre só na faculdade de biologia”. Eu falei: “Ai meu Deus, e agora?”. Fiquei super em dúvida sobre o que fazer, mas ainda fiquei com isso na cabeça e fui fazendo o cursinho. No final do primeiro ano de cursinho eu conheci uma colega que falou que ia tentar enfermagem, eu falei: “Tem faculdade de Enfermagem?” “Tem. Para você que falou que gosta de corpo humano é uma ideia. Por que você não faz enfermagem? Não é tão difícil quanto Medicina.”. Eu falei: “Boa ideia! Gostei!”. Aí no meu primeiro ano de cursinho eu tentei vestibular em uma faculdade para Biologia e em duas para Enfermagem. Foi a partir daí que começou a ideia de Enfermagem. Se eu te disser que eu nunca pensei em fazer Medicina é mentira, já pensei lógico, mas no próprio cursinho eu fui aprendendo porque eu fiz dois anos de cursinho comunitário, desses três, dois anos foram em cursinho comunitário, que hoje não chamam mais de tão comunitário assim, mas foi no Cursinho e eles tinham toda uma filosofia, o jeito que eles lidavam com o nosso processo educacional que instigava a gente para uma crítica social mesmo e uma das críticas que eu... Eu gosto muito de aprender com os erros dos outros, e eu observei muitos colegas há anos tentando, várias colegas ao meu lado, gente boa para danar, gente muito boa estudando anos e anos para entrar em medicina, e aí você vai vendo que outros vão passando em outros cursos menos elitizados e aquelas pessoas ficando para trás, eu falei: “Gente, eu não tenho condições socioeconômicas para ficar tanto tempo aqui no cursinho sentada, estudando para entrar na faculdade.”. A minha ideia além de se aproximar do que eu mais gostava, que era corpo humano, saúde, cuidar do outro, etc., a minha ideia era também abreviar esse tempo de estudo porque se eu fosse querer medicina eu teria que estudar o dobro ou mais do que eu estudei para entrar em uma universidade pública já que a particular estava fora de cogitação porque eu não tinha condições de pagar. Então eu fui nessa linha, ouvi conselhos de pessoas, um professor falou para a sala: “Por que você quer fazer medicina? Você quer o status de ser médico? Será que é isso? Reflita, tem tantas outras profissões interessantíssimas que vocês podem tentar fazer que são mais fáceis de entrar, vocês podem entrar em uma universidade boa, pública. Por que vocês não tentam, ao invés de só querer medicina?”. Aquela palavra caiu como uma luva, porque muitas vezes você não quer ser médico porque você acha que tem o dom, você quer ser médico pelo status de ser médico. Enfim, eu juntei todas essas coisas que eu ouvi, o fato de parecer mesmo que eu queria o status, o fato de que parecia ser mais simples entrar na enfermagem e casava com o que eu gostava de fazer e também andei olhando. Porque eu desisti da biologia, porque eu comparei jornais de concurso e fui olhando o salário do biólogo e qual era o caminho que o biólogo percorria depois de formado e eu vi que era educação ou pesquisa, de pesquisa eu nem entendia pesquisa de verdade eu acho que a gente só entende melhor depois que já está na pós, porque nem na graduação a gente entende direito o que é pesquisa, era muito distante para mim a ideia de pesquisa. Mas, a outra opção era trabalhar como professor. Olhei os salários e tal e achei o salário de enfermeira mais vantajoso do que fazer biologia,

até porque biologia na faculdade ia ter que explorar matérias que eu não gostava tanto, e por isso eu escolhi enfermagem. Voltando toda conversa, já pensei em medicina, mas escolhi enfermagem por todos esses motivos que eu te falei (Tereza).

O relato de Tereza proporcionou para nós, novos significados, lançando-nos novos desafios. Primeiramente, nos fez pensar na escolha profissional: a pessoa escolhe ou não escolhe uma profissão? Será que as pessoas têm igualdade de oportunidade para escolherem suas profissões? A nossa crítica a começa exatamente nesse questionamento. Entendemos que não há liberdade de escolha para todos e nem igualdade de oportunidades em nossa sociedade. A ideia de igualdade, liberdade e individualidade, para escolher uma profissão pode ocultar a desigualdade social existente em nossa sociedade, bem como o processo de construção dos sujeitos nas condições sociais desiguais.

A entrevistada é filha de nordestinos (Bahia), que vieram para São Paulo. Sua mãe na época com dezesseis anos trabalhou como empregada doméstica. Hoje com cinquenta e oito anos a mãe de Tereza, continua trabalhando como diarista. No que se refere à figura paterna de Tereza, ele trabalha a mais de trinta anos como motorista de ônibus.

É isso, eles são retirantes nordestinos, a gente morou em favelas, eu nasci em favela, nasci ali naquela favela do córrego das Águas Espraiadas, onde o Maluf construiu uma avenida em cima ali, mas ainda tem um pedacinho de favela lá, tenho muitos conhecidos morando lá ainda. Eu nasci lá, e com uns quatro anos de idade nós fomos para Bahia, meu pai foi tentar viver lá um tempo. Ficamos um ano e meio lá, mas não deu certo e voltamos para São Paulo, e desde então a gente vive aqui em São Paulo. O meu pai comprou um terreno, eu tinha quatorze anos, no bairro do Jardim Ângela e aí construiu uma casa lá, e dos quatorze até os vinte e nove eu fiquei com os meus pais lá no Jardim Ângela, até quando me casei e agora moro em outro município da grande São Paulo.[...] Meus pais são de origem muito humilde, mas meu pai sempre entendeu a importância, principalmente meu pai, mas minha mãe também foi fundamental, sempre entendeu a importância de estudar, e eles me incentivaram muito nisso, não posso reclamar (Tereza).

Para melhor compreendermos o processo de imigração na cidade de São Paulo, vale ressaltar que por volta de 1950, já com os fluxos de imigração estrangeira, bastante reduzidos e, ao mesmo tempo, em fase de grande impulso industrial, a cidade de São Paulo passou a atrair contingentes populacionais de outros Estados do Brasil, transformando-se então no maior polo de migração interna.

Foram mais de três milhões de pessoas, trabalhadores e suas famílias que chegaram a São Paulo entre 1950 e 1980. O Estado de São Paulo é o mais populoso entre os demais Estados brasileiros, tem aproximadamente 44,4 milhões de habitantes -

21,7% da população total do país. Estima-se que São Paulo⁷⁰, maior cidade do Brasil, é hoje o mais poderoso polo de atividades terciárias do país e sua população se aproxima da cifra dos 11.250.503 milhões de habitantes, distribuídos pelos 1.509 km² de seu município, que se divide em 31 subprefeituras e estas, em 96 distritos. Mas no que tange a população negra, seja na cidade de São Paulo ou em outros centros urbanos no país, notamos na esteira de Cunha Júnior (2001-2007) que quesitos de desigualdades sociais incidem diretamente sobre essa população no espaço urbano.

Compartilhamos com a reflexão do autor quando esse frisa que a oferta de (serviços públicos, infraestrutura, transporte, saúde, educação, lazer), entre outros, é desigual. Com os dados que pudemos apurar no *site* da Prefeitura de São Paulo, com base no ano 2010, encontramos uma população total de 295.434 habitantes no distrito do Jardim Ângela, local onde a entrevistada viveu por vários anos na capital paulista, dos quais (60,1%) são negros (preto e/ou pardos).

Consultamos também a página <<https://www.nossasaopaulo.org.br>>. Encontramos vários índices (assistência social, cultura, educação básica) entre outros, mas nos chamou a atenção o fato de que não focalizamos informações sobre índices no que tange à Educação superior. Será que, já está naturalizado, o fato de que, moradores de determinadas regiões não cursam o ensino superior? Esperamos que não, deseja-se políticas públicas que atendam a necessidade dessa e outras populações da periferia dos grandes centros urbanos. A entrevistada sempre reconheceu as dimensões socioeconômicas que integram a vida da sua família.

A minha mãe sempre trabalhou de empregada doméstica, mas ela me deixava estudar, me liberava dos afazeres domésticos para eu poder estudar e meu pai bancava mais a parte financeira. E eles viram toda a minha luta para entrar na universidade, foram três anos de muita luta. Como eu te falei, eu morava no Jardim Ângela, e estudava na Lapa, na época não tinha bilhete único, eu ia de terminal a terminal, pegava quatro ônibus de terminal a terminal para poder pagar uma condução só. Saía de manhã com três pães na bolsa, um pão para o café, um para o lanche e outro para o almoço e o ônibus lotado, aquela briga, empurra-empurra, foi bem difícil essa época, e com o pouco que eles conseguiram me ajudar foi fundamental. E acho que é isso, essa questão mesmo da luta (Tereza).

Esse relato só reforça o que já comentamos, ou seja, a falta de infraestruturas urbanas e as condições de acesso urbano, melhoria de vida. Mas Tereza foi além, com esforço próprio e da família na busca qualificação profissional, para estabelecer novas relações e sofrer transformações. A entrevistada refletiu sensivelmente e analisou criticamente a sua real situação.

⁷⁰Fonte: http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/introducao.php

O sonho você começa a ter a partir do momento em que você descobre que existe a universidade pública, eu descobri isso estava com vinte anos, uma colega que me falou: “Existe universidade que não paga?”. Foi aí que eu descobri, falei: “Que interessante!” ela falou: “Vamos para esse cursinho, porque lá você aprende tudo como fazer a prova e passar.” Legal, aí começa o sonho. O cursinho tinha toda uma ideologia política e tal, eu me politizei muito na época do cursinho, eles falavam: “Isso é um direito seu, você tem direito, se você fizer a prova e passar no vestibular você tem o direito de entrar em uma universidade e não pagar e estudar ao lado de pessoas que tem muito dinheiro nesse país.”. Legal, só que quando você começar a batalha você fala “Nossa, mas eu sou muito pretensiosa de querer isso. Eu, uma mulher pobre que veio da favela, negra. O que eu estou querendo fazer nesse espaço branco, de classe média alta, da meritocracia?”. Aí você começa a se perguntar, esse é o espaço da pretensão, que na verdade é uma pergunta: “Universidade Pública: Sonho, Direito ou Pretensão?” (Tereza).

Para a entrevistada o acesso à universidade foi mais difícil do que a permanência e titulação.

É assim o difícil é entrar aqui, o difícil é você acessar esse ambiente, principalmente a graduação por causa do vestibular, o vestibular é muito excludente porque ele é conteudista, a gente, os pretos e pobres na maioria vem das escolas públicas que tem uma péssima qualidade. O vestibular é saber fazer a prova, a prova tem muito conteúdo e esse conteúdo não nos é dado no ensino fundamental e no ensino médio, então essa é a maior dificuldade para o acesso. [...] Na graduação, como eu te falei, eu tinha o apoio dos meus pais, apesar de escasso se é que eu posso dizer isso, o apoio foi casa, comida e condução e a questão fundamental de não me obrigar a trabalhar, isso faz muita diferença para um estudante porque quando você é obrigado a trabalhar tudo muda de figura. Então na graduação meu pai não me obrigava a trabalhar, apesar de que eu sempre trabalhei alguma coisa eu sempre fiz, em final de semana eu dava aula em cursinho pré-vestibular, que eu ganhava dez reais por hora/aula, que me ajudava na condução e nos meus gastos pessoais durante a faculdade quando eu não estava com bolsa e também trabalhei em cursinho pré-vestibular trabalhei em dois, sempre trabalhava com alguma coisa. E teve a época da iniciação científica que aí eu já estava com bolsa, mas eu tinha que ter uma dedicação semanal de pelo menos vinte horas, isso me tomava bastante tempo, mas tudo bem. A estratégia na graduação integral que nem é aqui, de período integral, é não trabalhar, a melhor coisa é você não ter que trabalhar, eu tenho colegas, por exemplo, que eu vejo na graduação que trabalham à noite e depois tem que ter aula o dia inteiro, é bem complicado, mas eu não precisei trabalhar formalmente, mas trabalhava informalmente aos finais de semanas. No finalzinho eu vendia chocolate, doces, trufas, essas coisas porque estava bem complicado para os meus pais manterem as despesas, e eu tentava ajudar vendendo chocolate, enfim. Eu demorei um ano e meio para conseguir meu primeiro emprego, foi bem complicada essa fase, era a fase em que eu mais tentava vender doce para ajudar, essa era uma fase bem difícil (Tereza).

A entrevistada após graduada em Enfermagem continuou na trilha de seus sonhos: especialização e pós-graduação.

Eu fiz o meu curso de especialização pago [...] porque era o meu sonho fazer obstetrícia, desde antes da faculdade eu já queria mesmo fazer. Quando eu consegui o meu primeiro emprego foi que eu fiz o curso de obstetrix (Tereza).

A mestra da saúde:

[...] vou lá me inscrever, [...] cada escola é de um jeito, nesta universidade quando eu entrei há dois anos era uma redação, você tinha que falar por que era do seu interesse, por que você queria fazer o mestrado, o que você pretendia investigar, o que te instigou a vir aqui, e o que você pretende estudar? [...] Eu acho que isso é relativamente mais fácil do que todo o processo de vestibular sabe. O meu projeto de pesquisa foi sobre o cuidado da saúde de mulheres negras. Eu fiz com mulheres da região onde eu morei, e eu fui entrevistar umas

para entender como é que elas cuidavam da saúde delas, como elas faziam isso delas mesmas, dos membros da família, como faziam esse cuidado da saúde dentro da casa delas, como era no ambiente comunitário e como era o processo de busca por assistência institucionalizada. Então a ideia era entender como se dava o movimento da saúde dessas mulheres, e veio uma pergunta que foi fundamental que eu fiz para elas depois de todo esse processo, e eu só entrevistei mulheres negras: “Por ser negra, você já percebeu alguma diferença de tratamento?”. E aí fez toda diferença na minha dissertação, e aí elas me revelaram que tem muito racismo nos serviços de saúde [...] Lá na hora da entrevista, eu fui da comunidade, então eu conhecia boa parte das mulheres, foi até mais fácil me aproximar delas porque a gente é da mesma cor, eu morava lá há mais de uma década tudo junto, até facilitou meu processo na etnografia [...] E assim, não causou estranheza nenhuma eu estar lá, elas nunca me olharam, tipo: “O que uma moça que faz faculdade quer aqui?”. Não, muito pelo contrário, eu achei bem interessante porque elas se sentiram muito dispostas a conceder a entrevistas, elas entenderam as entrevistas como uma forma de denunciar o que estava acontecendo. Aqui não vejo diferença na forma em que as pessoas me tratam na pós, nem por parte dos docentes, e nem por parte dos colegas. Existe um clima de respeito científico pelo que eu estudo, porque eu estudo relações étnico-raciais e as repercussões disso na saúde das pessoas, principalmente de mulheres porque eu sou obstetritz. Isso não causou muita estranheza, eu vi um respeito, mas uma falta de compreensão sobre assunto, poucas pessoas tem coragem, na verdade eu não vi nenhuma até hoje, porque eu fiz o mestrado em um ano e sete meses e agora nesse ano de mestrado nunca vi ninguém desqualificar a minha temática de pesquisa. No último ano eu percebi que é um assunto que está começando a vir à tona, no cenário nacional [...] É um assunto que tem que gostar muito e todo tema que você vai estudar você tem que se identificar um pouco com ele, por algum motivo. Eu me identifico por causa de toda a minha história, por causa da minha cor, etc., mas a maioria aqui é branca (Tereza).

Pensando nos relatos da entrevistada, quando ela traz a questão do vestibular, da escolha da profissão, cabe um questionamento: será que podemos incluir o vestibular como um desses ritos que estão perdendo a força? Para algumas instituições de ensino, a resposta é não, como bem frisou a entrevistada. Nesse contexto o sistema educacional em particular o da escola pública, não dá conta das exigências do vestibular para o ingresso na universidade pública.

Autoras como Rosemberg (2011) ao falar sobre o vestibular na sociedade brasileira já alertava sobre esse sistema. É muito interessante perceber a história do vestibular e analisar sua mecânica. Rosemberg (2011) questiona: se a seleção fosse unicamente baseada no mérito, por que as notas de corte variam tanto de curso para curso e de universidade para universidade? Quem faz variar essas notas de corte? O mercado da concorrência, da demanda e da oferta.

Rosemberg (2011) observa que em seu início, o vestibular foi introduzido no Brasil para acabar com o favoritismo porque antes o acesso tinha prova oral. E não há nada que possa atrapalhar mais um processo seletivo do que prova oral, já que há apenas uma escuta de alguém. Esse processo seletivo, portanto, precisava de uma “chacoalhada”. E uma parte importante dessa “chacoalhada” veio por meio da reivindicação do Movimento Negro, com a reivindicação do sistema de cotas.

Para Rosemberg (2011) e para nós, o acesso de negros ao ensino superior era e ainda é, de fato, muito reduzido. Nossa pirâmide educacional é uma para brancos e outra para negros, não só em termos de estatísticas gerais, mas também de estatísticas por cursos e por universidades. As melhores universidades brasileiras têm um acesso muito reduzido de negros - nem vou falar de indígenas, então - e de pessoas egressas do ensino médio na rede pública, - após o sistema de cotas este cenário não é o ideal, mas já observamos mudanças. No Brasil, setores da classe média pagam escola privada até o final do ensino secundário e dão garantia quase total a seus filhos de entrarem em instituições que, em outros países, são caríssimas, mesmo as públicas. Assim, há uma reversão da lógica democrática (ROSEMBERG, 2011).

Entendemos também que existem outros sistemas onde o vestibular não tem mais a aura do passado. Muitas vezes, novos heróis propostos aos jovens pela mídia, são aqueles que fazem fortuna rapidamente. A educação nacional é atacada de todos os lados. Nunca os professores foram tão desconsiderados. A entrada em um meio profissional não oferece mais um quadro definitivo. As confrarias corporativistas desaparecem com os pequenos trabalhos. As grandes empresas, outrora familiares, onde se entrava como estagiário para sair aposentado depois de ter tido uma promoção interna começam a fazer parte da história.

A crise econômica dos anos 2000 e a globalização da economia transformam o sistema. Muitas profissões propostas aos jovens não são conhecidas de seus pais. Para (BOCK et al, 1999, p. 248) “o indivíduo é escolhido para uma profissão pelas influências dos fatores sociais, da estrutura de classes, dos meios de comunicação e, de certa forma, da herança social”. Considerando que esse pensamento esteja correto, ao negar a possibilidade de liberdade de escolha, acabamos também percebendo esse indivíduo como reflexo da organização social, sem autonomia frente a essas determinações.

Entre um curso e outro, o trabalho sempre esteve presente na vida de Tereza.

Nesse meu primeiro emprego que eu consegui depois de um ano e meio, comecei a trabalhar nesse mesmo lugar onde ainda estou e com seis meses eu já não aguentava mais o lugar, é um lugar bem difícil, as condições de trabalho são bem ruins e tal. Mas, aos poucos eu fui fazendo as minhas estratégias de enfrentamento. Antes das estratégias deixo eu falar uma coisa, eu estou lá há seis anos, o primeiro ano foi assim como eu te falei, eu descobri que não era um lugar legal e queria sair, aí eu comecei a procurar emprego. Rapidamente eu mandei um currículo para um grande hospital e passei em um processo seletivo, em uma AMA hospitalar lá na zona sul de São Paulo, trabalhei lá durante um ano e meio conciliando dois empregos, era muito doido o negócio lá também, muito maluco. Na rede privada você ganha mais, só que você se submete muito mais, a chefia é extremamente

austera e você não tem autonomia para trabalhar, era um trabalho muito pesado, eu tinha que, por exemplo, eu fazia triagem, que na verdade não pode usar o termo triagem, é classificação de risco, em seis horas de trabalho eu tinha que atender de cem a cento e cinquenta pessoas, então tudo que eu aprendi aqui, essa escola é muito forte em humanização, tudo o que eu aprendi aqui foi para o saco porque você atendia as pessoas: “O que você está sentindo hoje?”. Se a pessoa começasse a falar um pouco mais eu tinha que cortar a pessoa: “Senhor, eu quero entender o que o senhor está sentindo agora, o que te trouxe aqui agora.”. Ele tinha que falar rapidamente e eu anotava em uma ou duas linhas no máximo, enquanto isso já tinha um técnico de enfermagem verificando a pressão, temperatura e acabou a conversa, e eu já dava uma classificação de cor para ele, azul é o que não tem gravidade e pode aguardar o tempo que precisar, até chegar ao mais grave que seria o vermelho, isso tinha que fazer dentro de seis horas com cem a cento e cinquenta pessoas. É um trabalho que vai te deixando extenuado, eu aguentei um ano e meio, e viajei de férias depois de um ano, voltei e trabalhei mais uns quatro meses saí. Eu saí e passei em um concurso que eu tinha tentando anteriormente em um hospital da grande São Paulo, trabalhei um ano lá também, isso sempre mantendo aquele meu primeiro emprego e quando eu entrei nesses outros vínculos eu me mantive neles. Foi uma fase importante porque quando eu estava em dois empregos eu consegui juntar dinheiro, foi uma época boa que eu consegui juntar dinheiro para dar entrada no meu apartamento, eu sempre tenho impressão, Marcos, que a gente que vem de origem muito humilde está sempre correndo atrás de algum prejuízo, sempre correndo atrás de alguma coisa, de algum prejuízo que ficou lá atrás, sabe. Eu via colegas que falavam: “Meu pai me deu sessenta mil para eu dar de entrada no meu apartamento” ou: “Meu pai me emprestou um apartamento, eu vou casar, mas minha família emprestou o apartamento até eu conseguir.”. Não, eu tinha que correr atrás do meu e aí eu fiz isso, trabalhei dois anos e meio em dois vínculos ao mesmo tempo, você não sabe o que é ficar cansada (risos), muita loucura cara, você vai colocando em risco toda a sua saúde, mental e física, é uma maluquice, mas foi bom para juntar dinheiro. Foi quando eu consegui por minhas dívidas em dia, paguei as dívidas, dei entrada no meu apartamento, foi a época em que eu fiquei noiva, aí ele me ajudou a mobiliar o meu apartamento para a gente poder se mudar (Tereza).

Experiência e realização profissional da entrevistada.

Não posso dizer que eu enfrentei barreiras diferentes de outras pessoas que estavam no mesmo grau de concorrência que eu, principalmente por causa da cor, mas eu posso dizer em relação à cor coisas que eu percebi. Eu percebi, por exemplo, que trabalhando você recebe menos respeito, sabe. Por exemplo, os médicos geralmente são brancos, de origem ou rica, ou de classe média e média alta e a gente percebe um pouco de descrédito pelo que você é, pelo que você faz, eu sempre brinco com os meus amigos mais próximos, eu falo: “Eu adoro que as pessoas não deem nada por mim, e depois se surpreendam, que eu tenho um bom conhecimento das coisas, que eu sei o que estou fazendo.”. Inter profissionalmente falando. Eu não tenho experiência com o público privado, apesar de ter trabalhado em um grande hospital privado, eu trabalhava para o braço social deles, então eu era uma funcionária desse hospital, trabalhando em uma instituição SUS, então eu atendia o público SUS. Já vi entrevista de colega que trabalhou com público branco e rico que teve dificuldades sérias. Eu nunca trabalhei com esse público para te falar, mas com os meus pacientes eu nunca tive problema, mas na relação interpessoal eu já percebi isso, descrédito, um pouco menos de respeito, um pouco menos de cuidado, isso eu já percebi. É muito subjetivo, não é explícito, quem é negro sabe, e mulher então (Tereza).

A entrevistada como protagonista do seu próprio caminho:

Você está falando de barreiras: o trabalho. Estive trabalhando em dois empregos, daí tomei uma decisão, porque isso não estava sendo benéfico a minha saúde. Refleti: eu já consegui as coisas que eu queria, eu não vou ser rica mesmo, então agora preciso organizar-se. Organizei-me financeiramente e mentalmente para sobreviver com um emprego só, esse emprego tem que dar para pagar as minhas contas, e esse primeiro emprego que eu estava me adaptando é o que eu estou até hoje porque eu acabei me mudando para o município, eu trabalho perto de casa, aí você vai colocando as coisas na balança mudei para noite que é

um horário que além de ser mais tranquilo do que o trabalho diurno, a noite eu posso fazer as disciplinas em qualquer horário que eu quiser durante o dia, então eu me programei nesse sentido. Passei para noite, me mudei para lá, me organizei financeiramente, eu preparei todo o cenário da minha vida para voltar a estudar. Voltei a procurar a mesma professora que tinha orientado a minha monografia na especialização, e falei: “Professora, agora sim eu estou pronta. Agora eu quero fazer mestrado.”. Eu tive que preparar não só a questão da experiência que eu acho importante, mas tive que me preparar financeiramente para isso. Tem colegas que o marido ajudava financeiramente, não que o meu marido monte nas minhas costas, não é isso, ele me ajuda com todas as contas. Tenho amigos, podem viver de bolsa, e não é o meu caso. Então eu tive que tomar rédea do meu destino mesmo, protagonizar o meu caminho, tive que me preparar para poder voltar para cá para estudar. Eu cheguei aqui de volta para fazer o mestrado, faz dois anos e meio, em julho de dois mil e doze eu entrei no mestrado, e no final do ano passado, dezoito de dezembro, aliás, essa semana vai fazer um ano que eu defendi e estou há um ano no doutorado (Tereza).

O amadurecimento acadêmico da entrevistada.

Já no doutorado, eu pretendo agora, fazer um aprimoramento do que eu descobri no mestrado. Então como te falei, eu fiz na Saúde da Mulher, e agora vou para Saúde Coletiva, que eu me identifico super também. O tema é relacionado à discriminação nos serviços de saúde, eu me sinto muito mais madura agora [...] foi muito difícil chegar, até o mestrado, mas agora no doutorado tenho muita nitidez do que eu quero fazer (Tereza).

No que tange especificamente a profissão de enfermeira, vale ressaltar para esta tese alguns autores que discutem o tema, por exemplo, Nauderer e Lima (2005), sublinham que as informações sobre a imagem da enfermeira evidenciadas na literatura, vão em direção à história da Enfermagem como profissão e à sua evolução, relacionadas ao momento histórico, particularmente ao papel da mulher em cada época. Neste contexto, merece destaque a participação de Maria José Bezerra, na história da Enfermagem no Brasil, “Maria Soldado”: uma mulher negra, paulista, limeirense que se alistou como enfermeira na Revolução de 1932. No calor da luta, se alinhou na frente de combate. Ficou conhecida como “Maria Soldado”.



Figura 19 - Maria José Bezerra

Na literatura sobre relações raciais, no que tange a profissão de enfermeiro, apreendemos com Bonini (2010), que a enfermagem na sociedade contemporânea é reconhecida como uma profissão que constitui importante campo de conhecimento e pesquisa, mas não somente no que tange a biologia, mas também no social. Para Bonini

(2010), o estereótipo sobre a enfermeira que é veiculada na mídia reforça a questão do preconceito social e até mesmo racia.

Bonini (2010), ao se referir à origem e ao ingresso das primeiras alunas na Escola de Enfermagem Anna Nery, assinala que esse ingresso passou a depender não só da posse do diploma do curso normal, mas também era pré-requisito não formalizado que a candidata fosse de "raça branca". Tentou-se assim barrar o acesso à profissão de grupos subrepresentados.

Bonini (2010), ao descrever as questões da identidade do ser enfermeiro negro formado pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, através da análise de situações de preconceito vividas por esses enfermeiros frente a sua escolha profissional, sua formação acadêmica e a sua inserção no mercado de trabalho, assinala que a Escola de Enfermagem da USP formou, no período de 1947 a 2006, 2.886 enfermeiros, dos quais, 128 se declararam como não brancos. Isto é, 4,4%. Em seu estudo “Ser enfermeiro negro na perspectiva da transculturalidade do cuidado” de 2010, a autora entrevistou 14 ex-alunos da Escola de Enfermagem da USP. Segundo a autora todos os entrevistados afirmaram ter sofrido preconceito racial em algum momento de suas trajetórias de vida, em especial de forma velada, forma essa mais difícil de ser enfrentada.

Bonini (2010) conclui no que se refere ao racismo que a dinâmica do racismo na enfermagem precisa ser melhor pensado e rediscutido na academia por professores, alunos, profissionais da área, bem como em entidades de classe. Percebe-se que a dinâmica do racismo se apresenta de maneiras diversas e se estende a subjetividades. “É preciso que cada profissional da saúde reconheça o racismo dentro de suas atividades e das atitudes de seus pares, apontando-as de forma a salientar sua existência, para que se possa combatê-lo de maneira eficaz, gerando assim uma assistência mais humanizada” (BONINI, 2010, p.90).

No que se refere às especificidades ao atendimento das necessidades da população negra, (Mendes et al 20015), sublinha que ainda que os profissionais docentes enfermeiros e enfermeiras reconheçam as desigualdades raciais em saúde, esse reconhecimento não tem se convertido em prática pedagógica que contribua para superação do modelo biomédico/biologicista que orienta a formação acadêmica. Desse modo, a população negra continua sendo concebida como potencial patológico a certas doenças à medida que o racismo não é reconhecido como determinante na sua condição de vida e saúde (MENDES, et al,2015). Os autores apontam ainda, para a necessidade

de inovações na formação em enfermagem, de modo que o processo de ensino e aprendizagem do cuidar, contribua para o enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais em saúde na sociedade brasileira.

Considera-se como possível caminho para esse enfrentamento a efetiva aderência do curso de graduação em Enfermagem à implementação de política curricular de educação das relações étnico-raciais com vista à promoção da igualdade racial, alinhando-se a atuais demandas nacionais, como por exemplo, às decorrentes da necessidade de efetivação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), especialmente no que se refere à inclusão de temas relacionados a racismo e saúde da população negra nos processos de formação inicial e continuada de profissionais de enfermagem (MENDES, et al,2015,p.210). Compartilhamos da reflexão dos autores quando esses frisam da necessidade na formação em enfermagem de política curricular que oriente o cotidiano educacional com vista à desconstrução do racismo do processo de aprendizagem do cuidar.

3.4 Estratégia de Análise

O *corpus* é o conjunto de documentos sobre o qual se efetua a análise. Para efetuar a análise organizamos um processo de codificação e categorização⁷¹. Assim, trabalhamos com dois enfoques que correspondem a duas unidades de análise: informações do currículo cadastrado na Plataforma *lattes* dos entrevistados e falas transcritas em forma de texto dos discursos captados junto aos mestres entrevistados.

No primeiro recorte incluímos categorias referentes às informações que constam do currículo cadastrado na Plataforma *Lattes* dos entrevistados, a saber: formação acadêmica/titulação; períodos de formação geral dos entrevistados; idiomas; área de pesquisa na pós-graduação; indicadores de produção, formação complementar dos entrevistados; atuação e acadêmica/profissional dos entrevistados.

No segundo recorte incluímos categorias referentes às falas transcritas em forma de texto dos discursos captados junto aos mestres entrevistados, a saber: o **eixo 1** inclui

⁷¹ A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] A categorização trata da “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento [...] com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 103- 117).

as categorias referentes à identificação do entrevistado: nome⁷², idade, sexo, naturalidade, estado civil, cor/raça.

O eixo 2 abarca as categorias que permitem descrever, de modo agrupado, a resposta à pergunta realizada na entrevista, no que se refere inclusão da categoria cor/raça no Currículo Lattes?

O eixo 3 integra as categorias que permitem descrever, de modo agrupado, as respostas dos entrevistados às perguntas: gostaria de ouvi-lo/a sobre o que é ser uma pesquisador/a, e uma pesquisador/a negro/a.

O eixo 4 engloba as categorias que permitem descrever, de modo agrupado, as falas dos entrevistados no que tange a família.

O eixo 5 compreende as categorias que permitem descrever, de modo agrupado, as falas dos entrevistados no que se refere: educação, ensino, programas de ação afirmativa e legislação (relações raciais).

O eixo 6 contempla as categorias que permitem descrever, as respostas dos entrevistados às perguntas realizadas na entrevista no que tange a concepção de raça e racismo.

O eixo 7 abrange as categorias que permitem descrever, de modo agrupado, as respostas dos entrevistados à pergunta realizada na entrevista no que refere-se à desigualdades educacionais, a saber: quais intervenções você considera que podem contribuir para diminuir as desigualdades educacionais entre negros e brancos?

O eixo 8 envolve as categorias que permitem descrever as falas dos entrevistados no que refere-se aos deslocamentos urbanos e mobilidades em suas trajetórias.

O eixo 9 compõe as categorias que se referem ao apoios recebidos e as barreiras encontradas para o acesso, permanência e titulação na Educação superior/pós-graduação (mestrado). Os dados assim produzidos foram sistematizados em tabelas e quadros, descritos, sistematicamente, de modo ainda analítico.

3.5 Resultados

Este tópico é destinado à análise do *corpus* desta pesquisa, isto é, das informações dos currículos cadastrados na Plataforma *lattes* dos entrevistados, bem

⁷²Três dos entrevistados optaram por usar o próprio nome na entrevista (Liliane, Patrício e Willian). Respeitando o pedido de quarta entrevistada quanto ao anonimato, adotamos para esta pesquisa, o nome fictício de Tereza.

como das falas transcritas em forma de texto de discursos captados junto aos entrevistados. Os resultados relacionados aos recortes e eixos de análise foram organizados em planilhas, agrupados e reagrupados de acordo com a necessidade de apresentação dos resultados.

A seguir apresentamos o primeiro recorte no que se refere às informações do currículo cadastrado na Plataforma *lattes* dos entrevistado, para em seguida apresentarmos o segundo recorte, no que tange as falas dos entrevistados, composto por 9 eixos de análise.

3.5.1 Informações do currículo cadastrado na Plataforma Lattes dos entrevistados

Elaboramos uma primeira aproximação com o *corpus* documental do currículo *lates*,⁷³ dos entrevistados, pela via quantitativa e qualitativa, descrevendo sua configuração mediante quadros construídos agrupados, para que pudéssemos acompanhar detalhamentos da trajetória educacional do entrevistado. Devido ao grande volume de informações, privilegiamos algumas, que a nosso ver foram importantes dentro do contexto da pesquisa.

Quadro 7 – Formação acadêmica/titulação dos entrevistados

Nome	Sexo	Ano	Titulação	Curso	IE	Bolsa	Ação afirmativa	Ocupação
Liliane	F	2014	Doutoranda	História	Privada	Não	Não	Educatória em serviço público
		2004- 2007	Mestrado	Psicologia Social	Privada	Não	Não	
		1999-2001	Pós-graduação Lato Sensu	Jornalismo cultural	Privada	Não	Não	
		1995-1998	Graduação	Jornalismo	Privada	Não	Não	
		NI	Médio	Secretariado	Privada	Não	Não	
		NI	Fundamental	Ensino	Pública/ Privada	Não	Não	
Patrício	M	2012- 2015	Doutorado *	Ciências Sociais	Privada	Sim	Não	Professor da Educação básica em serviço público
		2009-2011	Mestrado	Ciências Sociais	Privada	Sim	Sim	
		2005-2007	Graduação	História	Privada	Não	Não	
		NI	Médio	NI	Privada	Sim	Não	
		NI	Fundamental	NI	Pública	Não	Não	
Willian	M	2015	Doutorando	História	Pública	NI	Não	Professor da

⁷³O Currículo Lattes⁷³ se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por suas informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia. Vale ressaltar que a Plataforma *Lattes*, adotou o quesito cor/raça que se encontra embasado na Lei 12.228, de 20 de julho de 2010, que instituiu o “Estatuto da Igualdade Racial”, cujo objetivo é combater todas as formas de exclusão e discriminação raciais ainda vigentes em nosso país. Mas durante a realização desta tese, ainda não tínhamos informações sobre estes dados, coletados pela Plataforma *Lattes*.

		2008-2010	Mestrado	História	Pública	Sim	Não	Educação básica em serviço público
		2003-2007	Graduação	História	Privada	Não	Não	
		1999-2001	Médio	Ensino	Pública	Não	Não	
		1998-1991	Fundamental	Ensino	Pública	Não	Não	
Tereza	F.	2014	Doutoranda	Enfermagem	Pública	Não	Não	Enfermeira em serviço público
		2012-2013	Mestrado	Enfermagem	Pública	Não	Não	
		2006-2007		Obstetiz	Privada	Não	Não	
		2003-2006	Graduação	Enfermagem	Pública	Não	Não	

Fonte: Plataforma Lattes/Currículo Lattes. NI = Não informado. *Patrício por ocasião da entrevista ainda não tinha obtido o título de doutor, que ocorreu em 2015.

O quadro 7 mostra que dois entrevistados são do sexo masculino e dois do sexo feminino. Outra informação é que todos os entrevistados obtiveram o título de mestre na década de 2000, variando entre 2007 e 2013, e que por ocasião das entrevistas, todos os mestres estavam cursando doutorado em diferentes áreas de formação. Em relação aos cursos podemos constatar que os entrevistados realizaram mudanças após o término da graduação, bem como da passagem do mestrado para o doutorado. Nota-se que dois dos entrevistados permaneceram com os cursos iniciados na graduação até o doutorado, Willian (História) e Tereza (Enfermagem).

O curso que aparece como maior frequência é História (5), e com menos frequência é Psicologia (1). Quando o quesito são as características das instituições de ensino superior, a universidade privada é mencionada oito vezes (8) e a universidade pública é apresentada cinco vezes (5). Somente uma entrevistada (Tereza) é oriunda de instituição pública desde a graduação.

O quadro 7 apresenta que Willian e Patrício foram contemplados com bolsa de estudos de agência de fomento durante a pós-graduação, Willian no mestrado e Patrício no doutorado. Um entrevistado (Patrício) foi beneficiário de programa de ação Afirmativa junto a Fundação Ford⁷⁴.

⁷⁴O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program - IFP) oferece oportunidades para que mulheres e homens, com potencial de liderança em seus campos de atuação, prossigam em seus estudos superiores, capacitando-se para promover o desenvolvimento de seus países, bem como maior justiça econômica e social. O Programa está sendo implementado em 22 países da África, América Latina, Ásia, Oriente Médio e na Rússia, locais onde a Fundação Ford atua. Para assegurar a diversidade de origem dos/as bolsistas, o IFP prioriza candidatos/as provenientes de grupos que, sistematicamente, têm tido acesso restrito ao ensino superior. No Brasil, o Programa, além de estar atento à igualdade de gênero, destina-se, prioritariamente, a pessoas negras ou indígenas, ou nascidas nas regiões Norte ou Nordeste ou Centro-Oeste, ou provenientes de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais.

O quadro 7 mostra que todos os entrevistados são funcionários públicos (rede estadual e/ou municipal, com exceção de Tereza, da área da saúde, os demais entrevistados atuam na área da Educação (professores). Porém, nenhum dos entrevistados por ocasião da entrevista, atuava na Educação Superior/pós-graduação.

Ao darmos ênfase a variável sexo no quadro 7 em cruzamento com os curso dos entrevistados, encontramos autores como (BOURDIEU, 1999; BELTRÃO e TEIXEIRA,2004) que têm assinalado que a presença negra na universidade, além de reduzida, é desigual e restrita a algumas áreas. Isto é, os autores sugerem primeiramente que as escolhas das mulheres, estão mais próximas de cursos e carreiras no que se refere ao ensino, cuidado, entre outros. Segunda, que mostram que os negros se inserem preferencialmente em carreiras de menor status e prestígio social. Assim os resultados desta pesquisa apontam também coincidência nesta direção.

Na sequência da análise apresentamos os resultados quando isolamos a categoria período de formação educacional dos entrevistados.

Quadro 8 – Períodos de formação geral dos entrevistados

Nome	Período educação básica	Período da graduação	Período da especialização	Período do mestrado	Período do doutorado
Liliane	Não informado	1995 - 2001	1999-`2001	2004- 2007	2014
Patrício	Não informado	2005 - 2007	-	2009 - 2011	2012 - 2015
Willian	1991 á 2001	2003 - 2007	-	2008 - 2010	2015
Tereza	Não informado	2003 - 2006	2008 - 2010	2012 - 2013	2014

Fonte: Currículo Lattes, quadro elaborado pelo autor.

Em linhas gerais no que se refere às etapas de formação, o quadro 8 mostra que a trajetória dos entrevistados homens é menor em relação a trajetórias das mulheres na Educação superior/pós-graduação. Essa diferença, em parte, pode ser explicada pelo fato de que, as mulheres realizaram curso de especialização em detrimento dos homens.

Quando voltamos nossa análise para o período de formação, entre o início da graduação e conclusão do mestrado encontramos que Liliane percorreu doze anos de estudos, Patrício, seis anos, Willian, sete anos e Tereza dez anos. Pelos dados disponíveis, indicamos também que o entrevistado Willian, a contar de seu início na Educação básica (1991) levou (24) vinte e quatro anos para chegar ao doutorado em 2015.

Quadro 9 – Idiomas conhecidos dos entrevistados

Categorias	(N = 4)
Língua portuguesa	4
Língua inglesa	2
Língua francesa	3
Língua espanhola	3

Fonte: Plataforma Lattes/Currículo Lattes

O quadro 9 mostra informações sobre o nível de conhecimento dos entrevistados no que se refere a idiomas. Além da Língua Portuguesa (língua nativa) que todos conhecem (4). Nota-se que o interesse dos entrevistados concentrou-se nos idiomas; espanhol, francês e inglês, sendo que os idiomas francês e espanhol aparecem com maior frequência (3). Todos os entrevistados mostram ter compreensão de pelo menos um idioma além do Português.

Por um lado, a proficiência de idiomas estrangeiros é importante para benefícios profissionais e de possíveis vantagens competitivas para quem ingressa nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), bem como é uma alternativa para interagir com outras culturas, seja no campo social ou no campo acadêmico (congressos, elaboração de artigos,) entre outros. Por outro, pode representar uma barreira para ingresso nos cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras e estrangeiras em virtude da falta de proficiência do candidato, visto que, em algumas universidades (públicas) a prova de idioma é eliminatória.

Mesmo os alunos que são beneficiários de Programas de ações afirmativas, têm que cumprir as exigências dos programas das universidades. Esta situação tende a se repetir por ocasião, da candidatura para bolsas de estudos no exterior (Ciências sem fronteiras, doutorado sanduíche), entre outros.

Quadro 10 – Tema de pesquisa por área na pós/graduação (mestrado e doutorado)

Nome	Cor/raça	Mestrado	Tema no mestrado	Doutorado	Tema no doutorado
Liliane	Parda	Psicologia Social	Culturas negras	História	Culturas negras
Patrício	Preta	Ciências Sociais (Antropologia)	Religiões de matriz africana	Ciências Sociais (Antropologia)	Religiões de matriz africana
Willian	Preta	História	Abolição	História	Abolição
Tereza	Preta	Enfermagem	Saúde da mulher negra	Enfermagem	Saúde coletiva

Fonte: Plataforma Lattes/Currículo Lattes

Em linhas gerais, o quadro 10 mostra uma produção acadêmica voltada para o campo das relações raciais nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) dos entrevistados. É possível observar que os entrevistados deram sequência aos temas defendidos no mestrado, na temática das relações raciais, independentemente da mudança de área.

A entrevistada Liliane tem atuado principalmente com os seguintes temas: lutas culturais, narrativas audiovisuais, povos de matrizes africanas e de matrizes orais, identidade afrodescendente no Brasil e na diáspora africana, cultura afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais. Patrício tem focado em seus estudos no campo das relações raciais no que se refere à mulher, teologia, religião, negro, questões étnicas e religiões de matriz africana.

Willian tem centrado suas pesquisas na área de História com ênfase em História da Educação, Brasil República e Pós-Abolição, História e Cultura das Populações de Origem Africana no Brasil. Tendo como seu principal objeto de estudo a Abolição. Tereza tem pautado seus estudos no curso de Enfermagem na Educação superior (pós-graduação) na área da saúde da mulher negra, enfermagem obstétrica, saúde sexual e reprodutiva e saúde do trabalhador de enfermagem.

Quadro 11 – Indicadores de produção acadêmica dos entrevistados

Categorias	Homens	Mulheres	Total
Produção bibliográfica	39	40	79
Produção técnica	44	35	79
Produção cultural	-	2	2
Orientação concluída	-	1	1
Total	83	78	161

Fonte: Plataforma Lattes/Currículo Lattes

O quadro 11 mostra que os entrevistados homens (83) em linhas gerais apresentam indicadores de produção maiores do que as mulheres (78). Se olharmos para a categoria de produção bibliográfica (79), observamos que as mulheres (40) são superiores aos homens (39). As mulheres também se sobressaem quando as categorias são produção cultural e orientações (3). Mas quando a produção é técnica, fica por conta dos homens (44) o maior número de participações em relação às mulheres (35).

Não podemos deixar de apontar que as mulheres, de um modo geral, têm dupla jornada de trabalho, ou no caso desta pesquisa, triplo (estudos acadêmicos, trabalho, trabalho doméstico). Isto não quer dizer, que homens não possam ter uma jornada tripla, mas no caso desta pesquisa em particular, os homens tiveram mais tempo para se

dedicar a pesquisa, visto que eram beneficiários de bolsa de estudos (dedicação exclusiva à pesquisa), e isso, de certo modo, poderia explicar a maior à produção acadêmica dos homens.

Quadro 12 – Formação complementar dos entrevistados

Formação completar	Homens	Mulheres	Total
Quantidade de cursos	22	31	53

Fonte: Plataforma Lattes/Currículo Lattes

O quadro 12 mostra que houve uma procura maior dos cursos de formação complementar por parte das mulheres (31), em relação aos homens (22). Vale destacar que as mulheres entrevistadas desta pesquisa realizaram também cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*), e os homens não. Isto é, se por um lado os homens tiveram um maior número de produções acadêmicas. Por outro, as mulheres tiveram maior participação em cursos de formação complementar. Neste caso específico, parece que o contexto vem associado, muitas vezes, as exigências acadêmicas e do mercado de trabalho, visto que as mulheres entrevistadas trabalharam durante o período da pós-graduação (*lato-sensu-e-stricto-sensu*).

Quadro 13- Atuação profissional dos entrevistados

Categoria	Liliane	Patrício	Willian	Tereza
Área de atuação	Educação	Educação	Educação	Enfermagem
Ocupação	Formadora educacional	Professor educação básica	Professor educação básica	Enfermeira
Graduação	Jornalismo	História	História	Enfermagem
Mestrado	Psicologia social	Ciências Sociais	História	Enfermagem
Doutorado	História	Ciências sociais	História	Enfermagem
Bolsista durante o mestrado	Não	Sim	Sim	Não
Ações Afirmativas durante o mestrado	Não	Sim	Não	Não
Trabalhou durante o mestrado	Sim	Não	Não	Sim
Experiência internacional	Sim	Não	Não	Sim
Setor de trabalho	Serviço público	Serviço público	Serviço público	Serviço público
Participação em Diretórios de grupos de pesquisas e redes de colaboradores	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Plataforma Lattes/Currículo Lattes

O quadro 13 mostra que com exceção de Tereza (Enfermagem), os demais entrevistados se concentram na área de Educação, exercendo a ocupação de professores

e/ou formadores. Outra observação é a de que nenhum dos entrevistados atua como professor na Educação superior/pós-graduação. Mas todos são servidores públicos.

Mesmo tendo mudanças de cursos dos entrevistados entre o início da graduação e o ingresso no mestrado e doutorado, nota-se que a área de atuação/ocupação está diretamente ligada à formação acadêmica em algum momento de sua trajetória educacional. O quadro 13 mostra que os entrevistados que trabalharam durante o curso de mestrado, são do sexo feminino e não foram beneficiárias de bolsas de estudos ou participantes de Programa de ação afirmativa.

Merece destaque, as experiências no cenário internacional dos entrevistados desta pesquisa, em particular das mulheres que tiveram a oportunidade de vivenciá-las (Canadá e Angola) e continuam participando de forma indireta e direta como membros de Núcleos de renomadas universidades internacionais.

Podemos perceber também a participação dos nossos entrevistados em Diretórios de Grupos de pesquisas⁷⁵ e redes de colaboradores (rede de coautores que já trabalharam em conjunto com o pesquisador em questão em coautorias com artigos, resumos e outras produções científicas).

No contexto desta pesquisa apreendemos que os entrevistados participam de grupos de pesquisas e rede de colaboração e nível nacional e internacional que desenvolvem ações que visam contribuir para o tema das relações raciais, em diferentes aspectos, a saber: estudos culturais; demandas vinculadas ao Estatuto das relações raciais no currículo da rede escolar o ensino de História e Cultura Africana; cursos de formação de professores que refletem acerca dessas temáticas; multiculturalismo; estudos da população negra e elementos de sua cultura, como religião, arte, alimentação. Outros temas estão voltados para a área da saúde, saúde da mulher negra, estudos na área da Enfermagem em Saúde Coletiva (nutrição e aspectos da saúde sexual e reprodutiva), bem como estudos que envolvem em linhas gerais a infância e a adolescência.

⁷⁵Os Diretórios dos Grupos de pesquisa apresentados no Currículo Lattes, se constitui em bases de dados que contém informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no País. O Diretório mantém uma base corrente, em que informações são atualizadas, continuamente, pelos líderes de grupos, pesquisadores, estudantes e dirigentes de pesquisa das instituições participantes, junto ao CNPq. As informações contidas no Diretório dizem respeito aos recursos humanos constituintes dos grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos), às linhas de pesquisa em andamento, às especialidades do conhecimento, aos setores de aplicação envolvidos, à produção científica, tecnológica e artística e aos padrões de interação com o setor produtivo.

Assim após, está análise de informações do currículo *lattes* dos entrevistados, cabe um questionamento. Seriam nossos entrevistados: Liliane, Patrício, Willian e Tereza, exceções? Ou a presença, deles é o resultado de trajetórias de vida cheias de lutas e percalços? Embora a maioria da população seja negra no Brasil, ainda não passamos dos 30% neste nível de ensino, a pós-graduação. Entendemos que a situação do negro no sistema educacional brasileiro é um grave e ainda pendente problema na nossa sociedade.

Passamos a seguir ao segundo recorte, análise por eixos temáticos. O eixo 1 inclui categorias de identificação (nome, idade, sexo, naturalidade, estado civil, cor/raça) dos entrevistado.

3.5.2 Análise por eixos temáticos

Quadro 14- Identificação por idade, sexo, naturalidade, estado civil, cor/raça do entrevistado

Nome	Idade	Sexo	Naturalidade	Estado Civil	Cor /raça
Liliane	38	Feminino	São Paulo	Solteira	Parda
Patrício	33	Masculino	Paraíba	Solteiro	Preta
Willian	31	Masculino	São Paulo	Solteiro	Preta
Tereza	33	Feminino	São Paulo	Casada	Preta

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

No quadro 14, nota-se, que apenas um dos entrevistados não é nascido no Estado de São Paulo (Patrício-Paraíba-PB). Três dos entrevistados são solteiros e uma entrevistada é casada (Tereza). Com exceção de Liliane que se autodeclarou parda, os demais entrevistados se autodeclararam pretos.

No que se refere à idade dos entrevistados desta pesquisa, está entre (31 e 38 anos), o quadro mostra uma média de 33,7 anos, média que estaria dentro dos perfis indicados no Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020).

O PNPG (2011-2020) mostra que dados relativos à idade média de mestres e doutores no Brasil no ano de 2008, composta da maioria de homens, com mestrado ou doutorado estavam na faixa dos 46 anos, enquanto a maioria das mulheres ocupava a faixa dos 43 anos. Nesse período segundo o PNPG (2011-2020), essas médias etárias destoavam da idade média de brasileiros que, no mesmo ano, exibiam 32 e 34 anos, respectivamente, como marcos etário, para homens e mulheres brasileiros.

Assim, de acordo como PNPG 2011-2020(2010), isso se dá, tendo em vista, principalmente, os índices decrescentes de natalidade que contraem o número potencial

de candidatos à formação pós-graduada brasileira e à crescente necessidade de quadros altamente especializados no país. Para nós, isso vai além, assinalamos que outros fatores deveriam ser incorporados nessa análise, como por exemplo, a grande desigualdade social/racial que imperam na sociedade brasileira, em particular no sistema educacional, no gargalo existente entre os alunos que finalizam o Ensino médio e o ingresso na Educação superior/pós-graduação.

Outra observação, que temos observados no que se refere à idade é que, em vários Editais que incentivam a pesquisa, há limite de idade, por exemplo, o Edital Frida - Fundo Jovens Feministas⁷⁶ (que apoia grupos feministas e liderados por mulheres e jovens transgêneros) solicita que os candidatos tenham menos de 30 anos de idade para participação. Neste exemplo os nossos entrevistados não poderiam participar.

O quadro 14 nos permite discutir também a variável “sexo”, e a temática de gênero. Vale destacar sobre esse aspecto que se assume no NEGRI, uma preocupação com o as desigualdades de gênero em conexão com raça.

Tabela 7 – Palavras /sexo

Sexo	(N = 43)	
	N	%
Homem	11	26,0
Mulher	31	74,0
Total	42	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Quando analisamos a categoria sexo, observamos uma frequência muito maior no que se refere à palavra mulher (74%), conforme a tabela 7. No que se refere ao termo orientação sexual, observamos que as palavras: heterossexual e homossexual foram mencionada uma única vez nos relatos de um entrevistado.

Quando nosso foco se direciona para a categoria cor/raça e apoiando a análise no uso da ferramenta “localizar” do programa *Word*, efetuamos busca de termos, ou seja, organizamos um rol de 18 palavras agrupadas em uma categoria cor/raça⁷⁷.

Tabela 8 - Frequência de termos de vocabulário por entrevista (cor/raça)

Cor/raça	(N=559)	
	N	%
Palavras		
Preto (as)	19	3,4
Branco (as)	35	6,2

⁷⁶ <http://www.institutofilantropia.org.br/secoes/rede-social/item/8105-frida-fundo-jovens-feministas-abre- edital>

⁷⁷ No Brasil o IBGE trabalha com o que se chama de quesito cor/raça, conforme as seguintes categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena.

Pardo (as)	8	1,4
Indígena (s)	14	2,5
Amarelo (as)	1	0,1
Negro (as)	188	33,6
Pele	19	3,3
Raça	72	13,0
Cor	40	7,1
Corpo	7	1,2
Biologia	20	3,5
Afrodescendente	23	4,3
Étnico	18	3,5
Pesquisador (as) negro (as)	22	4,0
Construção social	33	5,9
Relações raciais	26	4,6
Político (a)	4	0,7
Fenótipo	10	1,7
Total	559	100

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Observa-se que o termo negro (33,6%) foi o mais utilizado pelos entrevistados. Nota-se que o (termo branco 6,2%) é maior em comparação ao (termo preto 3,4%) utilizado pelos entrevistados. Estes fatores parecem dar o tom dominante no debate racial brasileiro, concorrendo com a raça como determinantes estruturais das desigualdades sociais no Brasil.

Vale ressaltar que o contexto do termo branco foi utilizado no que se refere a: população branca, público branco, espaço branco e cor/raça branca. O termo preto foi utilizado pelos entrevistados no que tange a autodeclaração, de acordo com as categorias do IBGE. Isto é, o Instituto usa o termo preto, como classificação de cor ou raça nas pesquisas de censo demográfico no Brasil. Entretanto para formar a classificação de negros, que é um termo político, é somada a população preta à população parda, para a formação de um grupo populacional. Portanto, usar o termo preto não é equivalente a usar a categoria negro, que pode incluir os pardos.

Aprofundando o diálogo com os entrevistados desta pesquisa, no que se refere à categoria cor/raça, apresentamos a seguir as justificativas dos entrevistados para a autodeclaração de cor/raça, de acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE.

Quadro 15 – Justificativas dadas à opção cor/raça

Categorias	Subcategorias	Justificativa
Documentos	IBGE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu me autodeclaro parda e me classifico como negra [...] Na verdade eu não gosto do termo pardo, mas eu acho que faz um sentido em termos da classificação oficial do país (Liliane).
Origem	Ascendência- Ancestralidade	
Aparência	Fenótipo (cor da pele)	
Postura política	Política-ideológica	

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eu me autodeclaro preto, por vários motivos, um deles é pela minha ascendência mesmo (Patrício). ▪ Eu me autodeclaro preto, pela cor da pele (Willian). ▪ Eu me autodeclaro preta. É uma decisão política-ideológica (Tereza).
--	--	--

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Pudemos observar pela justificativa dos entrevistados no que se refere à autodeclaração de cor/raça, que a ênfase recai sobre quatro categorias, a saber : documental (IBGE); aparência (fenótipo) ; origem (ancestralidade/ ascendência); postura política (consciência racial).

Os resultados apresentados nos levam a reflexões no que se refere a este quesito, isto é, será que mais do que se autodeclarar as pessoas na sociedade brasileira estariam originando um novo sistema de classificação (fenótipo, origem, ancestralidade, documentos, postura política)? Entendemos que os pardos têm menos traços, (fenótipos) mas estes existem, pois se não fosse assim não seriam pardos, e sim brancos; e é a presença desses traços que os elegerá “vítimas” potenciais de racismo.

Portanto, a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros, justificam-se duplamente. Por um lado, estatisticamente, se justificam pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Por outro, teoricamente, pelo fato do racismo sofrido por ambos os grupos, serem da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados.

Vale ressaltar que está sendo discutida na sociedade brasileira, supostas fraude ao sistema de cotas raciais, seja em concursos públicos e ou para ingresso na Educação superior. As polêmicas em torno da Lei nº 12.990/14, que reserva vagas em seleções a pessoas que se autodeclaram pretas ou pardas esta fazendo com que Movimentos sociais (Movimento Negro) e Ministério Público, dialoguem em torno da questão.

Tem se discutido que há indícios de que candidatos não negros estariam aproveitando das brechas na legislação vigente. Assim ações e iniciativas começam a serem investigadas, como por exemplo, os fatos dos editais não terem especificado um mecanismo que valide a autodeclaração dos candidatos.

Será necessária a elaboração de mecanismos complementares à autodeclaração? Para alguns juristas a criação de comissões específicas para analisar a veracidade da autodeclaração de cor ou raça de candidatos em concursos é inconstitucional. Para

outros, a lei é clara ao prever que candidatos serão eliminados na hipótese de constatação de declaração falsa. Isto é, nada impede que os órgãos públicos adotem para finalidade específica a verificação quando for apresentada uma denúncia ou algum indício de fraude. Entendemos que é necessário prezar pela lisura do processo seletivo.

Se considerarmos como exemplo ilustrativo para esta discussão, podemos citar os processos de reconhecimento de cidadania, onde os consulados solicitam dos candidatos, nos casos de linhagem paterna ou materna documentação referentes ao ascendente: Registro de Nascimento em original do antepassado que deu origem ao direito à cidadania, no qual conste filiação; Certidão Negativa de Naturalização; Certidões de Casamento e Óbito (se houver) originais recentes e em inteiro teor. Evidenciamos este exemplo, visto que na autodeclaração, as justificativas, para a autodeclaração cor/raça estão indo além do fenótipo, ou postura política, mas de origem também.

O **eixo 2** abarca categorias que permitem descrever, de modo agrupado, as respostas à perguntas realizadas na entrevista, no que se refere inclusão da categoria cor/raça no Currículo Lattes?

Eu considero que todas as formas de aferição de quais grupos étnico-raciais tem acesso à quais bens públicos ou privados, são importantes para entender as desigualdades do Brasil (Liliane).

Eu penso na questão da visibilidade à população negra (Patrício).

Eu acho que ela é boa para você ter uma dimensão do perfil dos pesquisadores que se têm no Brasil.

Eu acho ótimo á titulo de análises futuras para identificamos os perfis dos alunos (Tereza).

Quadro 16 - Justificativa dada à inclusão da categoria cor/raça no Currículo Lattes

Categorias	Subcategorias	Justificativa
Racismo estrutural	Enfrentamento do racismo	- Eu considero que todas as formas de aferição de quais grupos étnico-raciais tem acesso à quais bens públicos ou privados, são importantes para entender as desigualdades do Brasil (Liliane). - Eu penso na questão da visibilidade à população negra (Patrício). - Eu acho que ela é boa para você ter uma dimensão do perfil dos pesquisadores que se têm no Brasil (Willian). - Eu acho ótimo á titulo de análises futuras para identificamos os perfis dos alunos (Tereza).
Documento	Visibilidade a população negra no Brasil	
Documento	Visibilidade de pesquisadores no Brasil	
Documento	Visibilidade do alunato	

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A inclusão da cor/raça no Currículo Lattes é importante, para que as informações coletadas possam ir além de levantamentos estatísticos e possam efetivamente se transformem em ações de promoção da igualdade racial no âmbito da Ciência. Mas esta ação tem levantado discussões na comunidade científica e gerado protestos. Para os que são contra a inclusão, argumentam que não é possível falar em raças humanas. Outro ponto sustentado pelos opositores é de que, devido à ampla miscigenação da população brasileira, não existe correspondência entre a cor da pele e a ancestralidade.

Nossa posição é de que a variável cor/raça constitui um importante mecanismo para mensurar as desigualdades sociais no Brasil. A geração de informações sobre a presença/ausência de pardos e pretos na academia é importante para embasar ações direcionadas a superar o racismo estrutural no ambiente acadêmico, potencializando que o sistema científico do país abrigue, dentro das salas de aulas e laboratórios, a mesma diversidade que caracteriza nossa população.

O **eixo 3** engloba as categorias que permitem descrever, de modo agrupado, as respostas dos entrevistados à pergunta realizada na entrevista no refere-se a categoria pesquisador/a negro/a.

Quadro 17- Tipos de relatos sobre pesquisador negro

Categorias
Ancestralidade
Origem
Concepção política
Concepção política

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Ser uma pesquisadora negra; implica que as formas de ser e estar no mundo das civilizações negras sejam trazidas para a pesquisa, porque senão, ao me ver, seremos apenas pesquisadores de pertença étnico-racial negra, ou de cor negra, fazendo pesquisa dentro do mundo branco, dentro do mundo do pensamento academicista, racista e eurocêntrico (Liliane).

Eu me considero um pesquisador nativo, ou um nativo pesquisador e isso me orgulha muito, apesar de às vezes ainda haver no meio acadêmico certa resistência à ciência feita pelos nativos como se só tivesse legitimidade de fazer o pesquisador de fora. Eu destacaria à sua pesquisa, pelo que eu percebi essa natureza também, que é uma pesquisa feita por um nativo, você é negro e está falando sobre o negro, eu acho fundamental, e na minha humilde opinião como pesquisador e como nativo é que essa tendência tem que cada vez mais crescer, tem que cada vez mais se estender na Psicologia, nas Ciências Sociais, na Engenharia, na Medicina, é a hora mesmo dos de dentro falarem sobre eles e não ficarem ouvindo o que o de fora vem e diz, porque nem sempre o que o de fora diz é condizente com a realidade dos fatos como a gente sabe bem (Patrício).

Eu não acho que o pesquisador negro seja negro e pesquisador, acho que pesquisador negro é um termo político até porque como eu não tenho a concepção de raça biológica ou de uma essência e sim uma construção social e construção de identidade [...] Considero como pesquisador negro, a pessoas que ao lidar com estudo das relações raciais defenda algumas

“bandeiras” ou pelo menos, defenda uma relação de diálogo com o setor de Movimento Negro, como por exemplo, a do protagonismo negro, do empoderamento de algumas pessoas e que se coloquem com um papel social, de construção de uma nova sociedade, não só pela sua pesquisa, e suas publicações. O pesquisador negro não precisa estar na marcha de mulheres negras ou na marcha de Zumbi, ou em outras marchas que se tem, mas que coloque o seu trabalho como uma ferramenta para a luta de transformação de movimentos antirracistas (Willian).

Você não tem como não se envolver com esse tema politicamente de certo modo, eu entendo assim, eu não sou muito de ir a manifestações e participar de coisas do Movimento Negro, passeatas, etc. Mas, eu acredito que pesquisar na área das relações raciais, especialmente voltada para a saúde da população negra, também é uma forma de ativismo: o ativismo acadêmico (Tereza).

Nota-se que pelo quadro 17 que a categoria pesquisador negro trás por um lado, uma ancestralidade, uma origem, mas que independem do fenótipo do pesquisador. Por outro carrega um comprometimento político, um “ativismo acadêmico” como uma ferramenta para a luta de transformação antirracista.

O **eixo 4** compreende as categorias que permitem descrever, de modo agrupado, os relatos dos entrevistados no que tange a família. Assim, primeiramente organizamos um quadro com oito palavras agrupadas em dois eixos (pais e outros). O eixo e os termos foram organizados após uma primeira análise das entrevistas, dispondo-se, então, de um levantamento inicial do repertório de vocabulário. A análise de distribuição de frequência por entrevista efetuada pela ferramenta localizar do programa *Word* auxiliou na captação das ênfases individuais que compuseram o perfil de cada entrevistado (quadro 18).

Quadro 18 - Frequência de termos de vocabulário por entrevista: pais e familiares

Família		(N=177)	
		N	%
Pais	Pai	58	32,7
	Mãe	39	22,0
Outros	Avô/ós	5	2,8
	Tio (as)	13	7,4
	Primo (as)	7	4,0
	Irmão (ãs)	32	18,0
	Filho (as)	19	10,8
	Marido	4	2,3

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

O quadro 18 mostra que a figura dos pais é mais frequente (54,7%) e supera os demais membros da composição familiar (45,3%). No que se refere aos pais, à figura paterna foi a mais citada (32,7%). No conjunto de vocabulário sobre os outros familiares, a figura mais frequente são a dos irmãos (22%). A frequência da figura do

cônjuge é a que menos nota-se (2,3%), fator este que pode ser explicado pelo estado civil dos entrevistados, na maioria solteiros.

Apresenta-se outra diferença entre os entrevistados neste eixo, no que tange a família. Apoiando a análise no uso da ferramenta “localizar” do programa *word*, efetuamos uma busca de termos. Organizamos um rol de 17 palavras agrupadas em quatro eixos: bebês, crianças, infância e adolescência; adulto, crescido, maior; casamento, casal, união conjugal, união extraconjugal, marido; idoso, velhice; divórcio, separação, viuvez.

Quadro 19 - Frequência de termos de outras características da família

Categorias	Subcategorias (termos /agrupamento)	(N=76)	
		N	%
Etapas da vida	Bebês/crianças/infância/adolescência	39	51,3
	Adulto/crescido/maior	4	5,2
	Idoso/velhice	3	3,9
Outras	Casamento inter-racial /casal /união conjugal/ extraconjugal/marido	21	27,8
	Divórcio/separação/viuvez	9	11,8

Fonte: Banco de dados da pesquisa

O quadro 19 mostra que há uma ênfase para as questões da infância (51,3%). Podemos perceber que os estudos sociais da infância, como construção social e a criança como ator social ativo, produtor de cultura, sujeito de direitos, incluindo a visibilidade do bebê vem ganhando novos contornos, em particular na Psicologia Social na sociedade brasileira (RIBEIRO et al, 2015).

As questões referentes ao universo adulto, incluindo a velhice ocupam 9,1%. O quadro nos mostra também que 11,8% estão relacionados às questões de separações, incluindo a viuvez. Outro contexto que se nota no quadro 19, se refere às questões do casamento, incluindo os casamentos inter-raciais (27,8%). Esse destaque pode ser explicado pelos relatos no que tange aos casamentos multirraciais, como pudemos apreender nos relatos de dois dos entrevistados, que apresentamos a seguir.

Eu sou a filha do meio de um casal inter-racial, de um pai branco, eu diria branco-indígena, e mãe negra-indígena. De qualquer jeito ela é negra de pele preta e ele tem a pele branca, e isso interferiu diretamente nas nossas relações familiares (Liliane).

Minha mãe se afirma descendente de índios, meu pai é negro, socialmente inclusive reconhecido como tal. Minha mãe teve doze filhos, destes doze filhos dois foram do marido legítimo dela, e dez foram com o meu pai que já era casado, eu e meus irmãos fomos resultados de uma relação extraconjugal. Minha mãe ficou viúva, e teve um caso com o meu pai que já era casado, desses doze filhos apenas quatro sobreviveram, eu sou o caçula (Patrício).

Pesquisas sobre casamentos inter-raciais no Brasil têm indicado que as pessoas autodeclaradas como pardos têm chances maiores de se casar com brancos do que com pretos. Isto é, nos casamentos, pardos se encontram relativamente mais próximos de brancos, e os pretos parecem estar mais isolados se comparados a esses dois outros grupos.

Esses resultados sugerem que as distâncias separando brancos, pardos e pretos, no casamento, não seriam equivalentes às distâncias mais estritamente socioeconômicas entre os grupos de cor, ou raciais, uma vez que essas desigualdades no sistema educacional e no mercado de trabalho indicam claramente que pardos estão bem mais próximos de pretos e que ambos os grupos estão em clara desvantagem em relação aos brancos (RIBEIRO e VALLE SILVA, 2009).

Quadro 20 - Características predominantes dos pais dos entrevistados: informações educacionais

Características predominantes dos pais dos entrevistados (N=8)	Nível de escolaridade	Pessoas
Escolaridade	Até o Ensino fundamental	5
	Até o Ensino médio	2
	Educação superior	1

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Nota-se pelo quadro 20 que a formação educacional dos pais dos entrevistados se concentra no Ensino fundamental (5), constam também duas pessoas (2) no Ensino médio e uma (1) pessoa com Educação superior. Observamos que a pouca e/ou média escolaridade dos pais não impediu a longevidade nos estudos dos entrevistados.

Quadro 21 – Características predominantes nos relatos sobre família

Categorias de tipologia de família	Características predominantes na família	(N=31)	%
Família cor /raça	Família negra	5	16,1
	Família de cor	2	6,5
	Família branca	3	9,7
Família e origem	Família de origem	3	9,7
	Família materna	3	9,7
	Família paterna	1	3,2
Família e religião	Família católica	1	3,2
Família e escolaridade	Família escolarizada	1	3,2
	Família de pouca escolaridade	3	9,7
Família e trabalho	Família trabalhadora	1	3,2
Família e apoio	Família como base de sustentação	4	12,9
Família e classe	Família de poucos recursos socioeconômicos	4	12,9

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

O quadro 21 nos mostra que os relatos sobre a família no que se refere às questões raciais ocupam (32,3%). Quando os relatos se voltam para a origem familiar encontramos (22,6%). O quadro 21 mostra também um equilíbrio nos relatos quando o assunto é escolaridade, apoio familiar e condições socioeconômicas, com 12,9% cada item. As questões de trabalho e religião é o que menos aparecem (3,2%).

Eu desde criança percebo as diferenças que existem no lado da família branca, e as diferenças que existem do lado da família negra (Liliane).

Minha família inteira é da Paraíba, meus pais, meus avós, todos da Paraíba, região do alto sertão paraibano. O meu pai é negro, minha mãe diz ela que é descendente de indígenas (Patrício).

Eu sou de Osasco, na minha família eu tenho seis irmãos, cinco irmãs e um irmão, somos sete (Willian).

Minha mãe sempre trabalhou de empregada doméstica, mas ela me deixava estudar, me liberava dos afazeres domésticos para eu poder estudar e meu pai custeava a parte financeira (Tereza).

O eixo 5 envolve as categorias que permitem descrever, de modo agrupado, os relatos dos entrevistados no que se refere : educação, ensino , programas de ação afirmativa e legislação (relações raciais). Para esta pesquisa aprofundamos esta discussão nas falas dos nossos entrevistados. Primeiramente, no que se refere à frequência de termos usados para este eixo e apoiando a análise no uso da ferramenta “localizar” do programa *Word*, efetuamos dois tipos de busca de termos.

Organizamos um rol de 22 palavras agrupadas em 10 categorias. Os itens e os termos foram organizados após uma primeira análise das entrevistas, dispondo-se, então, de um levantamento inicial do repertório de vocabulário.

Quadro 22 – Características predominantes nos relatos sobre o sistema educacional

Categoria sistema educacional	Subcategoria	(N= 548)	
		N	%
Educação	Familiar	1	0,2
	Área da educação	20	3,6
	Popular	1	0,2
	Saúde	1	0,2
	Ministério Educação	4	0,7
	Não formal	10	1,8
Educação básica	Educação infantil	1	0,2
	Ensino fundamental	1	0,2
	Ensino médio	12	2,1
Educação profissional	Ensino técnico	1	0,2
Educação superior	Graduação	48	8,9
	Especialização	13	2,4
	Mestrado	74	13,5
	Doutorado	29	5,3

	Pesquisador	54	9,8
Ensino religioso	-	1	0,2
Legislação- Lei 10.639*	Ensino sobre História e cultura afro-brasileira	38	6,9
Profissionais da educação	Diretor	3	0,5
	Coordenador	5	1,0
	Professor	120	22,0
	Secretaria	12	2,2
Ensino público	-	48	8,7
Ensino privado	-	22	4,0
Ações afirmativas	Políticas públicas	14	2,5
	Sistema de cotas	12	2,2
	ONGs	3	0,5

*Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Nota-se pelo quadro 22 que os termos referentes à Educação superior se sobressaem em frequência em relação aos demais agrupamentos (39,9%) e dentro deste agrupamento o curso de pós-graduação (mestrado), contribui com 13,5%. Observamos que algumas categorias, em nível individual (professor 22%) e Ensino sobre História e cultura afro-brasileira (6,9%), mereceram uma atenção maior pelos entrevistados em detrimento de outras.

A Educação profissional (curso técnico) é pouco mencionada (0,2%). Mas outros agrupamentos são evidenciados: a educação no processo de ensinar e aprender, enquanto sistema formal e não formal. A Educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), bem como as políticas de ações afirmativas, no âmbito público e privado, também são destaques.

Esse procedimento foi bastante útil para orientar algumas observações das análises dos relatos dos entrevistados no que tange aos estudos das relações raciais e educação. O debate público tem se intensificado, assim como as iniciativas no campo das políticas de governo, como os programas de ações afirmativas visando o estabelecimento de cotas na educação superior, na busca de ampliar o acesso de estudantes negros à educação superior, e os programas de combate ao racismo no Brasil.

A seguir apresentamos alguns relatos nos entrevistados no que tange as políticas de ação afirmativa no Brasil. Liliane destaca a importância implementação dessas políticas:

Eu acho importante. Acho que elas podem e devem ser aprimoradas para contextos específicos, pensando em termos de países, as diferenças que existem e até em mudanças que vão acontecendo no decorrer das próprias políticas de ação afirmativa, acho essenciais na verdade (Liliane).

Patrício que já foi beneficiário de políticas de ação afirmativa (Fundação Ford)

frisa que:

Na época a minha turma foi à penúltima turma desse programa de ação afirmativa na educação superior na Fundação Ford do Brasil. Eu consegui bolsa no ano de 2008, minha turma era a turma de 2009, e depois dessa minha turma só houve mais uma turma que foi a de 2010. Fim do período dessa turma de 2010. No meu ano eram 45 bolsas para o Brasil, e houve na época o número de 1.220, se eu não me engano inscritos, esse número pode ser verificado, mas se eu não me engano foram 1.225 inscritos e destes inscritos 75 conseguiram passar como semifinalistas. Ao longo do processo, cada etapa tinha uma série de elementos e de dinâmicas que iam chegar ao número final e destes candidatos ficaram 45, no Brasil com bolsas distribuídas entre bolsas de doutorado e bolsas de mestrado, e entre eles, eu estava. A importância desse programa para a minha trajetória educacional foi fundamental, eu diria inclusive que toda a minha trajetória posterior, tanto no ensino superior, na pesquisa, mesmo na profissionalização teve o ingresso desse programa como divisor, porque depois de todo o envolvimento na pesquisa com a equipe de pesquisa, o ingresso no doutorado, à permanência na faculdade, tudo isso veio depois desta bolsa (Patrício).

Na opinião de Willian:

O sistema de cotas é fantástico por não pedir mais, “boa aparência”, porque às vezes, as pessoas esquecem e não pode mais pedir “boa aparência”, isso é uma prática também de ação afirmativa porque garante que pelo menos na hora de enviar o seu currículo você está competindo de forma igual e a pessoa vai ler o seu currículo e você não vai ser a pessoa de má aparência. Enquanto estiver institucionalizado o racismo, precisamos de práticas e políticas públicas que amenizem essa situação, então elas são válidas, precisam ser aprimoradas, mas são necessárias (Willian).

Tereza faz uma reflexão sobre o tema:

Com relação às ações afirmativas, eu acho que o Brasil tem uma dívida história com a população negra, a partir de sempre, desde que os negros pisaram aqui trazidos da África e principalmente depois da abolição, o Brasil tem uma dívida muito séria com os negros, jogados a mercê da própria sorte, sem emprego, sem nada, e jogá-los nas periferias nas piores condições e ainda trazer imigrantes para fazer o trabalho que os que estavam aqui poderiam ter feito. Hoje vemos as gerações futuras, dos brancos que tiveram oportunidade de trabalhar e estão ocupando hoje todos os espaços sociais, e os negros que ficaram segregados estão nas periferias sofrendo todos os problemas da periferia [...] Eu não consegui infelizmente, na época em que eu estudei não tinha ainda cota, aliás, eu acho que seria bem diferente hoje a minha história se eu tivesse essa oportunidade (Tereza).

Comungamos com a reflexão de Rosemberg (2013), quando a autora afirma que vivemos um momento importante da agenda das políticas educacionais pela introdução de um novo tema, as políticas de ação afirmativa na educação superior. Nota-se que várias iniciativas estão sendo adotadas no Brasil, no que tange a programas de ações afirmativas, não só no que se refere à graduação, mas também na pós-graduação.

Aprofundando as discussões deste eixo, apresentamos a seguir o quadro 23, que mostra o resultado a pergunta: as instituições em que você estudou discutiam sobre a questão do negro na sociedade brasileira?

Quadro 23 - Tipos de discursos apreendidos sobre o tema das relações raciais nas IES.

Omissos
Era sempre eu que trabalhava e trazia o tema das relações raciais para essas instituições desde a graduação e no trabalho de conclusão de curso, na especialização. No mestrado também, na Psicologia social eu fiz um esforço pessoal de trazer os autores de perspectiva africana e o pan- africanista que eu achava importantes para a minha pesquisa (Liliane).
Reconhecimento parcial
Existe um reconhecimento sim, do quesito racial como determinante de equidade em saúde, mas o que se explora mais é a questão socioeconômica mesmo. [...] Eles estão começando a dar atenção para isso agora, mas disciplina não tem (Tereza).
Estereótipos
O que teve fora aquele básico de sempre, de estudar o samba, a feijoada em novembro, eu lembro que a gente fez feijoada quando estava na quinta série em novembro porque já tinha uma discussão do mês da consciência negra, mas era algo muito marcado pela questão da escravidão mesmo (Willian).
Contestável
No Instituto de Filosofia e Teologia, nós tínhamos, na antropologia a gente discutia, só que assim, a partir de um paradigma hoje muito contestável. [...] Eu classificaria hoje na minha graduação em história essa parte da questão da discussão sobre o negro, sobre a cultura, etc. como insatisfatória na minha graduação em História (Patrício).
Desconhecimento
[...] então tinha que alterar o projeto, porque o orientador não trabalhava com o tema da minha pesquisa (Willian).

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Na observação do quadro 23, acerca da discussão da temática das relações raciais nas Instituições de Ensino Superior (IES), encontram-se as categorias que expressam os obstáculos encontrados pelo alunato. Neste sentido apontamos dois argumentos. O primeiro é compartilhado como o autor Cunha Júnior (2003), quando frisa que alunos que conseguem ingressar na pós-graduação, muitas vezes, não encontram orientadores conheçam os temas de pesquisa relacionados à temática das relações raciais, o que dificulta o desenvolvimento da pesquisa. Para o autor e para nós a responsabilidade do sucesso ou insucesso da pesquisa cabe ao orientando e ao orientador. Muitas vezes nós negros, temos que recorrer a outros programas, outras universidades, por falta de disciplinas que contemplem o problema de pesquisa. Problema este que é pouco questionado na formação curricular do pesquisador no país.

O segundo argumento encontra voz em Silva, P.V.B., (2012), quando o autor dá ênfase ao silêncio instaurado em espaços educacionais sobre a ausência de discussão sobre as questões raciais, onde muitas vezes esta manifestação surge como estratégia associada à naturalização. “Duas formas correlatas de silêncio, segundo Gonçalves (1988) operam na escola brasileira, uma que se cala para as particularidades culturais da

população negra brasileira e outra que nega os processos de discriminação” (SILVA, P.V.B. 2012, p.122).

Esta problemática nos permite apresentar a discussão proposta por nossos entrevistados e logo após esboçar nossas reflexões acerca da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio no Brasil, outro tema a colaborar com este eixo.

Nota-se que os entrevistados têm acompanhando a implementação da legislação. Neste sentido a entrevistada Liliane, que atua como formadora na área assinala que a sua formação acadêmica contribuí, e é fundamental para a prática que desenvolve no processo de formação de educadores para as relações étnico-raciais. Para o entrevistado Patrício, que tem pesquisa relacionada ao tema a Lei 11.645/08, essa legislação é fundamental por representar um marco legal, histórico e simbólico da valorização do negro, da sua cultura, e da sua história no Brasil.

Willian diz que a Lei é muito boa porque trás novas diretrizes para o ensino de História (livro didático e formação de professores). Entretanto, chama a atenção para a prática no desenvolvimento, isto é, formação de professores, acompanhamento, avaliação. Tereza, mesmo não atuando na área de Educação, pensa ser fundamental discutir a cultura africana nas escolas para ser essa legislação, um contra ponto a nossa educação eurocêntrica.

Para nós, o Ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana, por um lado após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. No entanto, a lei ainda é motivo de críticas por parte de algumas denominações religiosas, que questionam aplicação da Lei⁷⁸, além de ter uma discussão que sugere que essa, é aplicada de maneira tímida na maioria das escolas brasileiras (públicas e privadas).

O eixo 6 contempla as categorias que permitem descrever, as respostas dos entrevistados às pergunta realizadas na entrevista no que tange a concepção de raça e racismo. Primeiramente apresentamos o quadro 24 que mostra as categorias sobre a concepção de raça apreendidos nesta pesquisa na visão dos entrevistados.

⁷⁸Lei 10.639: <http://www.ceert.org.br/programas/juridico/noticias/noticia.php?id=4088>

Quadro 24 – Concepção de raça

Raça
Construção social
Construção social com implicações políticas
Construção social a partir de racializações
Construção política e ideológica

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Compartilhamos nesta tese, como já explicitado no primeiro capítulo, o conceito de “raça” como uma construção social e um conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades socioestruturais e simbólicas observadas na sociedade brasileira. Mas vale ressaltar, que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas (cor de pele, tipo de cabelo), entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Percebe-se que ainda há na sociedade contemporânea discursos históricos, discursos sociológicos, antropológicos, políticos sobre o conceito de raça. Daí a imensa quantidade de estudos produzidos no interior da questão.

Segundo, focalizamos as considerações dos entrevistados sobre a concepção de racismo. Para nós é importante frisar que o racismo, que abordamos nesta tese, é o que está para além das práticas racistas (pensa-se nas práticas individuais, interpessoais). Assim defendemos que as desigualdades observadas entre brancos e negros no acesso a bens materiais e simbólicos, está em razão do racismo constitutivo de nossa sociedade.

No plano simbólico, o racismo manifesta-se na aceitação da crença da superioridade, entendida como natural, de um grupo racial sobre outro, do branco em relação ao negro. No plano estrutural, os diferentes segmentos raciais têm, sistematicamente, acesso desigual a bens materiais e não materiais.

A seguir apresentamos o quadro 25, com temas em relatos com foco no racismo. Vale ressaltar que focalizamos para este quadro, a palavra “racismo”, e não o contexto de vivências ou experiências do entrevistado.

Quadro 25 – Temas em relatos com foco no racismo estrutural e simbólico.

Liliane
-Então os padrões socioeconômicos da minha família foram se alterando no decorrer do casamento deles, com os anos, e isso afetou diretamente a nossa situação de estabilidade emocional porque afetou negativamente muito a minha mãe, que em razão do racismo todos se sentiu mais inferiorizada. [...] E sempre a questão racial era colocada pela minha mãe, à questão de que ela era negra, e ele era branco.
-A minha avó materna, por parte de mãe, negra é baiana, veio da Bahia, e a minha relação com ela era muito forte, muito importante, inclusive porque minha mãe desenvolveu distúrbio bipolar de humor, nem sei se posso dizer que ela desenvolveu porque eu acredito que no caso dela esse distúrbio psicológico

tem ligação direta com o **racismo**.

-Então ele tinha um esforço, ele via uma importância nisso, que foi favorecendo alguns processos nessa direção também, mas com uma desestrutura emocional e psicológica por outro lado, muito grande, muito difícil de lidar em razão do **racismo**, da minha perspectiva.

-De certa forma eu nunca militei no movimento negro por uma questão de dificuldade de entender a pauta do movimento negro, que eu achava que estava sempre muito ligada com a esquerda e com o pensamento socialista, e que da minha perspectiva o pensamento socialista fugia da real questão do **racismo**.

-O **racismo** existe para além das práticas, que normalmente o senso comum pensa de maneira individual, interpessoal, mas como ideologia, como doutrina subjacente ao sistema político e econômico vigente no mundo.

-Como eu já dizia, em relação ao **racismo**, é uma doutrina sim, é uma ideologia que por estar, por permear um sistema socioeconômico que é o padrão vigente no mundo, não é explícito enquanto uma doutrina e uma política ideológica. Ainda tem muito chão pela frente para que esse aspecto do **racismo** seja desvelado.

Patrício

-Como resultado de um construto social é o que, por exemplo, complementa a compreensão que eu tenho de **racismo**, que é justamente esses tratamentos diferenciados que se dá a determinados grupos humanos por pertencerem a determinado grupo étnico.

-Quais são os sinais? Se a gente fala que existe **racismo** e eu sinceramente acredito que existe **racismo** no nosso país, que é uma experiência que eu conheço profundamente, não tem como dizer que não existe **racismo**. A gente vê que existe, as estatísticas estão aí, a matança de jovens negros. Você pega as estatísticas sobre os homicídios no Brasil e você vai ver que existem faixas, quem morre mais, então está aí para quem quiser ver.

-Nas relações mesmo do cotidiano a gente percebe, basta ir ao shopping, basta ir ao Shopping aqui em São Paulo para se ter uma ideia de como existe um comportamento racista entre as pessoas.

-E se existe racismo subentende-se que existe uma ideia de raça, porque senão não haveria **racismo**.

-Em outros países existem outras experiências, a experiência dos Estados Unidos que fala da uma gota de sangue, então já é um **racismo** mais de origem.

-Voltando a essa questão da pesquisa institucional, a gente foi para as escolas entrevistar professores, alunos, aplicar questionário, visitar as escolas, reuniões com professores, e a tese inicial era de que o **racismo** existente nas escolas emperrava a aplicação dessa lei, mesmo já fazendo dez anos, porque essa pesquisa começou em dois mil e treze, mesmo já tendo se passado dez anos da existência da lei.

-E a nossa tese era essa, de que existe **racismo** na escola, assim como existe **racismo** no país inteiro, mas esse **racismo**.

-A gente acreditava, e eu acredito, que assim como existe **racismo** no país, também existe **racismo** na escola, e esse **racismo** existente na escola estava atrapalhando a aplicação da lei, dito e feito. Quando a gente começou a coletar dados, aliás, nas relações mesmo, no contato com as escolas a gente já começou a perceber e a sentir os reflexos do **racismo institucional** existentes na escola.

-O **racismo** infelizmente, lamentavelmente está aí e está atravancando muita coisa, inclusive a aplicação dessa lei e o respeito a essa lei que é uma lei federal, que se aplicam inclusive as escolas particulares e públicas. Esse foi um exemplo, eu poderia colocar vários outros.

-Tem muita coisa, entre os elementos eu posso citar alguns deles, por exemplo, que é reconhecer que existe **racismo** no Brasil.

-Então eu acho que um dos primeiros passos para diminuir essa desigualdade era todo mundo por as cartas na mesa e dizer que existe **racismo** mesmo, admitir que exista **racismo**. Então, vamos lá, como

esse **racismo** se manifesta? Eu não estou passando receita, eu estou fazendo uma reflexão. Como esse **racismo** se manifesta? Manifesta-se assim, assim e assado, por exemplo, uma professora trata diferente a aluna branca e a aluna negra, tem uma “porrada”, uma enxurrada de pesquisas aí que comprovam isso.

-Em que mundo esse pessoal vive gente, para achar que não existe **racismo** e não existe conflito de raça no Brasil?

-Não era maldade dela, não era **racismo** da parte dela na minha leitura, eu entendi que a preocupação dela era medo de se prejudicar por estar colocando no formulário que eu era preto sem eu ser, porque na cabeça dela eu não sou preto.

-Sai do Jardim Ângela e vem em caminhada, é promovido pela igreja católica, mas hoje é ecumênica, transcendeu já a igreja católica chamando a atenção e denunciando essa questão da violência, do **racismo** institucional que resulta também no homicídio, morte de muitos jovens negros e conseguiram mudar esse quadro estatístico de homicídios na região.

Willian

-Aí eu prestei na educação por conta disso, porque ela me falou para prestar na educação, porque tinha uma professora que pesquisava exatamente a relação de **racismo**, era historiografia, na linha de historiografia pesquisava a questão do **racismo** no mesmo período em que eu queria, eu prestei lá.

-Enquanto estiver institucionalizado o **racismo**, precisa de práticas e políticas públicas que amenizem essa situação, então elas são válidas, algumas precisam ser melhoradas, outras até precisam ser criadas e pensar em várias coisas, mas eu acredito que elas são necessárias.

-É o **racismo** que a torna a pessoa pertencente a uma raça.

Eu não faço aquela definição do Appiah que quando você classifica por raça é só racialismo, mas é o negativo que é o **racismo**. Eu acho que toda vez que você coloca uma pessoa em um grupo e você não olha para ela enquanto pessoa, você não julga a ação dela por ela mesma, e sim pelo grupo é **racismo**.

-O **racismo**, mesmo quando não é para diminuir, quando é para dizer que é melhor, é **racismo** em minha opinião.

Tereza

-E aí fez toda diferença na minha dissertação, e aí elas me revelaram que tem muito **racismo** nos serviços de saúde. E eu ainda estou trabalhando nesses dados.

-O professor Kabengele que ele fala de raça, etnia, **racismo**.

-**Racismo** é uma ideologia de uma raça que se sente superior à outra, e quando ele se sente superior ele acha que pode dominar.

-O **racismo** na saúde, nós conseguimos perceber bem explicitamente nos números. O **racismo** opera de maneira velada, e implícita, muito fortemente nos serviços de saúde.,

-Para a construção do meu mestrado, por exemplo, na construção da minha discussão, no que tange o **racismo** ambiental. Os negros foram a procura de trabalho na cidade, no espaço urbano especificamente aqui de São Paulo), nesta busca de trabalho, os homens estavam mais fadados à rua e aí que surgiu o que chamam de “vadiagem” e com ela o alcoolismo, transtornos emocionais, já as mulheres foram trabalhar como empregadas domésticas, e até os anos trinta, quarenta, aproximadamente elas trabalhavam só a troca de comida.

-O **racismo** é muito engenhoso porque ele vem de uma construção histórica. O Brasil tem essa dívida histórica e está mais do que na hora de começar a pagar essa dívida, reconhecendo que existe **racismo**, e reconhecer que o **racismo** repercute de uma maneira muito negativa na vida das pessoas e aí intervir.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Na sequência apresentamos o quadro 26, onde focalizamos a distribuição de frequência de termos de que integra o racismo, a saber: racismo estrutural, racismo simbólico.

Quadro 26 - Frequência de termos que integra o racismo estrutural e simbólico

Tipo de racismo (N=48)	N	%
Simbólico	14	29,2
Estrutural	34	70,8

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Nota-se pelo quadro 26 que os entrevistados dão maior ênfase para o racismo estrutural. No plano estrutural, o racismo consiste no sistemático acesso desigual a bens materiais entre os diferentes segmentos raciais. Liliane sublinha que ainda temos muito a caminhar para que esse aspecto do racismo seja desvelado e que as pessoas passem a entender que o racismo é estrutural, e não apenas práticas interpessoais de discriminação negativa em razão de cor/raça.

Patrício, por sua vez, dá ênfase ao racismo institucional, na escola, em especial ao silêncio, ainda instaurado no cotidiano educacional em todos os níveis do sistema educacional. Entende-se que deste os tempos coloniais esta discussão está presente no espaço educacional, porém, é também no espaço escolar/acadêmico, que é produzido arcabouço teórico que possam ampliar e dar visibilidade a tais questões. A dimensão econômica explica apenas parte das desigualdades entre negros e brancos, a outra parte é explicada pelo racismo estrutural, onde o Estado tem responsabilidade.

Patrício vai além, ao dar voz à juventude negra brasileira. Isto é, dá ênfase ao racismo institucional (segurança pública), quando se refere à violência policial que atinge a população jovem negra brasileira. Sua preocupação é compartilhada por nós e constatada por autores, a exemplo de Waiselfisz (2014)⁷⁹. Para Willian, o fenótipo contribui para o racismo.

Quando eu mudei de São Paulo, para Florianópolis, eu percebi que não é somente o tom da pele que importa no que se refere ao racismo. Uma pessoa de cabelo crespo que vive em São Paulo, como branca, não seria branca em outros lugares (Willian).

As palavras de Willian encontram voz em Munanga (2003), quando o autor sublinha que, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

⁷⁹ Ver: WAISELFISZ, Júlio Jacobo. Mapa da violência 2014. Rio de Janeiro: Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2014.

Tereza dá ênfase ao racismo na área da saúde. Tereza, assim como o Ministério da Saúde não estão em silêncio, pois nos alertam sobre o racismo institucional no âmbito da saúde pública.

O racismo na saúde se dá da seguinte forma, percebemos explicitamente os números: tem várias pesquisas brasileiras que mostram que os negros e os indígenas fazem parte da população que tem repercussões na saúde mais graves, tem maior mortalidade, maior morbidade e uma série de afecções de saúde que poderiam ser totalmente evitadas os números mostram bem isso, é preciso enfrentar esta situação de maneira efetiva. Tanto que dá margem para muita gente dizer que o problema não é racial, que o problema é só socioeconômico. Eu acho que o problema é socioeconômico sim, mas ele também tem um determinante de raça que aumenta a vulnerabilidade dessas populações. O racismo opera de maneira velada, e implícita, muito fortemente nos serviços de saúde, só que por ser velada e por ser implícito ele ainda é questionado porque a gente ainda vive no mito da democracia racial. Nesse mito as pessoas costumam falar que o problema não é a raça, que não tem nada a ver, que nunca tratam diferente um por ser negro e um por ser branco, mas os números mostram o contrário (Tereza).



Figura 20 - Racismo e Saúde

A seguir apresentamos o quadro 27, sobre temas em relatos, com foco no preconceito e na discriminação. Focalizamos para este quadro, a palavra “discriminação” e “preconceito” na fala dos entrevistados, para logo após, evidenciar as experiências/vivências dos entrevistados, no que tange a preconceito e discriminação.

Quadro 27 – Temas em relatos com foco na discriminação e preconceitos.

<p>Liliane</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O racismo não é apenas práticas interpessoais de discriminação negativa em razão de raça ou cor. ▪ A minha mãe era católica e muito temerosa de questões relacionadas à discriminação da umbanda e candomblé e muito crente de que ela sofreu por parte de pessoas que eram de candomblé o que seriam “feitiçarias”. Ficou muito proibitivo na minha casa a ideia de alguém criança ou adolescente ter o interesse, então eu tinha que guardar para mim.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Patrício * ▪ Willian
<ul style="list-style-type: none"> ▪ As pessoas são racializadas, num determinado momento ela vai ser negra e isso faz na verdade com que alguns negros sejam negros em São Paulo e não sejam na Bahia porque tem a pele mais clara, ou que brancos em São Paulo sejam negros no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina, porque na verdade é a discriminação pelo tipo físico da pessoa que a coloca em uma condição racial que na verdade é o racismo que a torna pertencente a uma raça.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nesse jogo da racialização quem acaba ganhando o rótulo de ter uma raça são os discriminados. ▪ Quem vai ficar com o rótulo da raça são os discriminados. ▪ É uma prática de discriminação baseada em preconceitos e estereótipos a partir do tom de pele e de características físicas. ▪ Quando eu saí de São Paulo eu vi que não é só o tom de pele, em Florianópolis uma pessoa de cabelo crespo que aqui passa como uma pessoa branca em determinados lugares não passa. São características que te mostram que você não é branca, que você não tem cabelo liso, que você não tem a pele branquíssima, o nariz fino, vai fazer com que você possa ser discriminado e ser colocado sobre você tudo aquilo que as pessoas acham que todos os negros fazem. ▪ Quando você coloca nessa formação, e aí a lei é importante, quando ela pensa nessa sensibilização e não só no conteúdo, mas diretrizes, na sensibilização de professores que acolham aquelas crianças, que defendam aquelas crianças, que são vítimas de qualquer tipo de discriminação, você faz com que a escola seja um lugar que ainda é violento, mas você ainda é acolhido por alguém, porque quando você não é. Professora, os meninos mexem comigo, falam do cabelo duro. ▪ As pessoas são racializadas, em um determinado momento ela vai ser negra e isso faz na verdade com que alguns negros sejam negros em São Paulo e não sejam na Bahia porque tem a pele mais clara, ou que brancos em São Paulo sejam negros no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina, porque na verdade é a discriminação pelo tipo físico da pessoa que a coloca em uma condição racial que na verdade. ▪ As pessoas são racializadas, em um determinado momento ela vai ser negra e isso faz na verdade com que alguns negros sejam negros em São Paulo e não sejam na Bahia porque tem a pele mais clara, ou que brancos em São Paulo sejam negros no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina, porque na verdade é a discriminação pelo tipo físico da pessoa que a coloca em uma condição racial que na verdade.
Tereza
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estou desenvolvendo trabalhos na área que atuo que estão relacionados às situações de discriminações raciais.

Fonte: Banco de dados da pesquisa. * não encontramos as palavras “preconceitos” e/ou discriminação no texto de Patrício.

Na sequência apresentamos o quadro 28, onde focalizamos a distribuição de frequência de termos de que integra o racismo, a saber: racismo estrutural, racismo simbólico.

Quadro 28 – Frequência de termos que integra a discriminação e o preconceito

Discursos racistas (N=12)	N	%
Discriminação	11	91,0
Preconceito	1	9,0

Fonte: Banco de dados da pesquisa

O quadro 28 mostra que a palavra discriminação (parte de representações sociais informadas por estereótipos raciais acerca dos não-brancos) representa 92%. E a palavra preconceito (baseado em estereótipos envolvendo um julgamento ou uma imagem criada pelas pessoas que se baseiam em atributos como raça) representa (9%).

Ao revisitarmos (CARDOSO, 1962, apud GUIMARÃES, 2004, p. 22), encontramos que o preconceito de raça ou de cor era um componente organizatório da sociedade de castas. Nela, porém, a representação do negro como socialmente inferior correspondia tanto a uma situação de fato, como aos valores dominantes na sociedade.

No Brasil, com o processo, à abolição, foi-se constituindo e intensificando-se o preconceito. Nesse processo o preconceito de cor ou de raça transparece nitidamente na qualidade de representação social que toma arbitrariamente a cor ou outros atributos raciais distinguíveis, reais ou imaginários, como fonte para a seleção de qualidades estereotipáveis. Nesse contexto são imprescindíveis as contribuições dos movimentos sócias (Movimento negro) na luta dos negros, na perspectiva de resolver seus “problemas” na sociedade brasileira, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no sistema educacional, no mercado de trabalho, bem como no sistema, político, social e cultural.

A seguir listamos um conjunto de relatos situacionais de vivências e/ou experiências onde a discriminação aparece sob a roupagem de preconceitos. Desqualificamos quaisquer atitudes que ferem, denigrem, as pessoas pela sua classe, gênero, raça e idade.

Para o entrevistado Willian, até para qualificar atitudes ou comportamentos dos negros, são eleitos “discursos racistas” (preconceito e discriminação). Como por exemplo, uma fala de uma ex-professora de Willian.

A sua família é a família de cor mais inteligente que eu tive (Willian).

Deseja-se que o sistema educacional (professores, coordenadores, diretores e comunidade escolar) possa refletir sobre o papel da escola, como muitas vezes, sendo reprodutora das discriminações existentes na sociedade.

Willian também relata outra experiência vivida por ele na infância:

Você fez me lembrar da questão do preto, do por que da autodeclaração, na verdade a lembrança que eu tenho de ser considerado negro foi por uma vez quando eu morava em Jaguaribe, eu tinha uns seis anos. Fui comprar bala e um sujeito da padaria falou: “Esses negrinhos vem tudo aqui roubar” e na verdade eu era a única pessoa que tinha dinheiro para comprar bala dos meus amigos. Eu falei: “Mas, eu vim aqui para comprar balas” dei o dinheiro e tudo, e ele: “É porque tem um pessoal que vem aqui para roubar” (Willian).

Por sua vez, Patrício relembra uma experiência vivida por ele no espaço educacional:

Eu falei para você do episódio na escola que eu fui preencher um formulário e pedi para a secretaria colocar lá a cor, quando eu assumi o concurso do Estado, e tinha lá aquelas mesmas categorias do IBGE, e eu pedi para colocar preto e a secretaria entrou em crise, uma senhora de uns sessenta e poucos anos, ela entrou em crise. Ela não preencheu, ela atrasou minha portaria porque ela ficou três dias refletindo sobre isso e ela vinha a mim perguntar: “Mas, professor, o senhor não é preto”(Patrício).

Consideramos a expressão de preconceito interpessoal como apenas uma das manifestações do racismo brasileiro. Ou seja, para nós, o racismo brasileiro não se confunde com preconceito. Portanto, combater o “discurso racista”, o racismo, não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas e ideologias pelas quais o racismo opera através das relações culturais e sociais. No plano simbólico, o racismo opera por expressão aberta de preconceito racial, considerando os negros como inferiores aos brancos. Esse plano do racismo é devastador, mas é insuficiente, por si só, para explicar toda a desigualdade racial brasileira. No plano material, negros não têm acesso aos mesmos recursos públicos que os brancos, inclusive aqueles destinados para as políticas públicas.

O **eixo 7** abrange as categorias que permitem descrever, de modo agrupado, as respostas dos entrevistados à pergunta realizada na entrevista no que se refere às desigualdades educacionais, a saber: quais intervenções você considera que podem contribuir para diminuir as desigualdades educacionais entre negros e brancos?

Quadro 29 - Propostas de combate as desigualdades educacionais

Categorias	Subcategorias	Propostas
Políticas públicas	Educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construir novas práticas pedagógicas, de novos textos curriculares que incluam outras formas de ser e estar no mundo para além dessa que foi imposta pelo pensamento iluminista ocidental. ▪ Refletir sobre o silêncio sobre o racismo instaurado no espaço escolar. ▪ Incentivar políticas de ação afirmativa na educação. ▪ Investir na formação dos professores para que sejam agentes de sensibilização no combate ao racismo no espaço escolar. ▪ Investir no sistema educacional em todos os níveis. ▪ Monitorar a evasão escolar em detrimento do ingresso precoce no mercado de trabalho.
	Segurança pública	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Combater a violência sofrida pela juventude negra brasileira.
	Cultura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incentivar ações que possam abranger a cultura.
	Saúde	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implementar programas que contemplem a Educação para a saúde. ▪ Ampliar rede de atendimentos de serviços de saúde fora dos grandes centros (periferia).

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

De acordo com Ribeiro (2011), as desigualdades sociais, sobretudo quando elas surgem como reflexo de práticas sociais discriminatórias e representam um obstáculo à superação das relações que se estabelecem de forma assimétrica, quando a parcela da população, alvo dessas práticas as sofre pelo simples fato de pertencer a determinado grupo étnico-racial, a ação afirmativa se apresenta como importante instrumento para a anulação dos efeitos dessa discriminação e superação das assimetrias sociais por ela geradas.

No que se refere ao combate das desigualdades sociais na sociedade brasileira, nota-se por um lado notamos as mudanças introduzidas nas condições de vida da população negra no Brasil verificada nos últimos anos como aponta informações do relatório do (IPEA, 2014)⁸⁰ que são resultado do efeito combinado de iniciativas governamentais que sustentam a política de promoção da igualdade racial e sociedade civil, a partir de: políticas socioeconômicas gerais que impulsionam a inclusão da população negra; através de ações para o atendimento a direitos básicos da população negra, por meio da incorporação da perspectiva racial na execução de políticas setoriais, como previsto no Programa Brasil Quilombola e no Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana; ações afirmativas para a promoção da igualdade de oportunidades, como é o caso do estabelecimento de cotas para negros no acesso ao ensino superior público e no Programa Universidade para Todos (Prouni), voltado para instituições privadas. Aqui cabe um questionamento: os negros estão ingressando mais no ensino superior, em universidades públicas, pelas cotas, ou através do Prouni em universidades privadas?

Por outro, na opinião dos nossos entrevistados e para nós é de fundamental importância à prática de ações no cotidiano do governo e da sociedade brasileira, afim de que possam aperfeiçoar a política de promoção da igualdade racial, de natureza essencialmente.

Assim frisamos a importância do monitoramento de indicadores que deem visibilidade à dinâmica das desigualdades raciais, bem como de e subsidiar as tomadas de decisões por parte de diversos agentes públicos e privados. Por exemplo, da obrigatoriedade da educação básica no marco legal, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade,(seria importante acompanhar a aplicação da lei, no que tange o ingresso

⁸⁰Situação social da população negra por estado / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília: IPEA, 2014.

precoce no mercado de trabalho); o acompanhamento e avaliação da aplicação da Lei de cotas; e da Lei que obriga ensino de História e cultura afro na educação básica.

Na sociedade contemporânea e diante da desigualdade educacionais de grupos sub-representados, é cada vez mais necessário, que os integrantes do sistema de ensino (educação básica, educação superior/pós-graduação) dialoguem e valorizem os marcos culturais formadores da sociedade brasileira, bem como o poder político, dialogue cada vez mais com os movimentos sociais. Sem isso, poderá estar comprometida a própria qualidade da educação democrática. Visto que, apesar do avanço nas condições de inserção econômica, educacional e social, da população negra na sociedade brasileira, ainda persistem grandes diferenciais que colocam os negros em desvantagem, comparativamente aos brancos, como vem sendo demonstrado por movimentos sociais brasileiros (Movimento Negro), bem como de outras Organizações e Institutos (BGE; IPEA DIEESE, GELEDÉS), entre outros.

O eixo 8 inclui as categorias que permitem descrever os deslocamentos urbanos dos entrevistados no que se refere as mobilidades em suas trajetórias.

Quadro 30 – Deslocamentos urbanos em suas trajetórias

Quem são eles?	De onde vêm?	Onde vivem?	Deslocamentos	Número deslocamentos
Liliane Doutoranda em História, mestra em Psicologia Social e jornalista, educadora e gestora cultural.	São Paulo-SP	São Paulo-SP	Internacional (África e América do Norte)	2
Patrício Doutor em Ciências Sociais. Mestre em Ciências Sociais. Graduado em História. Estudou Filosofia e Teologia e professor.	Paraíba- PB	São Paulo- SP	Interestadual, da região Nordeste (Paraíba-PB) para a região Sudeste do Brasil (São Paulo-SP).	1
Willian Doutorando em História, mestre em História, graduado em História e professor.	Osasco-região metropolitana de São Paulo	Região metropolitana de São Paulo	Interestadual, da região Sudeste (São Paulo-SP) para a região Sul do Brasil (Santa Catarina). Intermunicipal de Osasco-SP, para Campinas-SP.	2
Tereza Doutoranda em Enfermagem. Mestra em Enfermagem. Enfermeira Obstétrica. Graduada em Enfermagem.	São Paulo-SP	Região metropolita de São Paulo.	Internacional (África e Canadá) Intermunicipal da capital para região metropolitana de São Paulo (trabalho)	3

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

O quadro 30 mostra os deslocamentos urbanos dos entrevistados durante sua trajetória de vida e educacional na Educação superior (pós-graduação). Observamos que todos os entrevistados tiveram pelo menos um (1) deslocamento. Willian teve dois deslocamentos (estudos). Tereza e Liliane tiveram deslocamentos internacionais (2), entretanto, com recursos próprios, ora para aperfeiçoamento de idiomas, ora, para formação complementar (estágios, voluntariado e trabalho).

Ao detalharmos um pouco mais no que se refere aos deslocamentos dos entrevistados para cursar a Educação superior/pós-graduação, notamos que um dos entrevistados (Patrício) migrou de seu lugar de origem (Paraíba-PB) para São Paulo-SP, para realizar seu curso de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). Willian se deslocou de Osasco-SP para Florianópolis, SC, para cursar o mestrado, e atualmente transita entre Osasco-SP e Campinas-SP, onde cursa o doutorado. Tereza e Liliane já residiam em São Paulo, local onde realizaram a Educação Superior, que inclui a graduação, pós-graduação (mestrado e doutorado), bem como já tiveram experiências e vivências internacionais, com recursos do próprio trabalho.

Nota-se também que as migrações por regiões (Brasil) para realização de estudos, foram realizadas por homens e as migrações para experiências internacionais, foi realizada por mulheres. No que se refere às mudanças territoriais no espaço urbano, nota-se que Tereza migrou do município de São Paulo, para a região metropolitana de São Paulo para a inserção no mercado de trabalho.

Através dos relatos já evidenciados nesta tese, percebe-se em linhas gerais os entrevistados, são de origem humilde, de poucos recursos financeiros, residentes na cidade ou região metropolitana de São Paulo. Pudemos apreender também, que somente a entrevistada Tereza, realizou toda a sua trajetória vertical em espaço público (Educação básica, Educação superior/pós-graduação), e que todos os entrevistados em algum período de sua formação educacional estudaram em escola pública.



Figura 21- Mapa da região metropolitana de São Paulo.

Fonte: <http://www.mapas-sp.com/grande-sp.htm>

Os entrevistados, apesar de não terem sido perguntados diretamente sobre os locais onde residiam, todos se sinalizaram suas origens. Toda vez que mencionaram seus locais (favela, bairro, povoado, municípios, Estado e regiões) mostraram-se orgulhosos de onde eles partiram apesar da falta de infraestrutura de alguns lugares periféricos mencionados, bem como distâncias percorridas para se deslocarem para as universidades e/ou trabalho, periculosidade, transporte precário, entre outros. Nesse sentido, os entrevistados estão de certo modo expressando sua condição social em geral, ao driblar resistências sociais e econômicas em suas trajetórias.

Nota-se pelo quadro 30 que os entrevistados tiveram mobilidades urbanas e educacionais durante suas trajetórias. Entretanto, não encontramos elementos nos relatos dos entrevistados que pudessem afirmar que ocorreu uma ascensão social.

Eu estava vendo a bolsa acabar e eu precisava trabalhar, tinha aluguel, tinha comida, tinha tudo, e eu via inclusive o caso de alguns colegas ex-bolsistas que quando a bolsa acabava ficava em uma situação muito complicada, porque a bolsa acabava e nem sempre arranjava emprego de imediato, então o pessoal passava uma dificuldade danada depois para se manter em uma cidade como São Paulo com o custo de vida altíssimo, só para manter que a gente gasta de aluguel é uma coisa surreal, assim fiz concurso, passei e assumi logo após o mestrado (Patrício).

Observamos que dois entrevistados realizaram o curso de pós-graduação (mestrado) trabalhando e continuam trabalhando. A entrevistada Tereza, segue na área da saúde, mas com um repertório ampliando dentro das diversas áreas da Enfermagem. Liliane também ampliou o seu espaço em termos de formação acadêmica e isso lhe possibilitou a participação em novas áreas de atuação além do jornalismo (Educação). Dois dos entrevistados realizaram o mestrado como beneficiários, - ações afirmativas da Fundação Ford e/ou bolsa de estudos de agências de fomentos e seguem trabalhando, nos mesmos setores que antecederam as suas formações na pós-graduação.

Para nós ocorreu por parte dos entrevistados um significativo investimento em educação formal. Ademais, o relato das dificuldades enfrentadas pelos entrevistados nos auxilia a pensar em um possível cenário de oportunidades e de desafios para esta nova geração de “pesquisadores negros” que caminham para a mobilidade educacional, uma geração que busca um cenário de novas possibilidades estruturais que buscam promover a igualdade racial.

O **eixo 9** inclui as categorias que se referem ao apoios recebidos e as barreiras encontradas para o acesso, permanência e titulação na Educação superior/pós-graduação (mestrado). Privilegiamos alguns relatos dos entrevistados no que tange a este eixo e que fazem parte do quadro a seguir.

Quadro 31 – Apoios e barreiras durante a formação educacional dos entrevistados

Apoios		Barreiras	
Institucional	Família	Institucional	Família
	Espaço educacional		Sistema Educacional
	Igreja		Estado
	Estado	Outros	Mercado de trabalho
Outros	Filantropia		
	Mercado de trabalho		
	Rede de relações		
Você teve algum tipo de apoio para terminar o mestrado?		Você teve que superar barreiras para terminar o mestrado?	
Liliane	“Diretamente era o salário do meu pai [...] O que o meu pai logrou, estudar e se desenvolver economicamente ele entendia que era por causa dessa nova família, da família da esposa dele, da família que ele ia constituir com ela, ou seja, com as filhas que eles tiveram, então ele sempre viu que assim como ele recebeu ajuda dos sogros dele, ele queria ajudar as próprias filhas e isso não era um problema para ele”.		“Foi difícil porque realmente meu pai não via que me ajudar com o mestrado era uma coisa que fazia sentido para ele. E na mentalidade de minha mãe tinha muitas questões difíceis, do tipo: “Vocês querem estudar demais. Vocês querem seguir o caminho do seu pai. Vocês me negam e negam as suas origens de pessoas da sua família que não estudaram e que são alguém. Por que vocês não vão buscar alguma coisa na vida, uma profissão em vez de ficar estudando, enchendo o quarto de diploma?”
Patrício	“Foi a Fundação Ford, se eu não tivesse conhecido a Fundação Ford e se eu não tivesse obtido a bolsa dificilmente eu teria conseguido entrar em um programa de pós-graduação, principalmente em uma universidade boa, de qualidade. E muito mais do que o acesso, foi a permanência, porque mesmo em uma PUC a gente sabe a dificuldade que é se manter, então não teria como eu me manter se não fosse a bolsa”.		“Quando surgiram as políticas de ação afirmativa na educação, que dava a possibilidade de quem estudou em escola pública ter mais facilidade para entrar na universidade pública eu não pude me beneficiar porque eu fiz o meu ensino médio em uma escola privada, só que eu era pobre, mas não tinha como eu entrar, então eu tinha um privilégio e perdia outro nesse sentido, eu não tinha como entrar. Eu não estou nem falando ainda de pós-graduação, eu estou falando da graduação, eu não conseguia”.
Willian	“De outros professores, o meu orientador é uma pessoa branca e foi me ajudando nesse sentido, na estratégia e o meu pai mandando dinheiro, era pouco, não dava nem para alugar uma casa nem nada, a minha tia onde eu morava falava que eu não precisava se preocupar com nada”.		“A barreira maior foi por conta do tema da pesquisa do mestrado em Santa Catarina. Em Santa Catarina eles ainda falavam que não era um tema presente, então tinha que alterar”.
Tereza	“Na graduação, eu tinha o apoio dos meus pais, apesar de escasso se é que eu posso dizer isso, o apoio foi casa, comida e condução e a questão fundamental de não me obrigar a trabalhar, isso faz muita diferença para um estudante porque quando você é obrigado a trabalhar tudo muda de figura. Então na graduação meu pai não me obrigava a trabalhar, apesar de que eu sempre trabalhei alguma coisa eu sempre fiz, em final de semana eu dava aula em cursinho pré-vestibular, que eu ganhava dez reais por hora/aula, que me ajudava na condução e nos meus gastos pessoais durante a faculdade quando eu não estava com bolsa e também trabalhei em cursinho pré-vestibular trabalhei em dois, sempre trabalhava com alguma coisa”.		

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Quadro 32 – Apoios recebidos durante a formação educacional dos entrevistados

Apoio			
Institucional	Instituição	Agentes	Características
	Família	Pais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Financeiro ▪ Acompanhamento ▪ Orientação ▪ Assistência
		Avós	
		Tios	
	Espaço educacional	Professores /corpo docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhamento ▪ Orientação ▪ Avaliação
	Igreja	Padres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhamento ▪ Orientação ▪ Assistência
Freiras			
Patoral			
Estado	Agências de fomentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Financeiro ▪ Acompanhamento ▪ Orientação ▪ Avaliação 	
Outros	Filantropia	Fundações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Financeiro ▪ Acompanhamento ▪ Orientação ▪ Avaliação
		Cursinho comunitário	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino ▪ Acompanhamento ▪ Avaliação
	Mercado de trabalho	Iniciativa privada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Financeiro
		Serviço público	
		Informal	
Rede de relações	Amigos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação 	

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Uma primeira observação do quadro 32 se impõe: todos os entrevistados tiveram apoio da família (pais, tios, avós) na sua trajetória educacional: financeiro (para manutenção e pagamento de cursos); de acompanhamento (atendimento de solicitação da escola, acompanhamento de tarefas escolares, visitas escolares); de orientação (diálogos, sugestões); de assistência (saúde, bem estar).

Eu e todos os meus irmãos estudamos em uma escola estadual, que é considerada a melhor das escolas de Osasco, e a minha mãe sempre fez questão que a gente estudasse lá mesmo tendo outros espaços, porque ela valorizava, ela dizia sempre que ela não tinha herança nenhuma para dar, que a gente teria que conquistar e que seria através da educação, então por isso ela brigou, chegou a dormir na porta da escola, para que minha irmã mais nova estudasse lá (Willian).

No que se refere ao espaço educacional, nota-se que os entrevistados tiveram acompanhamento, orientação e avaliações, incluindo os cursinhos preparatórios de vestibular.

O cursinho tinha toda uma ideologia política e tal, eu me politizei muito na época do cursinho, eles falavam: Isso é um direito seu você tem direito, se você fizer a prova e passar no vestibular você tem o direito de entrar em uma universidade e não pagar e estudar ao lado de pessoas que tem muito dinheiro nesse país (Tereza).

Nota-se também que os entrevistados contaram com apoio de outras instituições, por exemplo, na Educação básica (ensino médio) Patrício, encontrou na igreja/seminário, uma possibilidade para alavancar sua formação educacional, situação esta que se repetiu, na pós-graduação. Patrício foi beneficiário de Programa de ação afirmativa no mestrado (Fundação Ford).

Na época do mestrado foi interessante porque eu sempre gostei de estudar, me dediquei muito, adquiri esse hábito de estudar, desde a minha época de seminário a vivência na igreja, na pastoral social, tinha a pastoral afro também que eu frequentava muito, então adquiri o hábito de estudar e a identificação mesmo com a leitura e com os estudos (Patrício).

Outra observação é que todos os entrevistados fazem alusão ao sistema educacional. Mas é na pessoa do professor que depositaram sua gratidão, seja no que se refere ao embasamento teórico, ou pelos incentivos recebidos durante a formação.

Eu fiz o projeto e acabei não fazendo o *paper* porque teve outros problemas na universidade, e falaram que não precisava mais, que foi inclusive o meu projeto de mestrado, a professora falou: ‘Seu projeto está muito bom’(Willian).

Além da família (pais, tios, avós), o Estado também de certa forma esteve presente como apoiador na trajetória de dois entrevistados (Willian, Patrício) que foram contemplados no com bolsa de estudos de agências de fomento na pós-graduação. Willian no mestrado e Patrício no doutorado.

Demorou um ano, exatamente um ano. Tiveram quatro seleções, não, três seleções, eu não fui aprovado em duas, e na terceira eu fui (Willian).

O mercado de trabalho formal e informal esteve presente na vida de alguns dos entrevistados. Segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego, em São Paulo⁸¹, um cidadão negro recebe renda média domiciliar até 2,5 vezes menor do que um cidadão branco, além de ter menos acesso ao emprego formal, representando 32,5% dos empregados enquanto o percentual entre a população branca é 66,3%. Ainda, negros ocupam apenas 3% dos cargos ligados à chefia ou gerência, e, mesmo quando apresentam igual nível de escolaridade, recebem 31,5% (homens) e 37,5% (mulheres) menos que pessoas da cor branca para a mesma ocupação.

⁸¹<http://www.geledes.org.br/smpir-lanca-portal-sobre-emprego-e-populacao-negra-em-sao-paulo>

Tereza por exemplo, trabalhou durante toda a sua formação educacional na educação superior/pós-graduação, com uma interrupção por ocasião de recebimento de bolsa de estudos de iniciação científica. Mas teve que recorrer ao trabalho informal e artesanal, no final da graduação.

Eu vendia chocolate, doces, trufas, essas coisas porque estava bem complicado para os meus pais manterem as despesas, e eu tentava ajudar vendendo chocolate vendia bolos (Tereza).

Observamos também que os entrevistados contaram com uma rede de relações sociais (familiares, instituições, professores e amigos), como forma de sustentação em suas trajetórias educacionais. Para os entrevistados as redes de relações sociais formam parte, construíram e de certo modo estruturaram oportunidades.

O sonho você começa a ter a partir do momento em que você descobre que existe a universidade pública, eu descobri isso estava com vinte anos, uma colega que me falou: “Existe universidade que não paga?”. Foi aí que eu descobri, falei: “Que interessante!” ela falou: “Vamos para esse cursinho, porque lá você aprende tudo como fazer a prova e passar.”. Eu falei: “Nossa que legal!” (Tereza).

Quadro 33 – Barreiras enfrentadas durante a formação educacional dos entrevistados

Barreira			
Institucional	Instituição	Agentes	Características
	Família	Pais	▪ Resistência
	Espaço educacional	Professores /corpo docente	▪ Desconhecimento ▪ Punição ▪ Violência
		Programas e currículos	▪ Educação religiosa
		Sistema de vestibular	▪ Sistema de ensino
		Estado	Políticas públicas
	Mercado de trabalho	Iniciativa privada	▪ Oferta de trabalho
		Serviço público	▪ Permanência

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Quando o objeto de análise são as barreiras, observamos que todos os entrevistados fazem alusão ao sistema educacional (educação básica, educação superior/pós-graduação).

No Instituto, nós tínhamos, na antropologia a gente discutia as relações raciais só que assim, a partir de um paradigma hoje muito contestável (exaltação da miscigenação), é muito contestado hoje e essa era a base que a gente tinha. E nós tínhamos lá também uma disciplina que era cultura afro-brasileira, tinha cultura nordestina e afro-brasileira, era uma disciplina só lá em João Pessoa, o acesso que nós tínhamos era esse. A professora era muito competente, tanto a que dava antropologia cultural. [...] e era a mesma que dava também cultura nordestina e afro-brasileira, era dado também um pouco de história, e tal. Tanto que foi a partir dessas vivências que eu cheguei ao candomblé e depois deslanchei com as pesquisas sobre esse tema, então houve um incentivo pelo menos, minimamente foi isso. Depois na graduação foi uma lástima (Patrício).

Em linhas gerais os relatos dos entrevistados no que tange a esta questão mostra uma percepção de aspectos predominantemente negativos: defasagem e currículos; grades de disciplinas, orientação religiosa; defasagem de conteúdo frente ao sistema de vestibular; silêncio instaurado no que se refere ao racismo no espaço escolar, violência.

E todo ano eu ficava entre os melhores, primeiro, segundo ou terceiro, eu sempre ia nestas excursões, uma lembrança da infância que marcou bastante que eu fui punido severamente pelo diretor da escola por ter cometido uma infração (Patrício).

O que parece é que a escola reproduz todas as mazelas sociais. Essa percepção está mais próxima de Bourdieu (1998). Mas é importante olhar a escola como uma instituição que reproduz as mazelas sociais, mas também transforma essas mazelas e cria condições de mudança para o sujeito, como a veem Freire ou Gramsci.

A falta de embasamento dos professores orientadores para desenvolvimento de tema de pesquisa sobre relações raciais aparece como uma barreira frequente.

O seu campo de pesquisa é aqui no Brasil, então qualquer temporada que você passar fora do Brasil pode até ser útil em outro sentido, mas não no sentido de melhorar a sua pesquisa (Patrício).

Eu fiz um esforço pessoal de trazer os autores de perspectiva africana e o pan-africanista que eu achava importantes para a minha pesquisa, por ele não trabalhar com elas, então foi um pouco assim (Liliane).

As disciplinas de base dos temas pretendidos pelos pesquisadores pouco existem nas graduações. E como pudemos observar pelas falas dos nossos entrevistados, para os que entram na pós-graduação há poucos orientadores que conheçam os temas, o que alimenta a dificuldade em se ter sucesso na pesquisa no tempo determinado. Não deve caber somente ao pós-graduando a responsabilidade pelo tema da pesquisa, sobre a temática das relações raciais. Pensamos ser necessário que a comunidade científica reconheça tais questões como problema, propor soluções e solucionar.

Nota-se também uma observação de um dos entrevistados (Patrício) no que se refere aos critérios para participar do programa de ações afirmativas, sistema de cotas. É sabido pela Lei N ° 12.711 de 29 de agosto de 2012, que para poder concorrer ao sistema de cotas, entre outros critérios o aluno deverá ter cursado o Ensino médio em escola pública. É justamente aí que reside a observação de Patrício, isto é, o entrevistado, é de origem humilde, foi bolsista em um colégio no ensino médio, por ser

pobre, e não pode participar de programa de ação afirmativa para ingressar na graduação em rede pública.

Eu fiz o meu ensino médio em uma escola privada, só que eu era pobre, mas não tinha como eu entrar, então eu tinha um privilégio e perdia outro nesse sentido, eu não tinha como entrar. Eu não estou nem falando ainda de pós-graduação, eu estou falando da graduação, eu não conseguia (Patrício).

Observamos também a questão da trajetória educacional e o mercado de trabalho. Patrício por duas vezes teve que optar entre o trabalho e as bolsas recebidas no mestrado e no doutorado. Willian, enquanto não recebeu a bolsa de estudos, teve que ingressar no mercado de trabalho para se manter e teve que conciliar trabalho e estudo. Tereza teve que optar entre concorrer a uma bolsa de estudos ou continuar trabalhando, optou pelo mercado de trabalho.

Eu trabalho lá, no município onde eu moro e o salário é maior do que a bolsa, com a bolsa não daria para pagar as minhas contas (Tereza).

Isto é, os valores das bolsas de estudos, não dão conta das necessidades dos pós-graduandos.

Liliane e Tereza cursaram a pós-graduação (mestrado) sem bolsa de estudos.

Entrei para uma faculdade privada, e comecei a trabalhar na área de jornalismo cultural, que era a área em que eu me identificava mais, e no jornalismo cultural, a área de cultura negra realmente se fez a minha área de opção, mas como jornalista eu percebia que não iria sobreviver em uma área de cultura negra porque os veículos que tinham uma seção sobre o tema eram muito poucos (Liliane).

Não obtive bolsa de estudos [...] porque eu trabalho como enfermeira em um pronto atendimento [...] e o salário mesmo não é aquela maravilha, mas é maior do que a bolsa, com a bolsa não daria para pagar as minhas contas (Tereza).

Cunha Júnior (2003) já alertará, para o quadro por nós apresentado. Para o autor e para nós, apesar de todas as evidências históricas de desigualdades no sistema educacional no Brasil, ainda é necessário avançarmos na discussão sobre a formação da população negra. Pelo que observamos nesta pesquisa, há estudantes de pós-graduação que precisam trabalhar e participar seu sustento, porque os valores e o número de bolsas são incompatíveis.

As disciplinas de base dos temas pretendidos pelos pesquisadores pouco existem nas graduações. E como pudemos observar pelas falas dos nossos entrevistados, para os que entram na pós-graduação há poucos orientadores que conheçam os temas, o que alimenta a dificuldade em se ter sucesso na pesquisa no tempo determinado. Não deve caber somente ao pós-graduando a responsabilidade pelo tema da pesquisa, sobre a

temática das relações raciais. Pensamos ser necessário que a comunidade científica reconheça tais questões como problema, proponha soluções e as resolva.

No que tange a família é importante destacar que a família não é uma instituição isolada. Está vinculada aos dramas da sociedade. É um produto social e cultural. Quando boa ou suficiente, a família é um espaço de proteção e de resistência.

O desmantelamento das estruturas dos veículos de comunicação da época da graduação, foi uma época de transição da internet, foi nessa época que eu fiz a graduação. Então eu convenci minha família de que o mestrado seria importante e eu queria ter bases para atuar em outras áreas porque o *lato sensu* eu já tinha feito na área do jornalismo ainda pensando em abrir portas, mas com essa transição da internet atrapalhou tudo. Foi difícil porque realmente meu pai não via que me ajudar com o mestrado era uma coisa que fazia sentido para ele, na mentalidade dele e da minha mãe (Liliane).

A família protege quando cria as condições para que seus membros tenham estabilidade e segurança, dentro de um desenvolvimento integral. Portanto, a família interfere no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influencia o comportamento dos seus membros. Em síntese, sem pretender assumir a defesa da família, nem apresentá-la como um bem, um mal ou uma panaceia para todos os desafios, entendemos a fala dos entrevistados como um dos meios de compreensão da instituição familiar.

Ao captarmos nas entrevistas as experiências vivenciadas pelos entrevistados desta pesquisa em suas trajetórias educacionais, buscamos conhecer a história particular de cada um e com ela aprender. No que se referem às barreiras encontradas pelos entrevistados, vale ressaltar que foram encaradas e superadas, na medida em que, criavam estratégias para superar desafios de um sistema educacional estruturado através de desigualdades sociais e econômicas.

Assim criaram oportunidades distintas, para combater os preconceitos, discriminações, o racismo estrutural e as desigualdades sociais. Entende-se que o sistema educacional brasileiro tende a transferir aos negros a responsabilidade sobre seu processo de exclusão. Mas essa expectativa, não nos acomodou. Para nós negros, esse processo excludente não foi naturalizado.

Nota-se que as desigualdades sociais que vigoram na sociedade contemporânea no Brasil, têm fortes raízes históricas e esta realidade não será alterada significativamente sem a aplicação de políticas públicas dirigidas a este objetivo. Podemos citar como exemplo, o sistema de cotas na educação superior. O sistema de cotas, tem feito parte de inúmeras universidades no Brasil, especialmente na graduação e com algumas instituições aderindo também ao sistema de cotas na pós-graduação. A

revisão de literatura sobre relações raciais tem apontado que o rendimento acadêmico dos cotistas é, em geral, igual ou superior ao rendimento dos alunos que entraram pelo sistema universal. A prática das cotas tem contribuído para combater as desigualdades educacionais na educação superior na sociedade brasileira.

Para Thompson (2011), somos uma manifestação única de uma totalidade que nos institui e que é instituída por nós. Assim, longe de sermos apenas simples produto do meio social em que vivemos; atuamos sobre o mundo, participando concretamente de sua constituição e transformação. Dessa forma vale ressaltar a seguir, as aberturas para mudanças que os entrevistados tiveram que compor como estratégias no que se refere à superação de barreiras para o ingresso, a permanência e a conclusão de cursos, dentro e fora do espaço educacional.

Quadro 34- Estratégias dos entrevistados para se manterem no espaço educacional

Aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="277 929 1369 987">▪ Eu fiz um esforço pessoal de trazer os autores de perspectiva africana e o pan-africanista que eu achava importantes para a minha pesquisa (Liliane). <li data-bbox="277 1032 1369 1090">▪ Eu fiquei seis meses pesquisando Florianópolis, vendo se eu podia encontrar fontes para fazer o estudo de Florianópolis, ou até comparativo de Florianópolis (Willian). <li data-bbox="277 1135 1369 1395">▪ Fiz toda parte da minha formação da educação infantil na escola pública, depois fui para um povoado muito pequeno com influência muito forte da igreja e os padres me levaram para o seminário e na época eu realmente acreditava ter vocação para ser padre. Fui para o seminário muito jovem, com quinze anos, fiz os três anos de ensino médio já na condição de seminarista, interno no seminário na cidade de Patos na Paraíba, cidade de porte médio que polariza a região do sertão. Tive uma formação de excelência no seminário, em uma escola particular das freiras, Colégio Cristo Rei. Depois fui estudar Filosofia e Teologia em João Pessoa, fiquei quatro anos estudando Filosofia e Teologia. No estudo da Filosofia percebi que não tinha nada a ver, eu ser padre (Patrício). <li data-bbox="277 1440 1369 1731">▪ Eu estudei em escola pública, até o que era naquela época a sexta série do ensino fundamental. Então quando eu tinha onze anos de idade, por escolha do meu pai, e pelas condições socioeconômicas que ele foi adquirindo, ele quis me transferir para uma escola particular. Essa transição foi muito difícil para mim, a sensação de não identificação, de ser colocada em um lugar e um ambiente em que eu não tinha a menor afinidade, tanto pela classe econômica dos estudantes da escola particular, como por causa da cor. E chegar a uma escola em que isso praticamente não existia e as pessoas tinham um padrão de vida que não era o meu. Então esse contexto era muito difícil de sociabilidade, e eu me pautava muito nas disciplinas que eu gostava e nas relações que eu estabelecia com os professores das disciplinas que eu gostava (Liliane). <li data-bbox="277 1776 1369 1977">▪ Quando eu terminei a graduação eu tinha a consciência de que eu não queria ficar só dando aula, eu queria continuar os estudos, mas não sabia como. [...] Na internet eu pesquisei e soube que no Brasil era a Fundação Carlos Chagas que mediava o processo de concessão e de gerenciamento das bolsas, fui buscando mais informações e vi que existiam prazos e existiam critérios para você ter acesso a essas bolsas, por exemplo, ser negro, indígena, pobre, baixa renda, ou nascido no nordeste ou centro oeste e ser de uma família onde houvesse o histórico de pequeno acesso ao ensino superior. Encaixei-me em quase todos (Patrício). <li data-bbox="277 2022 1369 2038">▪ Eu morava no Jardim Ângela, e estudava na Lapa, na época não tinha bilhete único, eu ia de

<p>terminal a terminal, pegava quatro ônibus de terminal a terminal para poder pagar uma condução só. Saía de manhã com três pães na bolsa, um pão para o café, um para o lanche e outro para o almoço e o ônibus lotado, aquela briga, empurra- empurra, foi bem difícil essa época (Tereza).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O fato de ir para escola católica foi terrível para mim, minha família é católica, mas eu só fiz até a catequese e já tinha deixado essa questão de ir à missa e tal quando eu fui para essa escola, então eu não me identificava com aquela coisa de uma doutrina religiosa na escola (Liliane).
<p>Trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exatamente, eu trabalho a noite, doze por trinta e seis. Aí você me pergunta: “É fácil?” “Nenhum pouco” (Tereza). ▪ Eu vendia chocolate, doces, trufas, essas coisas porque estava bem complicado para os meus pais manterem as despesas, e eu tentava ajudar vendendo chocolate (Tereza). ▪ Eu fiz assim, com o que eu recebia do meu trabalho eu tentava viver uma vida justinha para pagar minhas contas e naquela época isso não era o suficiente para eu pagar a mensalidade integralmente, então as mensalidades que a minha família conseguia pagar pagava, as que ficavam devendo eu fui pagando com juros depois que terminei o mestrado (Liliane).

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

O quadro 34 permite que se faça uma análise do campo percorrido pelos entrevistados. O quadro é autoexplicativo no sentido de que expõe as aberturas engendradas pelos entrevistados da pesquisa. Por um lado, é possível perceber os esforços em termos de aprendizagem: perspectiva teórica para a pesquisa, tomada de consciência na escolha dos cursos, bem como estratégias para acessar e permanecer no sistema educacional. Por outro lado, é possível observar que o empenho dos entrevistados no que tange as estratégias e esforços para permanecerem e concluir seus cursos recaiu também, para as práticas no mercado de trabalho formal e informal.

Por fim, neste eixo mostramos exatamente o campo percorrido que se refere aos apoios reebidos e as barreiras, bem como as estratégias utilizadas pelos entrevistados o acesso, permanência e titulação na pós-graduação(mestrado).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de apresentar as considerações finais, retomaremos a proposta desta pesquisa: analisar discursos sobre as trajetórias educacionais até o mestrado, captados a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro negros titulados mestres, - duas mulheres e dois homens - (preto/as e/ou pardo/as), residentes na cidade ou região metropolitana de São Paulo, filiados à ABPN.

Para isso, percorremos um longo caminho no campo teórico, metodológico e histórico. Entre as etapas realizadas, podemos sublinhar: a revisão da literatura sobre relações raciais; a compreensão de implicações do racismo na Europa contemporânea (estágio doutoral na Universidade de Coimbra, Portugal); a elaboração de instrumentos para a pesquisa em conformidade com os procedimentos éticos (Plataforma Brasil e Comitê de ética da PUC-SP).

Nosso primeiro enfoque aborda as informações constantes do portal do CNPq (Plataforma Lattes). No que se refere à promoção da igualdade racial no âmbito da Ciência na sociedade brasileira, prevista na Lei nº 12.288/2010, a Plataforma Lattes solicita o preenchimento do campo cor/raça no currículo. No entanto, a informação não está disponível ao grande público.

A extração de dados junto a Plataforma Lattes, do ano de 2015 aponta uma população masculina de 39.999, entre os currículos cadastrados do curso de doutorado na Plataforma Lattes nas áreas administrativas, técnicas e outras (52,8%); e de 64.033 (53,0%) na área de ensino e pesquisa. Quando o sexo é o feminino, entre os currículos cadastrados do curso de doutorado em áreas administrativas, técnicas e outras, encontramos uma população de 36.932 (47,2%) e de 56.976 (47,0%) na área de ensino e pesquisa.

No que se refere ao curso de mestrado, identificamos uma população do sexo masculino de 114.762 nas áreas administrativas, técnicas e outras (45,3%), e de 38.235 (46,2%) na área de ensino e pesquisa. Quando a população de mestres é do sexo feminino, encontramos 138.052 em áreas administrativas, técnicas e outras (54,7%), e 44.391 na área de ensino e pesquisa (53,8%).

Dessa forma, conseguimos denotar um espaço acadêmico com composição um pouco maior para o sexo masculino no doutorado e uma concentração um pouco maior do sexo feminino no mestrado, ou seja, quanto mais se ascende na carreira, menor é o número de mulheres. Mas não podemos deixar de apontar à falta de informações

públicas da categoria cor/raça dos pesquisadores brasileiros. A divulgação destes dados é importante para que os órgãos públicos possam monitorar as ações de promoção da igualdade racial no âmbito da Ciência na sociedade brasileira.

Entretanto, de acordo com o estudo de ARTES (2015), encontramos uma população maior do sexo feminino de pessoas que frequentam a pós-graduação no mestrado ou doutorado (52%). Ou seja, 45,4% dos estudantes de mestrado são do sexo masculino e 54,6% são do sexo feminino. No que se refere ao doutorado, encontramos uma população masculina de 49,2% e feminina de 50,8%. Verificou-se também que apenas 11,6% dos estudantes de mestrado são homens negros e 14,5% são mulheres negras. No que tange o doutorado, encontramos uma população masculina de 11,8% e feminina de 10,5%. Isso implica que temos que avançar muito em termos de equidade na pós-graduação na sociedade brasileira.

Focalizando os Currículos Lattes dos pesquisadores entrevistados, identificamos que os títulos de mestres estão localizados nas grandes áreas das Ciências Humanas e Ciências da Saúde, em duas universidades públicas (São Paulo, SP, e Florianópolis, SC) e uma universidade privada (São Paulo, SP), com pesquisas realizadas sobre relações raciais.

Autores como Bourdieu (1999), Beltrão e Teixeira (2004) já alertavam que a presença negra na universidade, além de reduzida, é desigual e restrita a algumas áreas. Isto é, mostram que os negros se inserem preferencialmente em carreiras de menor *status* e prestígio social. Assim, os resultados desta pesquisa apontam também coincidência nesta direção. Isto é, compartilhamos das reflexões dos autores no que concerne aos lugares ocupados por negros e brancos no mercado de trabalho brasileiro, o qual apresenta reduzida presença de negros em determinadas carreiras: médico, juiz, engenheiro, diplomatas (IBGE, 2010).

A herança do passado escravista não pode ser omitida quando se trata das desigualdades educacionais e profissionais no país, o qual está associado à manutenção de um sistema político e educacional pouco democrático que reforçam as intensas desigualdades sociais. Portanto, a seletividade persistente do sistema educacional brasileiro justifica a adoção de políticas de ação afirmativa na Educação superior no país.

Entendemos as políticas de ação afirmativa como uma intervenção em tempo delimitado, do Estado ou do setor privado, visando ao aumento acelerado da presença de membros de minorias étnico-raciais (grupos sociais sub-representados em esferas da

vida social, como por exemplo, educação, política, empregos) e com vistas à promoção da igualdade racial, buscando corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado de modo a concretizar o ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais e direitos de cidadania plena.

A questão do negro na sociedade brasileira é um grave problema. A extensa e periódica divulgação de indicadores socioeconômicos, sob responsabilidade do IBGE, IPEA, mostra que grandes diferenciais raciais marcam praticamente todos os campos da vida social brasileira. Seja no que diz respeito à saúde, renda, acesso a empregos, violência, expectativa de vida, (apontamentos do IPEA de 2013 apontam que a chance de um adolescente negro ser assassinado é 3,7 vezes maior em comparação ao branco), ou na educação, que é nosso foco de atenção, entendemos que a vida acadêmica também espelha as dinâmicas de desigualdade que movimentam a formação histórico-social brasileira.

Na sociedade brasileira, é tão reduzido o número de estudantes negros na pós-graduação (mestrado e doutorado) que nossos entrevistados são exceção à regra. Nesta pesquisa pudemos observar vários quesitos que comprovam esta exceção à regra: os indicadores de produção dos entrevistados apontam formação complementar, domínio de línguas estrangeiras e participação nacional e internacional em diretórios de grupos de pesquisas e rede de colaboradores, bem como atuação profissional em serviços públicos, municipais e/ou estaduais, nas áreas de Educação e Saúde. Outro exemplo é que apenas um entrevistado participou de Programa de ação afirmativa na pós-graduação (Fundação Ford).

O segundo enfoque assinalado refere-se às entrevistas realizadas. Isto é, indicamos que estratégias individuais são possíveis de se aprender em discursos étnico-raciais sobre o acesso, permanência e titulação na pós-graduação, além de apresentarem como os entrevistados que passaram pelo sistema educacional relatam suas trajetórias educacionais. O tempo de duração das entrevistas variou, embora tenham sido feitas as mesmas perguntas aos quatro entrevistados. Pessoas e organizações vinculadas aos movimentos sociais (Movimento Negro) e ao campo acadêmico foram citadas.

Dos quatro entrevistados, três deles (dois homens e uma mulher) são solteiros e uma é casada. Um dos entrevistados nasceu no Estado da Paraíba-PB e os demais no Estado de São Paulo. Todos são residentes na cidade ou região metropolitana de São Paulo, mas pertencentes a grupos de menor *status* socioeconômico e que tiveram que superar barreiras raciais e desigualdades sociais durante suas trajetórias educacional e

de vida (renda, região e local de residência), aspectos estes limitadores do acesso a melhores condições de vida e aos bens e serviços que garantem estes direitos.

Somente uma entrevistada percorreu toda a sua trajetória educacional até o mestrado/doutorado na rede de ensino público, mas todos em algum período de sua formação educacional estudaram em escola pública. No Brasil, há uma tendência de que famílias de setores da classe média paguem escola privada até o final do Ensino médio para garantir que seus filhos ingressem em instituições públicas de ensino na educação superior. Há uma reversão da lógica democrática. Dessa forma, alterações nesse acesso eram necessárias e elas vieram de várias formas (política de cotas, Enem).

No que se refere à família, primeiramente identificamos que a reduzida escolaridade dos pais não foi impedimento para que eles acompanhassem, orientassem e contribuíssem para a extensão dos estudos dos filhos. Desde a infância, os entrevistados tiveram um convívio com narrativas sobre racismo e desigualdades sociais no ambiente familiar e fora dele.

Mas o fator cronológico é insuficiente para focalizar esta etapa da vida dos entrevistados, pois as diferentes formas de desigualdade não atingem as pessoas durante sua trajetória de vida da mesma forma e com o mesmo impacto. Embora de modo diferente, as crianças estão expostas às mesmas estruturas e mecanismos sociais que os adultos, como apreendemos nos estudos sociais da infância (RIBEIRO, et al., 2015). Tais estruturas e mecanismos sociais se tornaram mais evidentes no decorrer de suas trajetórias de vida pessoal/escolar.

De modo geral, a população negra frequenta a escola pública desde a Educação infantil, passando pela Educação básica. Mas há escolas com alternativas de maior ou menor jornada escolar, turnos, qualificação de professores, disponibilidade de material didático, quantidade de alunos, ferramentas tecnológicas. Ou seja, sabemos que as escolas que negros e pobres frequentam não é exatamente a mesma escola de brancos e não pobres.

Por um lado, no que diz respeito aos apoios recebidos e às barreiras enfrentadas para que os entrevistados ingressassem, permanecessem e concluíssem o curso de mestrado, estes contaram com apoios: da família e de amigos (afetivo, financeiro, acompanhamento, orientação, assistência); do Estado (agências de fomento, sistema educacional com significativa presença do professor); de outras instituições (igreja, organizações internacionais, trabalho), além do próprio esforço.

Por outro lado, os entrevistados enfrentaram barreiras (preconceitos, discriminação, estereótipos), no âmbito escolar e fora dele, além de terem que conciliar trabalho e estudos, enfrentando barreiras geográficas (percorreram grandes distâncias entre a residência, o local de trabalho e a universidade com transporte público precário). De modo geral, a população negra no Brasil tem várias barreiras que impedem o acesso à mobilidade educacional e social (segurança pública, sistema de saúde, transporte público de qualidade, habitação, emprego, educação de qualidade), isto é, vivem em áreas mais distantes dos centros urbanos e/ou em áreas desprovidas de infraestrutura e equipamentos públicos.

Outro assunto discutido nesta tese refere-se à Lei nº 10.639/03 que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Apreendemos que a Lei é fundamental para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira, porém, ainda é aplicada de maneira tímida na maioria das escolas brasileiras.

No entanto, uma década após da adoção da Lei, muitas escolas ainda resistem, seja por preconceito racial e religioso, seja pela falta de formação docente. Apesar de ser fundamental, a referida Lei tem sido fortemente criticada por parte de algumas instituições religiosas que questionam sua aplicação. A Lei nº 10.639/03 oportuniza a revisão de programas e currículos quanto à diversidade cultural que se apresenta no Brasil no combate às desigualdades sociais.

Fica evidenciado nesta pesquisa que os entrevistados vêm de um sistema educacional em que as disciplinas de base, as quais abordam a temática das relações raciais por eles pretendida, praticamente inexistem nas ementas da Educação superior/pós-graduação. Soma-se a isso o desconhecimento de orientadores sobre o tema das relações raciais. Isto implica dificuldades para o desenvolvimento de pesquisas.

Outra observação diz respeito a média de idade dos entrevistados que é de 32 anos. Considerando que a faixa etária dos estudantes de pós-graduação/mestrado e doutorado no Brasil aponta que 59% de negros e não-negros têm idade igual ou superior a trinta anos (IBGE, 2010; ARTES, 2015), vale ressaltar que alguns editais públicos que cumprem o papel de instrumentos de divulgação e valorização da política de desenvolvimento científico e tecnológico, limitam a idade de seus participantes.

Um exemplo é o prêmio “Jovem Cientista”, que visa revelar talentos, impulsionar a pesquisa no país e investir em estudantes e jovens pesquisadores que

procuram inovar na solução dos desafios da sociedade. Na categoria mestre e doutor, podem concorrer estudantes de mestrado, mestres, estudantes de doutorado e doutores que tenham menos de 40 (quarenta) anos de idade. Outro exemplo se refere ao Edital Frida - Fundos Jovens Feministas (que apoia grupos feministas e liderados por mulheres e jovens transgêneros), que solicita que os candidatos tenham menos de 30 anos de idade para participação.

Verificou-se ainda que parte dos entrevistados trabalhou durante a formação superior/pós-graduação (duas mulheres). Se por um lado isso pode favorecer o processo de emancipação familiar, por outro lado aponta que as entrevistadas trabalharam para custear sustento pessoal e familiar. Isto pode ser explicado pela limitação do número e de valores das bolsas de estudos em programas de pós-graduação, incompatíveis com as necessidades materiais dos pesquisadores.

Uma entrevistada atua na área da saúde (enfermeira), enquanto os outros três trabalham na área da educação (dois professores da educação básica e uma formadora educacional), esta última, ligada diretamente à formação de professores. Os entrevistados de modo geral sublinham a importância da formação de professores e a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Deste modo, nós estamos começando a formar pessoas para atuar na educação sobre relações raciais.

A problemática da autodeclaração de cor/raça identificou quatro categorias: documental, fenótipo, origem e postura política. Será que mais do que se autodeclarar, as pessoas na sociedade brasileira estariam originando um novo sistema de classificação? Na sociedade contemporânea no Brasil, tem-se discutido questões relacionadas à Lei nº 12.990. Candidatos não negros estariam se aproveitando das brechas na legislação vigente para participarem do sistema de cotas. Um indicador desta problemática é o fato de que os editais não especificam um mecanismo que valide a autodeclaração dos candidatos. Será necessária a elaboração de mecanismos complementares à autodeclaração? A título de exemplo ilustrativo para esta discussão, podemos citar os processos de reconhecimento de cidadania, em que os consulados solicitam aos candidatos, nos casos de linhagem paterna ou materna, a apresentação de documentos referentes à ascendência.

Outro exemplo diz respeito à reserva aos negros de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações

públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (Lei nº 12.990/14).

Vale ressaltar um exemplo que tem ocorrido na esfera dos concursos da administração pública federal para candidatos negros. Alguns concursos feitos sob as novas regras têm sido alvo de ações judiciais. Por isso, representantes do Movimento Negro defendem a regulamentação da lei. Segundo informações que constam no site <<http://agenciabrasil.ebc.com.br>>, pelo menos três concursos da administração federal foram questionados judicialmente por questões relacionadas à nova lei. O motivo nesses casos foi a forma de cálculo das vagas que devem ser destinadas ao sistema de cotas. Os editais fracionaram as vagas segundo a área e a lotação. Como a maioria das áreas de conhecimento oferecia uma ou duas vagas, e a legislação prevê as cotas quando há três ou mais vagas, na prática, não houve reserva para negros.

Os entrevistados compartilham do conceito de raça como uma construção social e um conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades socioestruturais e simbólicas observadas na sociedade brasileira. Mas ressaltam nas relações sociais que o termo raça é utilizado com frequência para justificar como determinadas características físicas (cor de pele, tipo de cabelo), entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos na sociedade brasileira.

Quanto ao racismo, os entrevistados deram ênfase ao racismo estrutural (no plano estrutural os diferentes segmentos raciais têm acesso desigual aos bens materiais e não materiais), mais do que ao racismo simbólico (no plano simbólico, o racismo manifesta-se na crença da superioridade, entendida como natural, de um grupo racial sobre outro, do branco em relação ao negro). Mas sublinham que ambos continuam integrando as dimensões estrutural e simbólica na compreensão da produção e reprodução das desigualdades sociais na sociedade brasileira.

No que diz respeito às desigualdades sociais que se referem à população negra, os entrevistados apontam as mudanças que propõe melhorias nas condições de vida da população negra no Brasil, verificadas nos últimos anos, muitas delas resultantes de resistência e enfrentamento dos sujeitos e de suas famílias, bem como de políticas governamentais voltadas à promoção da igualdade racial, impulsionadas pelos Movimentos Sociais, especialmente o Movimento Negro (Estatuto da Igualdade Racial, políticas de ações afirmativas).

Por outro lado, implica evocar o caráter ilusório das políticas governamentais na promoção da inclusão e igualdade racial, haja vista que em suas trajetórias os entrevistados precisaram superar barreiras, criar oportunidades para combater os estereótipos, o racismo e as desigualdades sociais.

Por exemplo, criaram aberturas a partir de sua rede de apoios para permanecerem no sistema educacional, apesar da defasagem de currículos e programas, grades de disciplinas e a reduzida oferta de orientadores sobre o tema das relações raciais; defasagem de conteúdo frente ao sistema de vestibular; criação de estratégias de rompimento com o silêncio instaurado no que se refere ao racismo e à violência escolar, pois, se por um lado a escola reproduz as mazelas sociais, por outro é possível (por meio de seus agentes) transformar essas mazelas e criar condições de mudanças para os sujeitos que dela participam. Vale ressaltar a importância do monitoramento dos indicadores que viabilizem a dinâmica das desigualdades raciais para subsidiar decisões por parte de diversos agentes nas esferas públicas e privadas.

Os entrevistados defendem a necessidade de políticas públicas de programas de combate ao racismo no Brasil (programas de ação afirmativa), bem como a ampliação do quadro de docentes para suprir a demanda de professores orientadores que conheçam em profundidade o tema das relações raciais e a oferta de disciplinas sobre o tema nos Programas de Pós-graduação. Considerando que este problema é pouco questionado na formação curricular do pesquisador no país, ações como estas poderiam romper o silêncio instaurado nas instituições de ensino sobre o tema na pós-graduação, que, quando discutido, muitas vezes vem acompanhado de estratégias associadas à naturalização (preconceito de classe sem preconceito racial).

Indicamos que as trajetórias educacionais dos entrevistados desta pesquisa foram pautadas de desigualdades sociais em razão de um racismo que integra as dimensões estrutural e simbólica na sociedade brasileira. Isto é, esse racismo atenta simultaneamente para as dimensões simbólica e estrutural na produção e sustentação de desigualdades sociais.

Ao discutir o processo de desigualdades, os entrevistados indicam três ordens complementares relacionadas ao racismo brasileiro: concentração diferencial racial na distribuição de renda; segregação espacial de populações negras nos espaços geográficos brasileiros (plano material); práticas preconceituosas que ocorrem dentro e fora da escola (plano simbólico).

Para os entrevistados e para nós, é necessário avançarmos na discussão sobre a formação educacional da população negra. Entendemos que as desigualdades sociais que vigoram na sociedade contemporânea no Brasil têm fortes raízes históricas. Apesar das evidências históricas de desigualdades no sistema educacional apontadas nesta pesquisa, tende-se ainda a transferir aos negros a responsabilidade sobre o seu processo de exclusão na sociedade brasileira. Mas essa expectativa não acomodou os entrevistados desta pesquisa.

Para eles e para este pesquisador, esse processo excludente não foi naturalizado. Assim, não podemos perder nossa capacidade de pensar criticamente e de lutar por uma ordem social menos desigual. A discussão perpassa o “fenótipo”, mas vai além. Implica enfrentamento, resistência, além de um comprometimento ético/político e um ativismo acadêmico como ferramentas para a superação do racismo na sociedade brasileira.

Nossas análises apontam ainda a necessidade de uma ampliação de políticas públicas no sistema educacional, bem como o monitoramento e avaliação de ações já iniciadas.

Também identificam problemáticas que começam a demarcar o campo de estudos sobre relações raciais no Brasil e que, se ampliadas e aprofundadas por meio de novas pesquisas que partam da escuta da população negra, poderão ampliar o conhecimento sobre este objeto. Ademais, o relato das dificuldades enfrentadas pelos entrevistados nos auxilia a pensar em um possível cenário de oportunidades e de desafios para esta nova geração de negros que caminha para a mobilidade educacional, uma geração que busca um cenário de novas possibilidades estruturais que pretende promover a igualdade racial.

Assim, temas como os que seguem podem ser sugestivos para os caminhos a se percorrer:

- a) estudos sobre o sistema de autodeclaração de cor/raça com diferentes grupos, levando em conta condições socioeconômicas, relações de gênero e raciais;
- b) estudos com diferentes grupos de jovens sobre a escolha do curso universitário, pós implantação das políticas de ações afirmativas no Brasil, considerando as condições socioeconômicas, relações de gênero e raciais;
- c) estudos com jovens negros do ensino médio, como forma de aproximação às permanências e rupturas existentes da Educação superior;

aprofundando da discussão sobre o gargalo existente entre o Ensino Médio e a graduação.

d) estudos sobre trajetórias de pesquisadores negros da área da Psicologia.

e) estudos sobre políticas públicas de inclusão racial no âmbito da Ciência e tecnologia;

f) estudos comparativos sobre pesquisadores negros no Brasil e de diferentes países, as configurações diversas na trajetória acadêmica e ingresso no mercado de trabalho;

g) estudos sobre a equidade e a efetivação do direito à saúde de negras e negros no Brasil;

Frente aos estudos anteriores do NEGRI, esta pesquisa encerra um período importante e uma sequência de produções que buscaram compreender os eixos de desigualdades de “raça” no contexto da educação, os quais permitiram sustentar uma perspectiva de análise crítica e política para o campo de estudos das relações raciais, com o propósito de descrever e interpretar a operação do racismo estrutural e simbólico na produção e sustentação de desigualdades sociais brasileiras.

Vale observar que, em virtude do falecimento de Fúlvia Rosemberg, em setembro de 2014, esta pesquisa passou a ser orientada por Bader Burihan Sawaia, coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP, junto ao Núcleo de Estudos da Dialética Exclusão-Inclusão Social (Nexin). Assim, esta pesquisa dialoga também com as dimensões da exclusão social, propostas por Sawaia (2001), abrangendo as dimensões: objetiva, referente à desigualdade social; ética, referente às injustiças sociais; subjetiva, referente ao sofrimento ético-político produzido pela exclusão social.

Desse modo, nossa pesquisa se associa ao coro que questiona as desigualdades sociais e colabora com essa luta, mostrando o embate entre as formas “sutis” de manutenção de estrutura excludentes em políticas públicas de inclusão e a potência de resistência dos sujeitos, indicando que ao mesmo tempo em que tais políticas são fundamentais para a superação de desigualdades, elas só se efetivam pela ação e força dos sujeitos e dos movimentos sociais.

Por fim, mas não menos importante, consideramos que não é possível um completo distanciamento entre sujeito e objeto, bem como entre as análises teóricas e as posições políticas dos autores, posto que todos partimos de algum lugar sociocultural,

econômico, territorial, temporal. Nesse sentido, a realização desta pesquisa propiciou a troca de experiências intensas pela relevância do tema e o posicionamento que afetaram pesquisador e entrevistados.

Entendemos que as situações nas quais se verificam os contatos entre pesquisador e entrevistados da pesquisa se configuram como parte integrante do material de análise. Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o pesquisador e a entrevista e sua análise são recebidos pelo entrevistado, tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquela entrevista, bem como para a compreensão do universo investigado.

Diante do exposto, evidencio a seguir, alguns relatos dos entrevistados (e-mails recebidos dos entrevistados), após estes lerem as transcrições das entrevistas e análises.

Mensagem recebida da entrevistada Liliane Braga: [mensagem pessoal].
Mensagem recebida por <marcos.psico@yahoo.com.br > em 03 dez. 2015.

Oi Marcos, tudo bem? Espero que não seja muito tarde para retornar a análise da sua pesquisa. Segue anexo o meu retorno, no qual pontuei pequenas alterações em trechos de falas minhas, usei a ferramenta de revisão de texto, para que possa ver onde foram as alterações. Parabéns pela sua pesquisa! Espero poder estar presente na sua defesa, não deixe de avisar da data. Mantenho a opção pelo uso explícito do meu nome na pesquisa. Forte abraço (Liliane).

Mensagem recebida do entrevistado Patrício Carneiro: [mensagem pessoal].
Mensagem recebida por <marcos.psico@yahoo.com.br > em 22 out. 2015.

Olá Marcos! Espero que esteja bem. Inicialmente quero te parabenizar pela finalização do doutorado. Sobre o texto que você me encaminhou com a análise formal da entrevista quero dizer que fiz uma leitura corrida e estou de acordo com sua análise. Emocionei-me muito revendo minha trajetória de vida na sua tese. Revivi momentos muito significativos da minha biografia. A seriedade, maturidade e honestidade intelectual que você revela na sua análise revelam o excelente profissional que

você é e ao mesmo tempo exibem a maturidade e consistência da sua pesquisa. Parabéns! Grande abraço!(Patrício).

Mensagem recebida do entrevistado Willian Soares: [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marcos.psico@yahoo.com.br > em 26 out. 2015.

Boa noite Marcos, tudo bem? Desculpe a demora. O texto está adequado e pode continuar o uso dos nomes próprios. Caso esteja usando dados atualizados, eu completei 31 anos em fevereiro. Obrigado e parabéns pelo trabalho (Willian).

Mensagem recebida da entrevistada Tereza: [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marcos.psico@yahoo.com.br > em 11 nov. 2015.

Oi, Marcos. Em primeiro lugar, desculpe pela demora em responder. Segundo, parabéns pelo trabalho! Está ficando muito bom! Vocês têm uma forma de analisar um pouco diferente e bastante interessante! Quero muito ir a sua defesa, por favor, me informe a data com antecedência para que eu possa me organizar para ir! Fiz algumas pequenas marcações em amarelo: pag. 46 - meu mestrado não foi em história, foi em saúde da mulher. Doutorado em saúde coletiva, pag. 73 - também fiz uma viagem para o Canadá (intercâmbio 1 mês). Com o meu próprio dinheiro já trabalhando como enfermeira. Mantenha o meu nome diferente, mesmo, ok? Boa sorte nos trabalhos (Tereza).

REFERÊNCIAS

ABPN - II **Relatório de perfil dos pesquisadores negros da ABPN**, 2012.

ABPN. I **Catálogo dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros**. Brasília, 2010.

ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.26, n. 91, p. 419-442, mai/ago. 2005.

ALMEIDA, Magali da Silva. **Mulher negra militante: trajetórias de vida, identidade e resistência no contexto da política de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ALVES, Aparecida Ferreira. **Fracasso e sucesso no desempenho de crianças negras de uma escola pública de São João Del-Rei/MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2012.

ALVES, Carmem Dolores. **A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal do Recife e o papel da gestão escolar entre a formulação e as práticas : impasse e perspectiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ALVES, Malsete Aristides. **Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de diretoras e alunos de duas escolas municipais de Cuiabá**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

ARAÚJO, Amílcar. **O mundo negro: Relações raciais e a constituição do Movimento Negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

ARRUDA, Luzia Rodrigues. MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. O garimpo praticado em Peixoto de Azevedo influenciou no processo/trajetória de escolarização de mulheres negras garimpeiras? In: VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, COPENE 8, 2014, Belém, **Anais**.

ARTES, Amélia Cristina Abreu. Acesso de estudantes negros no ensino superior brasileiro: conquistas e desafios. In: VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, COPENE 8, 2014, Belém, **Anais**.

ARTES, Amélia Cristina Abreu. **Estudantes de pós-graduação no Brasil: Distribuição por sexo e cor/raça a partir dos Censos Demográficos 2000 e 2010**. In:

36a Reunião Anual da Anped, 2013, Goiânia. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013.

ARTES, Amélia. **Desigualdade de cor/raça e sexo entre estudantes e titulados na pós-graduação brasileira 2000 e 2010**. Relatório de Pesquisa do Projeto Equidade na Pós-Graduação, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, 2015.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. Cotas raciais e universidade pública brasileira: uma reflexão à luz da experiência dos Estados Unidos. **Projeto História - Natureza e Poder**, São Paulo, PUC, n. 23, p. 347-358, nov. 2001.

AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social e classes sociais e grupos de prestígio**. Salvador, BA: UFBA, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa de Edições 70, 1977-2011.

BARROS, Mariana Leal de. Narração de mitologias afro-brasileiras na educação infantil: possibilidades de atuação para uma aprendizagem democrática. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 1, 2012.

BARROS, Miguel Pereira. **O masculino e o feminino na literatura de cordel publicada em São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

BAZILLI, Chirley. **Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema De Poli. **O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000**. Texto para discussão, RJ, IPEA, out, 2004.

BENELLI, Sílvio José. O seminário católico e a formação sacerdotal: um estudo psicossocial. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 145-182, Sept. 2006.

BENEVIDES, Dalila Fonseca. **O que você vai ser quando você crescer? O negro e a universidade**. Dissertação (Mestrado em mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

BOCK. Ana Mercês Bahia; FURTADO. Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BONILHA, Tamyris Proença. **O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira: da educação Infantil ao ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BONINI, Bárbara Barrionuevo. **Ser enfermeiro negro na perspectiva da transculturalidade do cuidado**. 2010. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo (USP). Escola de Enfermagem São Paulo.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 02 nov. 2015.

_____. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e da outras providências. Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 07 nov. 2015

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e da outras providências. Brasília, DF, 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 07 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**, Brasília, 2006. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf >. Acesso em: 07 nov. 2015.

_____. **Lei nº 5.465, de 3 de Jul. 1968.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-norma-pl.html> Acessado em 31 jul 2015.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de ago. 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854.** Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 29 jul 2015.

_____. **Decreto nº 19.482, de 12 de Dezembro de 1930.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19482-12-dezembro-1930-503018-republicacao-82423-pe.html> Acessado em 31 jul 2015.

_____. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de Setembro de 1878.** Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Côrte. Disponível em :< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em 29 jul 2015.

_____. **Decreto nº 8.136, de 2013.** Aprova o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial- Sinapir ,instituído pela Lei nº 12.2888, de 20 de julho de 2010.

_____. **Lei 12.288 de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 20 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Acesso em : 29 jul 2014.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014,** aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2011-2020). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em :< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005>> Acesso em 25 jun 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020.** Brasília, dez. 2010.

_____. **Resolução CNS/MS nº 466, de 12/12/2012**. A resolução nº 466/2012 trata de pesquisas e testes em seres humanos foi publicada ontem, dia 13 de junho, no Diário Oficial da União Disponível em < http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html > Acesso em : 29 jul 2014.

BROOKE, Nigel. Perspectiva dos estudos negros e educação. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). Relações raciais e educação: Temas contemporâneos. **Cadernos Penseb**, Niterói, Editora da UFF, n. 5, p.151-158, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**, Brasília, SECAD, p. 15 - 28 2006. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/issue/view/444>>. Acesso em: 07 nov. 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2005-2010. Brasília: **CAPES**, 2010. v. 1.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional**, São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1962.

_____. **Negros em Florianópolis: relações sociais e econômicas**. Florianópolis, SC: Insular, 2000.

CARVALHO, Camila Magalhães. **Por uma perspectiva crítica de direitos humanos: o caso das cotas para a população negra no acesso ao ensino superior público**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARVALHO, José Jorge de. O Confinamento Racial do Mundo Acadêmico Brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 88-103, dez/fev, 2005-2006.

_____. Racismo fenotípico e estéticas da segunda pele. **Cinética**: revista eletrônica, Rio de Janeiro, p. 1-14, jan. 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.22, p. 247-290, jun. 2004.

CGEE. **Mestres 2012: Estudo da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília, DF, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2012.

CHAVES, Evenice Santos. **O racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

COLO, André. Raça e ação afirmativa: a implantação de cotas para *estudantes* "negros" em uma Universidade Brasileira. **Antipod. Rev. Antropol. Arqueol.**, Bogotá, n. 16, jan. 2013

CONCEIÇÃO, Eliane Barbosa da Conceição. Superando as desigualdades raciais: uma análise das principais políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São

Paulo, v. 15, n. 56, p. 85 – 108, 2010.

COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça no Brasil. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, 2002.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos. **Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

CRUZ, Edna Sousa. Magistério em cor: mulheres negras, professoras de inglês, contam suas histórias. In: VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, COPENE 8, 2014, Belém, **Anais**.

CUNHA JÚNIOR. Henrique. A formação de pesquisadores negros no Brasil. Plano 500 de Política Científica Nacional (uma proposta de um pesquisador militante). **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, vol. 3, n. 27, ago. 2003.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. **Educação como forma de resistência: o caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, Set /Out /Nov /Dez 2004, n 27.

CUSTÓDIO, Tulio Augusto Samuel. **Construindo o (auto) exílio: a trajetória de Abdias do Nascimento nos Estados Unidos, 1968-1981**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, n. 38, p. 1-7, jul. 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/038rea.htm>>. Acesso em: 07 dez. 2011.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e antirracismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DA SILVA JÚNIOR, Luiz Honorato; SAMPAIO, Yony. Notas sobre pobreza e Educação no Brasil. **Revista Problemas del Desarrollo**, Cidade do México, v.4, n.163, p. 75-98, 2010.

DAFLON, Veronica Toste; FERES JÚNIOR, João; MORATELLI, Gabriella. **Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais**. Rio de Janeiro, UERJ, Gemma, 2014.

DALLABRIDA, Edmara da Costa Castro. Trajetória escolar de alunos negros universitários. In: VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, COPENE 8, 2014, Belém, **Anais**.

DEBRET, Jean Baptiste. **Ilustrações e comentários**. In: STRAUMANN, Patrick (Org.). Rio de Janeiro, cidade mestiça. Tradução de Aguiar e Rosa Freire. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DIAS, Luciana de Jesus. **Dinâmicas de raça na periferia: a experiência de jovens da região de M'boi Mirim em São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ESSED, Philomena. **Understanding everyday racism: interdisciplinary theory**. Londres: Sage, 1991.

_____. The Dutch as an everyday problem: some notes on the nature of white racism. Amsterdam, Centre for Race and Ethnic Studies, 1986.

FARIAS Márcio. **Relatos de imigrantes africanos sobre preconceito na cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FRANCA, Marco Túlio Aniceto; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Sistemas públicos de ensino fundamental e a perpetuação da desigualdade: democracia e qualidade educacional como promotoras de justiça social. **Rev. bras. estud. popul.**: São Paulo, v. 29, n. 2, Dec. 2012.

FERES JÚNIOR, João et.al. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje: análise de desenho institucional 2011**. Gemaa – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa IESP/UERJ, 2011.

_____. **Levantamento das políticas de ação afirmativa: o impacto da lei nº 12.711 sobre as universidades federais**. Rio de Janeiro: GEMAA, 2013.

_____. FERES JÚNIOR, João. et al. **Igualdade e inclusão na universidade: um guia rápido para ingressar, permanecer e concluir o Ensino Superior**. Rio de Janeiro. GEMAA, 2014.

_____. FERES JÚNIOR, João. et al. **O impacto da lei de cotas nos estados: um estudo preliminar**. Rio de Janeiro: GEMAA, 2013 (Texto para Discussão).

FERES JÚNIOR, João. Ação Afirmativa: Política Pública e Opinião. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 3,n.8, p. 38-77, set/dez. 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração dos negros na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965-1978.

_____. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FERRARO, Alceu Ravello. Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.138, p. 813-835, dez.2009.

FERREIRA, Antônio Honório. **Discursos étnico-raciais proferidos por candidatos/as a programa de ação afirmativa**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FLY, P. et al. **Divisões perigosas. Políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. São Paulo: Global Editora, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GONÇALVES, L. A. A discriminação racial na escola. In: MELO, R. L. C; COELHO, R. C. F. (orgs.) **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte: IRHJP, 1988, p. 59-63.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: Modos, Temas e Tempos**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **.A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil**. In: SOUZA, J. (org.). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997, p.233-242.

_____. **.A recepção de fanon no Brasil e a identidade negra**. **Novos Estudos**, São Paulo, n.81, p.99-114, jul.2008.

_____. **.As elites de cor e os estudos de relações raciais**. **Tempo Social**. São Paulo; vol.8, n.2, p. 67-82, out. 1996.

_____. **. Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **.Como trabalhar com "raça" em sociologia**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

_____. **.Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito**. **Novos Estudos Cebrap**, XX (61): 147-162. São Paulo. 2001.

_____. **.Intelectuais negros e formas de integração nacional**. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50,p. 271-284, abr. 2004 .

_____. **.Intelectuais negros e modernidade no Brasil**. Oxford: Centre for Brazilian Studies, 2004 (working paper).

_____. **.Preconceito de cor e racismo no Brasil**. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n.1, p.9-43. 2004.

_____. **.Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.

GUIMARÃES, Reinaldo; LOURENÇO, Ricardo; COSAC, Silvana. O perfil dos doutores ativos em pesquisa no Brasil. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, n. 13, p. 122-150, dez. 2001.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 93, n. 235, set/dez. 2012.

HASENBALG, Carlos Alberto A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1979-2005.

HASENBALG, Carlos Alberto; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo, SP: Vértice, 1988.

HASENBALG, Carlos Alberto; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Marcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

HERINGER, Rosana. **Desigualdades raciais e ação afirmativa no Brasil: reflexões a partir da experiência dos EUA**. 1999 (mimeo).

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Tornar-se negro: trajetórias de professores universitários no Ceará**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 3, n.2, p. 464-478, ago/dez. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais 2010**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/sis_2010.pdf>. Acesso em: 23

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Boletim de Análise Político-Institucional – n.4. Brasília: **IPEA**, 2013.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Natalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**, Brasília: Ipea, 2002. Disponível em:<<http://w3.ufsm.br/afirme/LEITURA/diversos/div03.pdf>>. Acesso em 07 dez. 2011.

JACCOUD. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (Org.); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, p. 131-166, 2008.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Por essa porta estar fechada, outras tiveram que se abrir: identidade Racial e Trajetórias de Docentes da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo

Lula. **Novos Estudos. CEBRAP** [online], São Paulo n. 87, p. 77-95, jul. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200005&script=sci_arttext>. Acesso em 07 dez. 2011.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1995.

LOPES, Michele da Silva. Mulheres negras: trajetórias e pedagogias de raça e gênero ressignificadas. In: VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, COPENE 8, 2014, Belém, **Anais**.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **A manifestação do preconceito e da discriminação racial na trajetória dos alunos negros bolsistas do PROUNI**. In: Anais da 34^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Natal, 2011.

MELLO, Jorge Cassio Reis da Silva. **Áreas de formação e diferenciação institucional: evidências de estratificação dos estudantes no ensino superior brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MESQUITA, Maria Rogéria. PIEDADE, Nilce de Oliveira. **Padre Francisco de Paula Victor – O homem de Deus para o mundo**. Minas Gerais, Três Pontas: Associação Padre Victor de Três Pontas, 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, mai/ago. 2009.

MORO, Neiva de Oliveira. **Um estudo sobre o universitário do anual de 1990 da Universidade Estadual de Ponta Grossa: carreiras educacionais e raça**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Professoras negras no Rio de Janeiro. História de um branqueamento**. IN OLIVEIRA, Iolanda (org.) *Relações raciais e educação*. Novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **O Anti-racismo no Brasil**. In: MUNANGA, K. (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional *Relações Raciais e Educação*. Rio de Janeiro: PENESB, 2003.

NAUDERER, Taís Maria. LIMA, Maria Alice Dias da. Imagem da enfermeira: revisão da literatura. Florianópolis, SC. **Rev Bras Enferm**, 2005. Florianópolis, SC. jan-fev; 58(1):74-7.

NOBREGA, Fernando Resende. **Educação, negros e subjetividades: produções e pesquisas dos pós-graduandos negros das universidades públicas da Baixada Fluminense**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra e professora universitária: trajetória, conflitos e identidade**. Brasília: Líber Livro, 2006.

_____. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade**. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **Relações raciais nas creches do município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, Rachel de. **Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

OSÓRIO Rafael Guerreiro. **Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias**. In: THEODORO M. (org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

_____. **Mobilidade social sob a perspectiva da distribuição de renda**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

PACE, Ângela Ferreira. **Afro-brasileiros e racismo institucional: o papel dos concursos na democratização de acesso aos cargos públicos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PAIXÃO, Marcelo. (Org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010**. Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PAULA, Claudia Regina de. **Trajetórias de homens negros no magistério: experiências narradas**. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

PEREIRA, Elcimar Dias. **Programa de ação afirmativa do Instituto Rio Branco: discursos de diplomatas e candidatos/as à diplomacia**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PETRUCCELLI, J. L., SABOIA, A. L. (Org). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. R.J. IBGE, 2013.

PIERSON, Donald. **Branços e pretos na Bahia: estudo de contato racial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

PINTO, Érica Jaqueline Soares; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. **Gênero e escolhas de cursos superiores: perspectivas de estudantes do Liceu Paraibano**. In: REDOR- 17º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero, João Pessoa, 2012.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-707, Dec. 2008.

PIZA, Edith Pompeu. **O caminho das águas: estereótipo de personagens femininas negras nas obras femininas de escritoras brancas**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 5 ed. São Paulo: contexto, 2004.

RAMOS, Milena Yumi; VELHO, Lea. Formação de doutores no Brasil e no exterior: impactos na propensão a migrar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 933-951, out-dez. 2011.

RAMOS, M.E.R; CUNHA JÚNIOR, Henrique Liberdade: Território de Maioria Afrodescendente Cultura, Autoconstrução e Espaço Urbano. In: XII ENA – **Encontro Nacional da ANPUR**, 2007, Belém. XII ENANPUR, 2007.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. Breves reflexões acerca da historiografia sobre a família negra na sociedade escravista brasileira oitocentista. **Revista da ABPN**, Florianópolis, v.1, n.2, p. 113-132. jul/ago.2010.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. *Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?* **R. bras. Est. Pop.**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 251-269, jul./dez. 2008.

RIBEIRO; Maria Sílvia. **Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 E 11.645/08**, 2011. (em mimeo).

RIBEIRO, Maria Silvia et al. **Estudos da infância; uma revisão**. In: ARTES, Amélia. UNBEHAUM, Sandra. Escritos de Fúlvia Rosemberg. São Paulo: Cortez, 2015.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. SILVA, Nelson do Valle. Cor, Educação e Casamento: Tendências da Seletividade Marital no Brasil, 1960 a 2000. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 52, no 1, 2009, pp. 7 a 51.

RISTOFF, Dilvo; BIANCHETTI, Lucídio. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (Des) encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. **Avaliação**, Campinas, v.17, n.3, p.787-824, nov.2012.

ROCHA, Edmar José da. **Autodeclaração de cor e/ou raça entre alunos(as) paulistanos(as) do ensino fundamental e médio: um estudo exploratório**.

Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ROCHA, Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação:** a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

RODRIGUES, Clarissa Guimarães; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; PINTO, Cristine Campos de Xavier. Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005. **Rev. bras. estud. popul.**, São Paulo, v. 28, n. 1, jun. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia ; ANDRADE, Leandro Feitosa. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 31, p. 419-438, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan/jun 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. **Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo.** In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline. (Org.). O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010. Rio de Janeiro/Brasília: Cepia/Unesco, v.1 p.390-433, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. A avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.16, p. 19-26, jan/abr. 2001.

_____. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão.** 2006 (mimeo).

_____. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. **Cadernos CERU**, São Paulo, n.16, p. 69-80, nov. 1981.

_____. **Desigualdades de gênero e raça no sistema educacional brasileiro.** Trabalho apresentado no Seminário Internacional “Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban”. Brasília, 20 a 22 setembro 2005. (mimeo).

_____. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 151-198, 2001.

_____. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 151-198, 2001.

ROOSLER, J. H. Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: c formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: MEIRA, M. E. M. A. e FACCI, M.G.D. (Org.). **Psicologia histórico-cultural, contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SANTIAGO JUNIOR, Francisco das Chagas Fernandes. Imagem, raça e humilhação no espelho negro da nação: cultura visual, política e "pensamento negro" brasileiro durante a ditadura militar. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 94-110, June 2012.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 166-175, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Brasil: em defesa da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)**. Disponível em: <<http://alice.ces.uc.pt/news/?p=4772>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

SANTOS, I. A. **Direitos humanos e as práticas de racismo: o que faremos com os brancos racistas**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SANTOS, Jaqueline Lima. O hip-hop salvou minha vida: a trajetória de vida de um *rapper* sorocabano. In: VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, COPENE 8, 2014, Belém, **Anais**.

SANTOS, Jocélio Teles. **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012.

SANTOS, José Antônio dos. **Trajетórias intelectuais na imprensa negra meridional**. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Marcelo Barbosa. **Mérito e racismo: tudo junto e misturado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Augusto Sales dos. (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

_____. A Metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 1-25, 2011.

_____. **De militantes negros a negros intelectuais**. In: VI Congresso Português de Sociologia. **Mundos Sociais: Saberes e Práticas**, Lisboa. 2008.

SANTOS, Tereza Josefa Cruz. **Trajетórias de professores universitários negros em Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, 2003.

SANTOS, David Raimundo. **Como a Igreja Católica tratou negros e negras nestes 507 anos?** Disponível em:<http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigoo>. Acesso em 24 nov.2015.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Livros Didáticos de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SARAIVA, Sabine. A política curricular no Brasil: entre valorização da diversidade cultural, consideração das memórias particulares e construção de uma história compartilhada. Tradução de Marcelo Ferreira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos: UFSCar, v. 4, n. 2, p. 85-110, nov. 2010.

SAWAIA, Bader. B. **A emoção como locus de produção do conhecimento: Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa**. In III Conferência de Pesquisa Sociocultural: Cultura A Dimensão Psicológica e a Mudança Histórica e Cultural, São Paulo, 2000.

SAWAIA, Bader. B. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. In B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão uma análise ético-psicossocial da desigualdade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SCOTT, Joan Wallach . Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.2, n.2, p, 71-99 jul./dez. 1995.

SILVA JÚNIOR, Édio. **Ação Afirmativa: um produto genuinamente nacional**. In : *Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul / Organizadora Iolanda de Oliveira – Rio de Janeiro: Quartet, 2012.*

SILVA, Fabiana da Silva. **Trajetórias de longevidade escolar em famílias negras e meios populares Pernambuco (1950-1970)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. **Percepção do jovem sobre o trabalho**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Centro Universitário FIEO, São Paulo, 2011.

SILVA, Marta Lucia. **Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Nelson do Valle. **Cor e o processo de realização socioeconômica**. In: HASENBALG, Carlos Alberto (org). *Estrutura social mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice, 1988.

_____. **O preço da cor: diferenças raciais na distribuição de renda no Brasil. Pesquisa e planejamento econômico**, Rio de Janeiro, v.10, n 1, p.21-44, abr.1980.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Renata Santos da. **Mulheres negras e educação: trajetórias educacionais**. In: VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, COPENE 8, 2014, Belém, **Anais**.

SILVA, Rosemere Ferreira da. Intelectuais negros e o racismo produzido nas instituições de ensino superior no Brasil. In: VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, COPENE 8, 2014, Belém, **Anais**

_____. **Trajetórias de Intelectuais Negros Brasileiros: Abdias Nascimento e Milton Santos**. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto; PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fúlvia. **Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOTERO, Edilza Correia. **Trajetória Educacional de Jovens Negros Beneficiados por Políticas de Ação Afirmativa na Cidade de Salvador**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de. **Escolas ao Povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia - 1870 a 1890**. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Andréa Alcione de. A trajetória de gestores negros no mercado de trabalho da região metropolitana de Belo Horizonte. In: VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, COPENE 8, 2014, Belém, **Anais**.

SOUZA, Andrea Alcione de. **Aqueles que chegam lá: cor e ascensão profissional no mercado de trabalho**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SOUZA, Andreliza Cristina de. **Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

SOUZA, Edimária Lima Oliveira. Martinha Maria de Jesus: escravidão e liberdade na freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Coité (1870-1930). In: VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, COPENE 8, 2014, Belém, **Anais**.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, Guilherme Nogueira. **Negros nas camadas médias e os dilemas da ascensão: identidades e trajetórias na região metropolitana do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Luciana Maria de. **Preconceito racial – nomeação e enfrentamentos: um estudo a partir da trajetória de jovens negros**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

TAVARES, Isabel. BRAGA, Maria Lúcia de Santana. LIMA, Betina Stefanello. Análise sobre a participação de negras e negros no sistema científico. Disponível em: < www.cnpq.br/web/guest/noticias-popularizacao> Acesso em: 24 nov.2015.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros em ascensão social: trajetórias de alunos e professores universitários no Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

_____. **Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, Edward. **O Significado da Raça na Sociedade Brasileira**. Tradução para o português de *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil*. 2004. Princeton e Oxford: Princeton University Press.

_____. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VELHO, Léa. O papel da formação de pesquisadores no sistema de inovação. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 59, n. 4, p. 23-28, 2007.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. In: **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 123 set/dez 2004, p. 583-611.

VICENTE, José. **Universidade Zumbi dos Palmares: uma proposta alternativa de inclusão do negro no ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba - SP. 2012.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **Uma identidade social em formação: os professores secundários do século XIX brasileiro**. III Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em Perspectiva Histórica. Anais. CDROM. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004. ISBN 85-7292-130-3.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2011: os jovens do Brasil**, 2011.

_____. **Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil**, 2012.

_____. **Mapa da violência 2014**. Rio de Janeiro: Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2014.

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional** – uma abordagem conceitual, texto produzido para o Projeto Mais Direitos e Mais Poder para as Mulheres Brasileiras, abr. de 2011.

WERNECK, Jurena. BATISTA, Luís Eduardo. LOPES, Fernanda. Saúde da população negra. (orgs.). Petrópolis, RJ : DP et Alii ; Brasília, DF : **Revista da ABPN**, 2012.

YANNOULAS, Silvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro. Educação e pobreza: limiars de um campo em (re) definição. **Revista Brasileira de Educação** ,Rio de Janeiro, v.17, n.50, p. 329-351, ago.2012.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal : Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro , v. 24, n. 3, p. 563-578, dez. 2012 .