

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO
REGIONAL – (ESR)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

THAYNA DE ARAUJO CARVALHO

“É VOCÊ MESMO?”

Hostilidade, cordialidade e estigma racial em ambiente acadêmico.

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

2018

THAYNA DE ARAUJO CARVALHO

“É VOCÊ MESMO?”

Hostilidade, cordialidade e estigma racial em ambiente acadêmico.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense, como parte das exigências para a obtenção do título de licenciada em Ciências Sociais.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Jussara Freire

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

2018

Ficha catalográfica automática - SDC/BUCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

C331" Carvalho, Thayna de Araujo
"É VOCÊ MESMO?" : Hostilidade, cordialidade e estigma racial em ambiente acadêmico / Thayna de Araujo Carvalho ; Jussara Freire, orientadora. Campos dos Goytacazes, 2018.
45 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais)-Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, Campos dos Goytacazes, 2018.

1. Coletivo negro. 2. Estigma racial. 3. Descolonização do conhecimento. 4. Produção intelectual. I. Freire, Jussara, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. III. Título.

CDD -

Bibliotecária responsável: Juliana Farias Motta - CRB7/5880



UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ESR - INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
COC - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DE CAMPOS

Ata da Sessão de Apresentação do Trabalho Final de Curso de Ciências Sociais do (a) discente **Thayna de Araujo Carvalho**, como exigência para a obtenção do Grau de Licenciado(a) em Ciências Sociais. Aos 14 dias do mês de dezembro de dois mil e dezoito, às 11:00 reuniu-se, na sala C206 do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal Fluminense, por convocação do Departamento de Ciências Sociais de Campos, a banca encarregada de examinar o Trabalho Final de Curso intitulado: "É VOCÊ MESMO? Hostilidade, Cordialidade e estigma racial em ambiente acadêmico", do (a) discente **Thayna de Araujo Carvalho**, Matrícula UFF 115068057. A Banca Examinadora foi constituída pelos professores **Dra. Luciane de Oliveira Rocha**, **Profa. Dra. Glaucia Maria Pontes Mourinho**, **Prof^o Leonardo Vieira Silva** e **Orientador (a) e Presidente (a) da Banca**, professor (a) **Profa. Dra. Jussara Freire**. Dando início aos trabalhos o (a) Presidente (a) da Banca deu ciência a todos das normas e procedimentos da apresentação. A seguir o (a) discente apresentou a Síntese da Monografia e, em seguida, foi argüido pelos Examinadores. Após as considerações finais do (a) discente, a Banca Examinadora, de forma reservada, procedeu à avaliação e julgamento da Monografia. O aluno (a) foi considerado aprovada (APROVADO ou NÃO APROVADO), por unanimidade, pelos membros da Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar, o (a) Presidente (a) da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim, **Virginia de Souza Mota Viana**, que secretariei os trabalhos, por todos os membros da Banca Examinadora e pelo discente.



Professor Orientador e Presidente: **Dra. Jussara Freire**




Professora: **Dra. Luciane de Oliveira Rocha**



Professora: **Dra. Glaucia Maria Pontes Mourinho**



Professor: **Leonardo Vieira Silva**



Virginia de Souza Mota Viana
Auxiliar Administrativo
FIAPE nº 2110307

[Servidora técnica] **Virginia de Souza Mota Viana** OU Coordenações



[DISCENTE] **THAYNA DE ARAUJO CARVALHO**

À memória de Claudenor de Sena
Carvalho, meu pai.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade Federal Fluminense (PROPPI).

À minha mãe, minha irmã e meu irmão por acreditarem em mim e por me permitirem sonhar, por proporcionarem toda a estrutura necessária para minha permanência durante esses quatro anos de graduação. E a minha avó por todo apoio, mesmo ela me pedindo sempre para voltar pra São Paulo.

Ao Centro de Estudos Acaia Sagarana, em especial: Fabi Vilação que de professora se tornou uma grande amiga, obrigada por acreditar em mim e me motivar a acessar o ambiente acadêmico.

Ao Coletivo Negro Mercedes Baptista pela formação inicial, acolhida e por ser o espaço em que pude ser eu mesma, permitindo sonhar e chorar quando precisei e assim me sentir abraçada. E por ser responsável em me sentir capaz de produzir conhecimento, promovendo grandes transformações na minha vida.

À minha querida orientadora Jussara Freire por ser uma grande parceira nesta caminhada tão árdua que foi a vida acadêmica. Foi você, para além dos meus amigos e minha família, a responsável por ter chegado até aqui. Eu realmente não consigo descrever em palavras a minha gratidão e admiração por você, obrigada por acreditar em mim e depositar confiança para então trabalharmos juntas. Você é o exemplo de pessoa que eu gostaria de ter sempre ao meu lado, inclusive irei sentir muita saudade. E mesmo quando o ambiente acadêmico tentou me cercar você abriu portas em nome do CEP28, indicando os possíveis caminhos a seguir, obrigada aos envolvidos, em especial: Viviany Santos, Carolina Melo e Tayná Santos, que foram grandes companheiras na minha trajetória enquanto pesquisadora. Sou muito grata por ter todos vocês ao meu lado. E volto a dizer, a sua parceria e confiança Jussara Freire foi de extrema importância para minha formação. Obrigada!

Aos funcionários da UFF pela paciência e cuidado, em especial: Gustavo, Ney e Seu Amaro por tornarem o ambiente universitário mais agradável e pelas trocas, por toda ajuda com questões de audiovisual. E, claro obrigada pela parceria Chiquinho.

Jéssica, por ser minha irmã nessa vida campista e estar ao meu lado nos momentos mais difíceis, obrigada pela intensa troca.

Juliana, por ser amiga, parceira e estar comigo nessa caminhada. Por todas as vezes que permaneceu ao meu lado.

Vitória, que está há muitos quilômetros de distância nesse momento, mas que mesmo assim está torcendo muito por mim e eu tenho um orgulho enorme. Obrigada por estar comigo.

Pamela, por ser minha companheira principalmente nessa reta final, não tenho palavras para agradecer todo apoio, empenho e força. Muito obrigada por acreditar em mim, por ser luz no meu caminho.

*Não foi pedindo licença que eu cheguei
até aqui.*

Abre Caminho, Baco Exu do Blues.

RESUMO

As universidades brasileiras foram construídas por e para pessoas brancas. Nas duas últimas décadas, houve um relativo crescimento de um público universitário negro. Nesta monografia, procuro descrever as formas de hostilidade do ambiente acadêmico com os negros, e ainda, como podem se reforçar nele um conjunto de estigmas raciais. Partindo de uma etnografia retrospectiva das experiências de (des)qualificações que sofri na universidade, que coloco em diálogo com os relatos que levantei de outros alunos negros universitários, analiso o lugar e papel do Coletivo Negro Mercedes Baptista, além do engajamento de seus integrantes. Este coletivo se apresenta como um dispositivo de transformação do ambiente acadêmico, bem como de denúncia de práticas racistas e de relações de poder abusivas que ordenam este espaço. Enfim, descrevo como seus integrantes promovem um conjunto de atividades cujo objetivo é de transformar os modos e conteúdos de produção de conhecimento por meio da valorização de diferentes saberes.

PALAVRAS- CHAVES: Ensino superior, militância, pesquisa, coletivo negro.

ABSTRACT

The Brazilian universities were built by and for white people. In the last decade there has been a relative growth of black university students. In this monograph, I try to describe the hostility of the academic environment to black people and how racial stigmas can be reinforced. Starting from a retrospective ethnography of the experiences of (dis)qualifications that I suffered in the university, which I put in dialogue with the reports that I received from other black university students, I analyze the place and the role of the Black Collective Mercedes Baptista, besides the engagement of its members. This collective presents itself as a device to transform the academic environment, as well as to denounce racist practices and abusive power relations that organize this space. Finally, I describe how its members promote a set of activities whose goal is to transform the modes and contents of production of knowledge by valuing different backgrounds.

Keywords: Higher education, militancy, scientific research, black collective.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig.1 Gráfico - proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade que frequentam o ensino superior por sexo e cor ou raça – Brasil 2004-2014, f.24

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SIMBOLOS

CNMB – Coletivo Negro Mercedes Baptista

IFF – Instituto Federal Fluminense

UFF – Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - DO PRÉ-VESTIBULAR A UNIVERSIDADE	16
1.1 - Reconhecer-se Negra.....	16
1.2 - O novo público universitário.....	20
CAPÍTULO 2- ENTRE A ACADEMIA, MILITÂNCIA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS.....	25
2.1 - Descolonizando o conhecimento.....	29
CAPÍTULO 3 - A MILITÂNCIA E A PESQUISA.....	33
3.1 - Consciência racial e estranhamentos ao longo da pesquisa de campo...33	
3.2 - Militância e pesquisa: uma experiência de campo.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
APÊNDICE.....	45

INTRODUÇÃO

As universidades brasileiras foram construídas por e para pessoas brancas. Nas duas últimas décadas, houve um relativo crescimento de um público universitário negro. Nesta monografia, procuro descrever as formas de hostilidade do ambiente acadêmico com os negros, e ainda, como podem se reforçar nele um conjunto de estigmas raciais. Partindo de uma etnografia retrospectiva das experiências de (des)qualificações que sofri na universidade, que coloco em diálogo com os relatos que levantei de outros alunos negros universitários, analiso o lugar e papel do Coletivo Negro Mercedes Baptista, além do engajamento de seus integrantes. Este coletivo se apresenta como um dispositivo de transformação do ambiente acadêmico, bem como de denúncia de práticas racistas e de relações de poder abusivas que ordenam este espaço. Enfim, descrevo como seus integrantes promovem um conjunto de atividades cujo objetivo é de transformar os modos e conteúdos de produção de conhecimento por meio da valorização de diferentes saberes.

Em outras palavras, partindo das minhas próprias experiências de estigmatizações acadêmicas e de seus efeitos no que tange ao meu desempenho e engajamento político, que ecoa com aquelas de outros alunos negros cujos relatos constituem outra parte de meu material empírico, proponho descrever e interpretar trajetórias e carreiras morais desses alunos. Trata-se de compreender, de um lado, como se configura e se mobiliza um atual público universitário negro e, por outro, algumas das questões que caracterizam o viver juntos entre brancos e negros no ambiente acadêmico. A compreensão destas questões se relaciona com uma acumulação de experiências de estigmatização pelos negros que foram meus interlocutores e por mim mesma, parecem plenamente reconhecidas nos coletivos universitários negros por se tratarem de experiências de desqualificação comum para seus integrantes.

No primeiro capítulo, retomo experiências e desqualificações da minha trajetória educacional entre os anos de 2013 a 2018. A partir da descrição de um cursinho de pré-vestibular em São Paulo sobre a experiência do meu primeiro trabalho de campo, realizado na região do Vale do Ribeira, analiso

como passei a me reconhecer enquanto mulher negra, o que desencadeou meu engajamento político. Paralelamente, analiso as dificuldades relacionadas com o fato de ser classificada como mulher negra engajada no ambiente acadêmico.

No segundo capítulo, analiso a intersecção através do diálogo entre as minhas experiências e o debate acadêmico sobre a descolonização do conhecimento por meio das críticas de intelectuais e o movimento negro. Exploro o espaço do coletivo universitário como ferramenta para viabilizar a permanência do jovem negro no ambiente acadêmico. Por meio de *conversas e relatos de vida* (Hannerz, 1989 e Thomas e Znaniecki, 2004 [1918-1920]) proponho compreender a trajetória destes alunos na academia e os sentidos que eles conferem ao coletivo.

Enfim, no terceiro capítulo, descrevo e interpreto o conflito militante x pesquisadora que caracteriza minha trajetória, bem como aquela de outros alunos engajados no coletivo. Para entrar nesta questão, analiso os diferentes ciclos deste processo quando participei de um projeto de pesquisa intitulado “Da “justiça dos homens” a “justiça divina”: Experiências públicas de familiares de vítimas em Campos dos Goytacazes”, orientado por Jussara Freire. Estas experiências foram tão impactantes na minha formação que pareceu-me central transformá-las em objeto de pesquisa.

Considero que esta análise contribuiu para o debate teórico e metodológico dos estudos raciais elaborados por pesquisadores negros. Dessa forma, a proposta é de refletir sobre o problema do distanciamento em uma pesquisa em ciências sociais, interrogando como este considera em geral pouco as dimensões sensíveis e afetivas, porém centrais para a construção de uma epistemologia negra.

CAPÍTULO 1 - Do pré- vestibular à Universidade

1.1 Reconhecer-se negra

Neste capítulo, apresento a minha trajetória de 2013 a 2018, período durante o qual me formei no ensino médio e ingressei na Universidade. Após meu primeiro trabalho de campo, no quadro de um cursinho de pré-vestibular social realizado no Instituto Acaia, redigi um texto descrevendo um quilombo de uma reserva extrativista na região do Vale do Ribeira, interior de São Paulo. Esta experiência contribuiu para que me reconhecesse enquanto mulher negra, inspirando-me em minha professora de geografia cuja formação era em ciências sociais. Ainda me aproximei de movimentos sociais frequentando passeatas como a do dia 20 de Novembro, dia da consciência negra. Logo em seguida, resolvi prestar vestibular para ciências sociais, pensando que a minha compreensão da complexidade da sociedade poderia estimular mudanças no que tange às desigualdades sociais e raciais.

Garota da cidade, no início com bastante receio de me entregar a novas experiências, porém, quando tive o primeiro contato me entreguei e fui ser feliz. Estar em contato com o que é diferente é algo extraordinário, ouvir relatos das histórias de uma população batalhadora, não tão reconhecida no nosso país nos torna mais humano [...] o contato com líderes das populações tradicionais foi algo que me tocou muito, principalmente, saber que não existe só está história única que é ensinada nas escolas. Como foi dito por Ditão¹, “que luta junto com a comunidade Ivaporunduva para serem introduzidos na sociedade”, e isso toca-me porque faço parte desta história, aluna de escola pública, negra luto para ter meu espaço na sociedade e assim alcançar meus objetivos. (Thayna, 2014).

Inicialmente, mantinha um certo distanciamento em relação ao meu objeto embora seja notável certa familiaridade com este. Entretanto, no curso de ciências sociais, muitos dos autores clássicos que são estudados em aulas de metodologia enfatizam a necessidade de distanciamento do pesquisador em relação ao seu objeto. Como autores da sociologia clássica se focalizaram nas condições de uma observação “objetiva” (Durkheim, 1974 [1895]) ou com “neutralidade axiológica” (Weber, 1995), a questão do engajamento do pesquisador no mundo por ele observado deveria ser tratado a partir dos

¹ Líder quilombola.

pressupostos de distanciamento. Durante a minha graduação, os professores embasavam-se nos autores clássicos e alguns insistiam no distanciamento que devemos manter com nosso objeto. Em uma ocasião, ainda foi criticada fortemente minha participação na pesquisa sobre mães de vítimas de narcotraficantes em Campos dos Goytacazes. Não poderia estudar temas relacionados com relações raciais e de gênero por ser mulher negra e, ainda retomando o que ouvi na época, não conseguiria manter tal distanciamento.

Na minha experiência enquanto aluna negra de um curso de graduação em ciências sociais eram frequentes os questionamentos senão desqualificações em sala de aula quando me posicionava e tomava a palavra. Um episódio me afetou profundamente, o vejo como um marco na minha trajetória acadêmica, em um dia de entrega de prova, havia atingido uma nota quase máxima. Quando o docente entregou-me o trabalho, pareceu surpreso ao descobrir que eu era a autora e deixou escapar “é você mesmo?”. Visivelmente, durante a correção do trabalho, o docente não havia associado meu nome à minha pessoa e apenas observou a discrepância entre a identidade virtual que ele me conferia e minha identidade real (Goffman, 2008) quando se encontrou em face a face comigo. Assim, o imediatismo da manifestação de estranhamento corresponde à forma como eu era tida como “desacreditada” nas interações de face a face em sala de aula. Dessa forma, interpretei este episódio como um ato racista, pois pareceu-me que o efeito de surpresa e do descrédito tácito era relacionado com o fato deste ator acadêmico não conseguir associar uma boa nota a uma aluna negra. Além disso, este episódio foi particularmente perturbante emocionalmente, pois somava-se com outras pequenas experiências de desqualificações e descréditos do mesmo tipo ao longo de minha vida. Este comentário não explicitava diretamente uma questão racial. Porém, era proferido em uma interação de face a face durante a qual eram simultânea e nitidamente relacionados, pelo docente, meu nome, meu rosto e meu corpo negro.

Com estes episódios, procuro demonstrar como a academia reproduz as desigualdades e é pouco hospitaleira a mundos e saberes que *não* são por ela

valorizados. No entanto, as transformações do público² das universidades brasileiras implicam em levar a sério as consequências da crescente pluralidade de perfis discentes e os novos ordenamentos que regulam o ambiente acadêmico. A universidade tem, neste sentido, “[...] concepção do conhecimento como um processo cumulativo e linear” (LIMA, 2011, p. 36).

Diferentemente dos autores clássicos acima apresentados, as técnicas de pesquisas ditas qualitativas em ciências sociais enfatizam a necessidade de convivência e imersão de longo prazo para a compreensão do objeto de observação. Uma das condições da observação participante é o esforço de alteridade, bem como de criação de uma empatia. Todavia, esta imersão no mundo alheio é particularmente complexa:

No entanto, a ideia de tentar pôr-se no lugar do outro e de captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo. Trata-se de problema complexo, pois envolve as questões de *distância social* e *distância psicológica* (VELHO, 1997, p. 124).

Segundo Da Matta (1974, apud Velho, 1997), este processo é marcado pela transformação “do exótico em familiar e do familiar em exótico”. Velho (1997) ressalta que quando pretendemos estudar sociedades nas quais estamos inseridos, a unidade não é dada pela língua falada por determinado grupo, e sim, pelas preferências existentes em cada um deles. É possível ultrapassar as fronteiras na busca de grupos em comum:

A unidade, no caso, não seria dada pela língua, por tradições nacionais de caráter mais geral, mas por experiências e vivências de *classe*, definidas em termos sociológicos, econômicos e históricos, que originam inclusive a noção de *cultura de classe* que pode ultrapassar as fronteiras dos Estados Nacionais (VELHO, 1997, p. 125).

O cursinho pré-vestibular supracitado permitiu que descobrisse a universidade. Anteriormente, no ensino básico, este mundo me parecia inatingível e negado. Lembro-me de um episódio que ocorreu no terceiro ano do ensino médio, quando minha coordenadora pedagógica me incentivou a

² Refiro-me a pessoas de camadas populares, em particular, no caso deste trabalho, aos negros que acessam a Universidade no quadro das Políticas de Cotas, ou ainda, de programas tais como o Reuni.

buscar um pré-vestibular. Minha família se encontrava em momento de dificuldades financeiras. Por isso, para poder realizar o curso, procurei uma professora do colégio para lhe solicitar uma carta de indicação, documento que condicionava a obtenção de uma bolsa e/ou desconto em cursinho particular próximo à escola, ela negou imediatamente meu pedido de ajuda. Poucos dias depois, descobri que esta mesma professora ajudava outros alunos, aqueles com “perfis” de estudantes de universidades públicas reconhecidas como excelentes: alunos brancos, com êxito escolar, que recebiam maior atenção de alguns professores.

Vale ressaltar que a escola na qual estudei no ensino médio era afastada do meu bairro e era localizada no Alto da Lapa, bairro nobre de São Paulo, considerada uma das poucas escolas públicas que promovia uma educação de qualidade³, sendo classificada em 2009 no primeiro lugar do ranking das escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo. Para alguns professores dessa instituição, a lógica da escola pública de qualidade se associava com a do acesso à universidade pública, mundo que era valorizado pelo fato de que nele se articulava o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ao longo dos três anos durante os quais estudei na Escola Estadual Profº José Monteiro Boanova, teci uma relação de afeto, respeito e admiração com a coordenadora pedagógica. Durante meu segundo ano do ensino médio, o meu rendimento escolar sofreu uma queda que correspondia ao período em que meu pai faleceu e precisei trabalhar⁴. Esta coordenadora fora uma das poucas pessoas que, na medida do possível, buscou compreender como estes acontecimentos influenciaram no meu rendimento escolar. Por fim, ainda me trouxe a esperança de alcançar o espaço acadêmico, encaminhando a minha inscrição para um cursinho social, que ocorria nas proximidades da escola. Quando terminei o ensino médio, fui aprovada para cursar o pré-vestibular social no Instituto Acaia, localizado na região da Vila Leopoldina.

³ Nos termos do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), esta escola era avaliada em 2009 acima da média das escolas estaduais nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Também na Prova Brasil e no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica do País) de 2007, suas notas de Matemática, por exemplo, apresentaram desempenho superior à média. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/perfil-da-escola-e-e-professor-jose-monteiro-boanova/>

⁴ Estagiei durante o 2º e 3º do ensino médio no Tribunal de Justiça de São Paulo.

A inserção no pré-vestibular transformou minha percepção sobre mim, mulher negra oriunda de um bairro periférico que praticamente a vida toda estudou em escolas públicas.

[...] aluna de escola pública, negra luto para ter meu espaço na sociedade e assim alcançar meus objetivos [...] mudou a minha forma de pensar sobre os problemas sociais que enfrentamos, tudo o que vivenciamos hoje tem um histórico. Ao ouvir os líderes das comunidades quilombolas questionava-me o porquê destas populações serem julgadas inferiores, questionei e, com isso, acabei percebendo que realmente mesmo com a Lei Áurea o negro não está livre e nem introduzido em nossa sociedade, porém, com a luta desses líderes a história pode mudar (Thayna, 2014).

O Instituto Acaia foi o lugar no qual passei a acreditar que era possível alcançar o meio acadêmico; entrei no cursinho com a ideia de cursar Direito no Instituto Presbiteriano Mackenzie, influenciada pelo mundo que descobri no meu primeiro emprego. Ao longo do curso, percebo o que até então desnaturalizava: tenho as plenas condições para prestar vestibulares para todas as universidades públicas. Em seguida, percebo que minha trajetória se assemelha àquela de muitos outros estudantes negros que se encontram, de agora em diante, em um ambiente acadêmico. Percebo ainda, uma vez na universidade, um novo público e descubro o lugar e o papel do movimento negro neste processo de expansão do ensino superior, em particular após o REUNI.

1.2 - O Novo público universitário

Para entendermos a mudança do público universitário, pode-se partir da influência do passado colonial na formação da sociedade brasileira e a expansão da rede pública do ensino superior.

Segundo Caio Prado Jr. (1942), o Brasil contemporâneo é definido pelo passado colonial e as transformações do século XIX e o século XX. O processo histórico dessa formação não é algo que está terminado, vivenciamos transformações, porém, os resquícios do passado influenciam no presente e influenciarão o futuro. O passado colonial é uma herança que não conseguimos deixar para trás, nesse período se constituem os fundamentos da

nacionalidade. A construção da sociedade brasileira é diretamente influenciada pela colonização, e em particular, pela escravidão. Este período histórico terá um impacto determinante no tocante à compreensão do lugar e posições dos negros na sociedade brasileira.

Diversos autores sustentavam, na década de 1970, que o racismo se desenvolvia de forma individual e não de forma estrutural. Dentre eles, Florestan Fernandes defendia “que as desigualdades raciais no Brasil eram resquícios de um passado escravista e que tenderiam a desaparecer a partir das novas relações de trabalho presentes no sistema capitalista” (FIGUEIREDO, p. 82, 2017). Porém, segundo Quijano (1993, 1998, 2000) apud Figueiredo (2017) “[...] o racismo e a construção de categorias raciais começam com a formação da divisão internacional do trabalho do sistema-mundo europeu capitalista/patriarcal moderno/ colonial no final do século XV, em 1492”. Como pode-se observar, estas formas de problematização do racismo pouco permitiam refletir sobre sua dimensão institucional e estruturada.

Por exemplo, a universidade é um espaço que corrobora para a reprodução da exclusão racial. Além disso, esta exclusão se consolidou diante das formas segundo as quais o debate sobre raça foi orientando na academia:

[...] foi desse ambiente segregado que saíram todas as teorias que negam a existência de segregação racial no Brasil. Se tratamos de relações raciais, é aceitável que demandemos dos intérpretes não apenas a sua leitura da desigualdade racial existente na sociedade brasileira “lá fora”, mas também que se posicionem acerca da realidade de segregação de que eles mesmos participam (CARVALHO, 2006, p. 33).

Segundo Guimarães (2008), a expansão do sistema de ensino superior no Brasil deu-se, desde o regime militar de 1964-1985, porém neste mesmo momento havia a estagnação do ensino público universitário ao mesmo tempo que se dava a expansão do ensino privado em todos os níveis de educação, e continuou crescendo gradualmente até 1998.

[...] a expansão do ensino privado elementar e médio deu-se pari passu ao crescimento da “qualidade” do serviço ofertado, o mesmo não acontecendo com o nível superior, no qual a iniciativa privada demonstrou-se incapaz de ofertar um ensino equivalente, em termos de “qualidade”, à rede pública já estabelecida. Isso por vários motivos, o principal deles é o alto

custo da formação acadêmica e da pesquisa científica, que exigem grandes investimentos em recursos humanos e treinamento. No ensino elementar e médio, ao contrário, a iniciativa privada foi capaz não apenas de atrair os melhores professores, como alguns dos melhores professores tornaram-se eles mesmos, com o tempo, grandes empresários (GUIMARÃES, p. 251, 2003).

Dessa forma, a rede pública de ensino básico teria sido expandida, porém, com certa precariedade. Logo, o preenchimento de vagas nas universidades públicas se realiza por meio dos vestibulares, que exigem conhecimentos não ensinados, em geral, nas escolas públicas. Destas particularizações de acesso à universidade resulta a situação de ensino atual: um ensino privado de ciclo básico que oferece melhores condições de ensino e a rede pública básica, que não acompanha as condições necessárias para alcançar o ensino superior. Essas condições estão relacionadas, dentre outros aspectos, à estrutura (por exemplo, os laboratórios de informática, de ciências, etc.).

[...] a melhoria do ensino fundamental e médio oferecido pela rede privada foi justamente a relativa estagnação do ensino superior na rede pública. Isso porque, motivadas pelo afunilamento da oferta de ensino superior de “qualidade”, assegurado pelo mecanismo do vestibular, as famílias de classe média e alta demandaram em proporção crescente a rede privada do ensino elementar e médio, permitindo não apenas a sua expansão física, mas a melhoria da oferta dos seus serviços, reforçada ainda mais pela concorrência entre as escolas particulares. Quanto mais se acentuava a concorrência, entretanto, mais difícil ficava para os filhos das classes médias, situados na sua franja mais pobre, cursarem os melhores colégios e atingirem a universidade pública (GUIMARÃES, 2003, p. 251)

Esta política produz efeitos para alguns segmentos da sociedade brasileira nos anos de 1970. Segundo Santos (1985 apud Guimarães, 2003), “os jovens negros, para titularem-se tinham de recorrer à rede particular de ensino superior, obtendo diplomas desvalorizados no mercado de trabalho, que acentuavam ainda mais a discriminação racial de que eram vítimas” (p. 251).

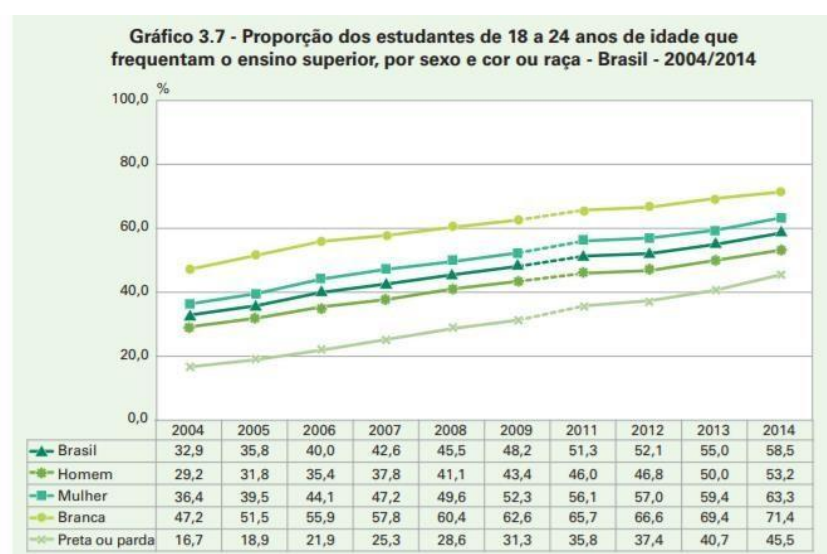
Deste modo:

[...] a vida acadêmica era um funil e nós deveríamos estar felizes por sermos tão esforçados, a ponto de termos vencido.

Note que o termo utilizado é esforçado e, não inteligente (FIGUEIREDO, p.90, 2017).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tem como objetivo promover “condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2017). Este programa foi elaborado para ampliar o acesso à universidade, privilegiando um público que não acessava gradualmente o espaço acadêmico ao longo dos anos. Este plano teve forte impacto no tocante às perspectivas de ampliação de acesso à universidade pública por moradores de periferias urbanas.

FIGURA 1



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2014.
 Notas: 1. Inclusive mestrado e doutorado.
 2. Não houve pesquisa em 2010.

Segundo dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas relatados na Síntese de Indicadores Sociais (2015) existe um:

[...] contexto favorável à ampliação do acesso ao ensino superior, proporcionado pelo aumento do nível educacional da população e pelas melhorias nas condições econômicas das famílias que liberam jovens para seguirem estudando ao invés de se dedicarem exclusivamente ao trabalho, a democratização

do acesso ao ensino superior foi estimulada por uma série de políticas públicas. Essas políticas vão desde o aumento das reservas de vagas nas instituições públicas direcionadas aos alunos de diferentes perfis (portador de deficiência, procedente de escola pública, com baixa renda familiar, etnias específicas, etc) até o aumento do financiamento estudantil reembolsável (como o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES) e não reembolsável (como o Programa Universidade para Todos - Prouni), disponível aos alunos das instituições privadas (IBGE, 2015).

Vale ressaltar que o presente trabalho busca compreender as políticas públicas como um fator de acesso das camadas populares com o intuito de entender a transformação no ambiente universitário, portanto não perpassa a questões de permanência do mesmo.

CAPITULO 2 - Entre academia, militância e produção de conhecimentos

No presente capítulo, partindo de um diálogo entre minhas experiências pessoais e o debate acadêmico sobre a descolonização do conhecimento no tocante aos estudos raciais, analiso as zonas de interseções entre o debate acadêmico sobre produção de conhecimento, as críticas de intelectuais negros e o movimento negro.

Para além de ser uma pesquisadora negra que estuda questões raciais, avalio que minha estadia na Universidade foi viabilizada pelos meus engajamentos no movimento estudantil, em específico no Coletivo Negro Mercedes Baptista⁵. O acolhimento do coletivo foi essencial para minha permanência em um ambiente hostil para negros de acordo com as descrições do capítulo anterior.

Ingressei na UFF-Campos no primeiro semestre de 2015. Uma aluna, também originária de São Paulo, me apresentou a universidade e alguns colegas. Pois, esta aluna e eu havíamos estudado no Instituto Acaia. O fato de termos feito o mesmo cursinho em anos diferentes nos aproximou. No dia da matrícula conheci dois colegas de minha turma. Rapidamente, aproximamo-nos de pessoas de outros cursos que tinham interesse de se juntar com outros alunos negros que estavam ingressando na universidade. A partir dessa aproximação, começamos a conversar sobre o projeto de formação do coletivo negro na cidade.

[...] fazer um coletivo que ia ser maneiro pra UFF, “tinha” muitos pretinhos entrando. A primeira reunião que a gente foi, foi no DACOM⁶, a galera chegou e se conheceu, muitos calouros, ninguém se conhecia necessariamente, as meninas botaram a ideia na mesa e é isso...por vontade coletiva mesmo “tava”

⁵ Coletivo universitário que teve início no ano de 2015, no Campus - Campos dos Goytacazes da Universidade Federal Fluminense (UFF). Esta organização coletiva tem o objetivo de produzir a afirmação da identidade negra, fomentando a luta anti racismo, na busca constante pela igualdade e no combate intransigente a qualquer tipo de autoritarismo e opressão da cultura negra. (Trecho adaptado da carta de apresentação do Coletivo Negro Mercedes Baptista).

⁶ Sala ocupada pelos Centros Acadêmicos de História e Serviço Social e também utilizada por estudantes.

todo mundo muito afim de fazer ... chegou! “Vamo”! Já tinha um grupo! Já tinha uma próxima reunião! (Angela, 2018)⁷.

Enquanto espaço de afeto e acolhimento, o coletivo me ajudou bastante. Nos primeiros meses de formação fizemos uma viagem ao Quilombo São José, localizado em Valença (RJ), viagem que nos uniu gradual e crescentemente, já que pudemos ali fazer contato com outras pessoas negras.

Ao longo de meu engajamento no coletivo, organizamos um conjunto de ações de combate ao racismo. Entendíamos que nossa permanência no espaço acadêmico, elitista e hierárquico, requeria tal atuação. As formas segundo as quais acolhemo-nos e cuidamos uns dos outros, motivando e incentivando-nos. Em meu caso específico, contei ainda com a colaboração e empenho da minha orientadora.

As dimensões de acolhimento, hospitalidade e afeto como forma ou meio de ação coletiva são algumas que permitem caracterizar o coletivo para além de formas tradicionais de movimentos sociais. É possível destacar que podemos adotar o recurso do *fechamento comunitário* como meio de enfrentar o ambiente hostil que é o acadêmico.

e qual a importância do Coletivo? O Coletivo está aí para proporcionar essas reflexões, como eu falei, antes do Coletivo, eu me entendia enquanto preto, mas agora, eu entendo o papel de ser preto, e aí o que é ser preto dentro da universidade, dentro disso, eu só consigo produzir coisas agora dentro dessas questões, e tipo, eu pego o mínimo de autores brancos para colocar dentro dos meus trabalhos. Eu acho que é uma revolução isso que a gente está fazendo. (José, 2018).

Segundo Nogueira:

Embora certos estudiosos se recusem a aceitar que o “problema do preconceito racial” seja o problema central, nos estudos de relações raciais, e ainda que se admita que o preconceito, seja qual for a importância que se lhe dê, como problema de estudo, deva ser focalizado no contexto da “situação racial” em que se manifesta, o fato é que a preocupação com o mesmo está pelo menos implícita em toda a pesquisa que se faz nesse setor. Mesmo quando se estuda uma “situação racial” em que se supõe inexistente (ou quase inexistente) o preconceito, está pelo menos implícito o interesse

⁷ Estudante que compõe o coletivo desde sua formação.

em compará-la com situações em que sua ocorrência é insofismável. (NOGUEIRA, 2006, p. 290).

Situações racistas no ambiente acadêmico fizeram-me repensar bastante o espaço no qual estou inserida ao passo que passei a questionar-me em relação às escolhas acadêmicas que fiz. A universidade seria o meu lugar? O sentimento de não pertencimento ao espaço acadêmico se impôs desde o início de meu ingresso na universidade. O ambiente acadêmico reproduz qualificações acerca do corpo negro que para Goffman (2008) está atrelado aos “estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e *contaminar* por igual todos os membros da família” (p. 14).

Por contraste, o coletivo se apresentava como espaço de construção de amparo e de laços de pertencimento. Ainda era o local no qual podíamos ter vozes, denunciar o que vivenciamos em sala de aula, ser ouvidos e reconhecidos.

Segundo Figueiredo (2017) a política de cotas nas universidades públicas brasileiras provoca um debate intenso e caloroso entre intelectuais ditos antirracistas por serem atores que lutam por uma sociedade mais justa, mas que acabam sendo contrários a implementação da política de cotas. Para a autora a:

[...] reação negativa desses interlocutores brancos e mestiços, de esquerda e de direita, com relação às políticas de cotas, deriva da preocupação com a possibilidade de criarmos um Brasil racializado, destruindo, assim, o nosso tão caro discurso da mestiçagem” (p. 81).

Nesse sentido:

O processo de construção ideológica do Brasil (assim como de outros países da América Latina) como uma nação mestiça, iniciado no século XIX, sustenta-se no fato de que teria ocorrido uma fusão “harmônica” de raças e culturas, denominada, posteriormente, de “democracia racial”. Esta idealização esconde que a “harmonia racial” tinha como pressuposto a manutenção das hierarquias raciais vigentes no país, na qual o segmento branco da população foi tido como principal e dominante, constituindo o ideal a ser alcançado pela nação, ao menos em termos comportamentais e morais. O mestiço foi elevado à condição de símbolo nacional, representando tanto a “harmonia racial” quanto a possibilidade

de embranquecimento da nação. É assim que “[a] tensão existente entre harmonia racial e embranquecimento é acirrada pela impossibilidade/incapacidade de reconhecer horizontalmente a igualdade entre todos no interior de uma pluralidade de raças e cores tratadas e pensadas hierarquicamente” (2004, Silvério, p. 41 apud Lopez, 2012, p. 122).

Ao passo que:

A própria universidade, em seu papel tradicional de busca pela verdade, a partir de suas parcialidades, sustenta a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo (OLIVEIRA, 2014, pp. 1002).

Com efeito, a universidade representa o espaço de consolidação e de reprodução das desigualdades sociais e de relações de dominação altamente racializadas. Contudo, a movimentação de um coletivo universitário promove reflexões e ações para a modificação desta estrutura.

Uma das críticas do movimento negro é feita em relação ao fato de que o saber pessoal não é considerado relevante no mundo intelectual branco da academia.

Por diversas vezes o saber marginal⁸ é questionado nessa estrutura. Porém, a “ocupação da academia”, assim como a produção de conhecimentos associados à militância negra, para além de revolucionário, é tida como necessária para que os negros se enxerguem nos espaços anteriormente negados.

Para que haja a superação da alienação segundo a teoria marxista, uma das formas é o conhecimento tanto no sentido prático e teórico da forma como cada ser é inserido em meio a produção da sua sociedade. Sendo assim, para haver “consciência racial”, deve-se inserir a população negra nos espaços de produção do conhecimento. Por sua vez, estes conhecimentos devem minimamente se relacionar com o “ser negro” ou com os modos segundo os quais pertencemos à sociedade. Trata-se de uma forma de expressar como negros pensam o mundo e como são pensados nele. O saber emancipatório produzido *pela negra e pelo negro* é visto na perspectiva de Santos (2002)

⁸ Nesse sentido, Figueiredo nos coloca que o conhecimento do intelectual negro é posto a margem, sendo tratado com desconfiança pelo fato de ter proximidade ao objeto.

como conhecimento emancipação. No contexto brasileiro, ele realiza a trajetória entre um estado de ignorância chamado de colonialismo/escavidão e um estado de designado solidariedade/libertação.

Desta forma, segundo hooks⁹ (1995), as lideranças negras no século XIX já visavam o trabalho intelectual como uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito que descolonizariam e libertariam suas mentes.

O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros. Desde a escavidão até hoje o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina natural orgânica mais próxima da natureza animalística e primitiva (HOOKS, 1995, p. 468).

2.1 - Descolonizando o conhecimento

Segundo Figueiredo (2017)

o campo de estudos conhecidos como Estudos das Relações Raciais no Brasil constitui o objeto de conhecimento historicamente produzido por acadêmicos mestiços claros, brancos ou quase brancos, cuja epistemologia baseia-se no estudo *sobre negros*” (p. 83).

Com efeito, mantém-se a falsa ilusão de uma certa horizontalidade entre estes grupos racialmente diferenciados. Dessa forma, o interesse em investigar “questões de natureza racial despertou o interesse dos estudiosos” (p. 83). Vale ressaltar que os estudiosos da década de 1970 produzem conhecimento baseados na preocupação que a miscigenação acarreta, havendo uma preocupação com o futuro da nação brasileira.

A miscigenação é vista como algo nefasto para o país, pois há muita *inferioridade* proveniente do sangue negro. Para Rodrigues (1932 apud Rocha

⁹ bell hooks opta, em seus trabalhos, o uso do nome e sobrenome em minúsculo, de forma que a autoria não sobreponha o conteúdo apresentado.

2016), o cruzamento ou “tornar-se negro” significava não só a degeneração racial vindo da miscigenação, mas também a decadência psicocultural¹⁰ da raça branca.

A presença do novo público universitário, segundo Figueiredo (2017) tensiona o campo e desafia as regras pré-estabelecidas. Neste sentido, o acolhimento no Coletivo Negro Mercedes Baptista e suas mobilizações seguem a lógica de desafiar estas regras, geralmente naturalizadas no ambiente universitário. Dessa forma:

as pessoas estão confrontando mesmo a estrutura universitária, a estrutura do saber e da epistemologia [...] E eu vejo que tem muita gente produzindo, muita galera preta produzindo essa questão, de questionar essa estrutura, e eu acho que daqui um tempo isso pode mudar, porque... nós vamos ser futuros doutores e vamos ocupar esses lugares. Já está mudando, né? (José, 2018).

Figueiredo (2017) observa que pesquisadores negros são historicamente colocados a margem e “são tratados com desconfiança, já que a proximidade com o tema e a perspectiva política presente nos estudos, muitas vezes, servem de argumento para desqualificar a produção de intelectuais negros” (p. 89). Dessa forma, ser pesquisador negro pode ser usado como argumento de desqualificação em um ambiente acadêmico que toma como dado a necessidade de neutralidade e objetividade para a análise da vida social.

Nesse sentido:

Esse tipo de argumento é justamente o contrário do que nos sugere Patrícia Hill Collins (1990), quando destaca as questões relacionadas às implicações da posicionalidade na produção do conhecimento. Collins aponta a noção de *stand point* como um lugar privilegiado, um lugar historicamente construído e através do qual é possível observar aspectos importantes do grupo quando é parte dele (FIGUEIREDO, 2017, p. 89).

¹⁰ Para Rodrigues (1979) os negros eram criminosos de ordem natural por entender que a sua inferioridade se dava por meio de “fenômeno natural”. Dessa forma afirmava que os africanos não estaria no mesmo estágio de desenvolvimento intelectual e moral que a raça branca, portanto não geraria êxito em civilizar a população negra.

Com efeito, à descolonização do conhecimento vem sendo trabalhada por alguns autores. É o ponto chave para compreender as necessidades de lidar com diversos saberes em vista de modificar o modelo de universidade brasileira que “privilegia a epistemologia eurocêntrica da egopolítica do conhecimento. Essa epistemologia contribui para encobrir as hierarquias de poder raciais hegemônicas nos espaços universitários.” (FIGUEIREDO, 2017, p. 93).

Nesta perspectiva devemos nos atentar que há uma suposta universalidade, na qual, indagam o mito de que o homem branco é o ser capaz de pensar fora da sua localização, tempo e espaço. De forma que, esta política de universalidade da produção do conhecimento é fortemente contestada:

É preciso construir uma reflexão conjunta, fortalecemos coletivamente em rede; é preciso descolonizar as nossas próprias atitudes que ainda reproduzem uma lógica da colonialidade e hierarquias regionais, pois, mesmo quando somos considerados bons/competentes, ainda assim somos raramente incluídos nas bibliografias dos cursos ministrados em nossas universidades (FIGUEIREDO, 2017, p. 101).

Para a autora a universidade está passando por importantes mudanças, destacando o papel dos coletivos de estudantes.

Para eles, é preciso transformar e, definitivamente, deixar claro de que lado nós estamos. Diferente de outras experiências, a geração atual criou espaço para a socialização das experiências, e não mais se isolam diante de práticas discriminatórias. Os coletivos negros, criados dentro de espaços universitários, ajudam a socializar as experiências e encontrar saídas coletivas (FIGUEIREDO, 2017, p. 101).

Com efeito, delimitarmos o lado que estamos é nos posicionarmos e lutarmos por uma educação inclusiva, a produção do conhecimento de forma multidisciplinar. Entendendo que este trabalho se dá de forma coletiva no ambiente acadêmico.

Dessa forma:

É preciso reconhecer a pluralidade dos saberes; incluindo os conhecimentos que advêm dos nossos estudantes de camadas populares e de comunidades tradicionais. É preciso transformar os nossos currículos para que sejam incluídas outras formas de saberes não hegemônicos. Enfim, é preciso definitivamente

abandonar a prática assimilacionista que permeia a nossa universidade, que inclui o outro para transformá-lo. (FIGUEIREDO, 2017, p. 102).

Bem como:

É importante destacar algumas mudanças de enfoque nos estudos sobre as “relações raciais” empreendidos a partir do final dos anos 70, sobretudo com os estudos realizados por Carlos Hasenbalg (1979) e em trabalhos posteriores que demonstravam as desigualdades no acesso à educação e nos desníveis de renda entre negros e brancos, aliados às denúncias empreendidas pelo então recém-formado Movimento Negro Unificado sobre o preconceito e a discriminação racial no Brasil (FIGUEIREDO, 2017, p. 86).

CAPÍTULO 3 - A militância e a pesquisa

Neste capítulo, descrevo e interpreto os conflitos decorrentes das consequências de ser simultaneamente militante e pesquisadora no quadro de um projeto de pesquisa do qual participei¹¹. Nesta pesquisa, minha orientadora, eu e outras integrantes do grupo de pesquisa *Cidades, espaços públicos e periferia*, procuramos analisar as experiências públicas de mães cujos filhos foram assassinados por traficantes de drogas em Campos, cidade média e não metropolitana situada no norte do estado do Rio de Janeiro (ARAUJO, 2018).

Inicialmente observamos um contraste entre mobilizações de luta contra a violência, das quais participavam movimentos de familiares de vítimas de violência policial, na cidade do Rio de Janeiro (BIRMAN, LEITE, 2008) ou de São Paulo em relação ao contexto campista. No debate público campista o aumento de homicídios decorrentes dos confrontos entre narcotraficantes têm certa visibilidade na cidade de Campos dos Goytacazes, sendo assim, a violência urbana está associada exclusivamente aos confrontos entre personagens tidos como “traficantes de drogas” ou “bandidos”. Diferentemente do caso da cidade do Rio de Janeiro, o personagem do policial é também relativamente ausente das problematizações em torno da “violência urbana” e dos conflitos entre narcotraficantes em Campos (FREIRE, FERREIRA, SOARES, SANTOS, 2017).

3.1 Consciência racial e estranhamentos ao longo da pesquisa de campo

Quando iniciei a pesquisa de campo, vivenciei um conflito interno constante entre minha identidade de pesquisadora e meu engajamento militante do movimento negro. De um lado minha militância e o fato de ser negra contribuíram para ouvir e analisar as interpretações dos familiares em relação às mortes dos seus entes assassinados no contexto de violência urbana com uma extrema sensibilidade, como se me deparasse com uma alteridade radicalizada com estes “outros” tão próximos de mim. Por outro lado, a

¹¹ “Da “justiça dos homens” a “justiça divina”: Experiências públicas de familiares de vítimas de Campos”, projeto PIBIC orientado por Jussara Freire e financiado pelo CNPq entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018, o qual participei na qualidade de bolsista/pesquisadora.

experiência de pesquisa de campo gerou um conjunto de estranhamentos que não esperava. O principal resultava do fato de que mães negras com as quais conversamos não apresentavam explicitamente, em seus relatos, uma “consciência racial”. Em outros termos, ao descrever “a violência urbana” em Campos, estas mães e familiares não problematizavam suas identidades negras e suas relações com as mortes de seus filhos. Assim, situações que observei despertaram em mim um grande estranhamento. Nesse sentido a minha principal dificuldade nesta pesquisa foi a de conciliar a experiência militante com aquela de pesquisadora e uma quebra de expectativa, considerando o fato de que mães e familiares não problematizam o ser negro no contexto da violência urbana em Campos dos Goytacazes.

Nesse sentido:

Para o senso comum, consciência significa o estado de vigília em que o sujeito sabe sobre o que está ao seu redor; ciência, conhecimento de si e do mundo; qualquer forma de vida mental ou simplesmente estar acordado. (SANTOS, 2004, p. 77).

A partir disso:

[...] Consciência é conhecer a si e ao entorno, mas é também saber que esse conhecimento é delimitado pelo próprio entorno. Ela é definida pelos próprios limites que o sujeito possui, por suas próprias estruturas, por sua relação com o mundo e pelo lugar que ocupa nele. (SANTOS, 2004, p. 78).

Santos (2004) questiona a cobrança por vezes feita aos negros no tocante à imposição de ter uma consciência racial. Com efeito, tal cobrança tende em isentar não-negros da sua responsabilidade na construção e permanência do processo de exploração e exposição dos negros.

Dessa forma, como expliquei acima, este estranhamento representou uma experiência fundamental na minha trajetória de pesquisadora a partir da qual se complexifica o conflito militante x pesquisadora. Este é o motivo pelo qual propus toma-lo como objeto do presente trabalho, considerando que a análise de minha experiência possa se estender àquela de outros pesquisadores negros.

3.2 - Militância e pesquisa: uma experiência de campo

Seguindo os argumentos acima apresentados, a discriminação racial na pesquisa da qual participei é abordada através das maneiras segundo as quais o negro é qualificado e rotulado em Campos dos Goytacazes. Nos relatos realizados com mães e familiares de vítimas, a discriminação era exclusivamente problematizada a partir da desqualificação das áreas residenciais destas mulheres. Por exemplo, uma das mães entrevistadas descreve experiências de estigma em Campos se referindo particularmente às desqualificações frequentes de sua área de moradia, no distrito de Guarus, pejorativamente qualificado “do outro lado” por muitos moradores da cidade e região moral (PARK, 1973) na qual reside a maioria da população negra da cidade.

Em Campos, o racismo costuma se entremear (e por isso se ocultar) com as desqualificações de uma das principais áreas periféricas da cidade, ele pode ainda se apresentar explicitamente a partir de agressões verbais e/ou físicas. Por exemplo, em uma das situações que observei na minha pesquisa de campo na ocasião do III Encontro Nacional de Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (NEAB), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e grupos correlatos da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (III ENNEABI) que ocorreu no Instituto Federal Fluminense do dia 8 a 10 de Novembro de 2017. Houve, durante o evento, diversos ataques racistas que são particularmente elucidativos do ambiente moral desta cidade a alunos dos IFMA (Instituto Federal do Maranhão) por parte de alunos do IFF - Centro de Campos dos Goytacazes¹². Soube do ocorrido apenas no segundo dia do evento que ocorreu no IFF - Guarus¹³ após ter apresentado um banner sobre maternidade negra em Campos. Nesta ocasião, conheci e conversei com alguns estudantes do IFMA que me contaram chocados os ataques racistas que haviam sofrido.

Em reação, no final do dia 9 de Novembro, os movimentos sociais da cidade se mobilizaram em solidariedade aos alunos e professores do IFMA.

¹² Instituto Federal Fluminense - Campus Centro.

¹³ Instituto Federal Fluminense - Campus Guarus.

Neste dia, havia alguns alunos e professores do IFF – Centro que organizaram um ato público no dia 10 de Novembro, terceiro e último dia do evento.

Era um dia ensolarado. Ao chegar no IFF – Centro, avistei alguns estudantes do Maranhão que haviam me relatado os casos de racismo. Jornalistas do canal de televisão local estavam presente e esperavam o início do ato. A Bateria¹⁴ estava também pronta para tocar neste ato.

Fiquei inicialmente afastada da concentração, procurava observar apenas a mobilização. Percebi que cartazes haviam sido confeccionados antes da minha chegada. Uma mulher branca segurava um cartaz na qual tinha escrito a seguinte frase: “Se você já sofreu racismo eu tenho um abraço para você”. A frase me fez refletir e sentia um crescente incômodo. A maioria dos cartazes estavam nas mãos de pessoas brancas. Nestes cartazes, muitas de suas frases aludiam à miscigenação e a humanidade: afirmavam que a miscigenação nos tornava todos humanos. Por exemplo, os cartazes que ilustravam esta associação eram aqueles que continham as frases: “por trás da sua pele, há um sangue miscigenado”, ou então com a afirmação: “Nossas peles são diferentes, mas nossos corações são iguais”.

Quando me percebi no meio de uma concentração deste tipo, senti um conflito interno entre o *eu* pesquisadora x *eu*¹⁵ militante do movimento negro. Enquanto pesquisadora de campo estava neste ato para realizar uma observação participante, interagindo com os diversos personagens que se destacavam no desenrolar do ato. No entanto, o *eu militante* criticava profundamente os cartazes e as outras tomadas de posições dos manifestantes. Sentia a necessidade de problematizar os fatos que ali ocorriam. Orientei minha observação participante seguindo minha intuição militante: entrei em contato com os alunos que foram vítimas dos atos racistas no primeiro dia de evento. Sentia-me confortável conduzindo desta forma este trabalho de campo. Registrei fotos dos dois alunos do Maranhão, uma das alunas tinha escrito no seu corpo “Sou negra com orgulho”, o outro aluno, por

¹⁴ Havia um grupo cultural que ia se apresentar no mesmo dia no evento e então utilizaram a bateria pro ato também.

¹⁵ O “eu” é a ação da pessoa em contraposição àquela situação social dentro de sua própria conduta, e só entra em sua experiência depois que ela empreendeu o ato. (Ver Mead, 2010)

sua vez, tinha escrito no seu corpo algumas das falas racistas que ouviu: “macumbeiro, sujo, ladrão e macaco”.

Mesmo incomodada com o sofrimento dos estudantes com os ataques racistas, parecia-me que estava conduzindo normalmente minha pesquisa de campo. Porém, em um dado momento, não conseguia parar de me questionar.

De repente, estava tecendo uma intensa “conversa interna” (Archer, 2003) comigo: devia assumir a postura militante e deixaria meu trabalho de campo ser totalmente afetado pela minha militância ou deveria ter a postura que me parecia ser a esperada por parte de uma pesquisadora¹⁶.

Resolvo me distanciar fisicamente do ato. Respirei e os questionamentos ainda ecoavam em minha mente. De repente, uma mulher branca aparece ao meu lado e de pessoas que estavam próximas a mim. Questionou, em tom de desconfiança: “você sabem se essas pessoas vieram realmente do Maranhão?”. Ao ouvir esta fala, parei, olhei e fingi não acreditar no questionamento. Em seguida, perguntei-lhe por qual motivo eles não seriam do Maranhão e viriam a Campos? Responde, espantada, que o Maranhão é muito longe e que as viagens “são demoradas” como se o comentário justificasse sua suspeita. Nesse momento, apesar da dificuldade de ter que analisar falas, gestos e pessoas que não gostaria de estudar, refleti sobre a necessidade de compreender os motivos da presença de pessoas brancas que agiam daquela forma. Embarquei novamente no ato e segui de perto os atores presentes.

No momento em que os estudantes do IFF - Centro se aproximavam em apoio às vítimas de racismo, percebi que o ato passou a incorporar outras reivindicações relacionadas a assuntos de gênero e partidários. As indignações se generalizavam e aos poucos com gritos de “machistas não passarão” ou de “Fora Temer” pareceu-me que o foco do ato se dissipava paulatinamente.

Após dar uma volta no instituto, voltamos no local de concentração. Neste espaço, acontecia uma breve apresentação da bateria e de dança. Os participantes pareciam demonstrar que estavam realizando uma celebração da

¹⁶ Verificar capítulo 1.

humanidade, as pessoas negras incentivam as pessoas brancas a dançarem lado a lado para simbolizar uma integração de todos os atores presentes. Após esse rito, o microfone estava à disposição de alunos, professores e quem mais quisesse. As pessoas começaram a falar. Algumas recebiam mais aplausos do que outras. Observei que as falas voltadas para a questão da miscigenação, humanidade e igualdade eram particularmente aplaudidas. Do mesmo modo, as pessoas que relatavam os atos racistas eram aplaudidas e suas falas eram seguidas de muitos gritos. No entanto, as frases com um teor mais crítico no tocante à situação de mobilização, em certo sentido menos performativa ou desprovida de expressões culturais, eram poucos aplaudidas. Encerrado o “momento de fala”, deu-se continuidade à programação do evento, já bem atrasada que se concluiu com o intervalo do almoço.

Voltamos ao IFF-Centro após o almoço. Fomos avisados que a INTER TV RJ¹⁷ iria ao evento às 16 horas. Foi então anunciado que as apresentações culturais começariam prontamente. Resolvi esperar. Aguardei bastante tempo antes do local voltar a ser muito movimentado. Às exatas dezesseis horas, a TV chegou. As apresentações culturais e “de integração entre todos”, recomeçaram. Inicialmente não compreendi o porquê as atividades culturais foram reapresentadas, porém, depois compreendi que esta repetição das atividades poderia estar relacionada a presença da TV local.

O meu engajamento neste campo remete ao que George Mead (2010) chama de *outro generalizado* que consiste em regras de antecipação que permitem que nos coloquemos no lugar do outro, como uma competência de antecipar o que os outros esperam da gente e assim, moldar a nossa reação.

Por outro lado, a autoconsciência encontra-se definitivamente organizada em torno do indivíduo social e, como vimos, isso não se dá apenas porque a pessoa está num grupo social e é afetada por outros, assim como os afeta, mas porque (e tenho insistido neste ponto) suas próprias experiências como self são as que ela assume para si, a partir de sua ação em relação aos outros. Na medida em que o diálogo de gestos pode tornar-se parte da conduta, para a direção e o controle das experiências, então pode surgir o self. É o processo social de influenciar os outros por esse estímulo, reagindo em seguida à resposta deles, que constitui o self. (MEAD, 2010, p. 189).

¹⁷ Afiliada da Rede Globo nas regiões dos lagos, norte e serrana do Rio de Janeiro.

Refletir as atividades em conjunto e atores que estão incomodados com algum acontecimento, como por exemplo: os atos racistas que descrevo acima afetam grupos que se solidarizam com o outro e assim desenvolvem a inteligência criativa (DEWEY, 2010).

O outro generalizado é o que motiva o engajamento para a solução do problema público, o processo de investigação é o que motiva as pessoas serem afetadas. Porém, estes casos não permitem, por si só, compreender o processo de publicização do racismo, mesmo quando há ataques racistas como nesta situação. Pois, o racismo no Brasil não é visto como problema público, precisamente pelo fato de que ele é muitas vezes entremeado com outros problemas sociais, outros estigmas, ou ainda, diluído senão negado pelos discursos de miscigenação como observamos na cena do ato. Dito de outra forma, acusações de racismo frequentemente são substituídas por outras dimensões que travam a possibilidade dele ser tratado como problema prioritário pelo debate público.

[...] característica do racismo à brasileira é corroborada por pesquisas mais recentes. Lilia Schwarcz, analisando os dados de uma pesquisa realizada pela USP, em 1988, demonstra que: 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito; 98% disseram conhecer, sim, pessoas e situações que revelam a existência de preconceito racial no país. Ao mesmo tempo, quando inquiridos sobre o grau de relação com aqueles que denominam racistas, os entrevistados indicaram com frequência parentes próximos, namorados e amigos íntimos (SCHWARCZ, 2001, p. 77 apud FIGUEIREDO, 2017, p. 95).

Segundo Oracy Nogueira (2006), o preconceito racial no Brasil é chamado de preconceito de *marca* e difere do preconceito racial do Estados Unidos chamado de preconceito de *origem*. Portanto se apresentam de formas diferentes.

Nesse sentido:

Para a maioria dos pesquisadores brasileiros, assim como para alguns pesquisadores norte-americanos, o racismo no Brasil é “melhor” do que aquele existente nos Estados Unidos, dado que aqui não houve segregação racial oficial, assim como não houve impossibilidade/interdição com relação aos casamentos inter-raciais, o que possibilitou a existência de um maior

número de mestiços e, conseqüentemente, uma diluição das fronteiras e do preconceito racial. A partir da década de 1970, pesquisadores afro-americanos (HANCHARD, 2011) e alguns ativistas negros passaram a considerar que o racismo no Brasil é pior do que aquele existente nos Estados Unidos, já que a dinâmica racial no Brasil impossibilitou que os negros-mestiços desenvolvessem uma consciência racial (FIGUEIREDO, 2017, p. 87).

Dessa forma, percebo que as vivências acadêmicas, a militância, trocas diárias com a minha orientadora e o contato com o objeto naquele momento foram cruciais para compreender a trajetória, construção e formação do *self*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirei-me no meu engajamento na militância e dos conflitos causados pela dualidade de ser pesquisadora x ser militante para desenvolver o presente trabalho.

A proposta do trabalho consiste em analisar as manifestações de racismo em um ambiente acadêmico e promover reflexões sobre as formas de (des)qualificações de alunos negros em suas trajetórias educacionais. Entendendo que a universidade foi construída por uma elite branca que produziu um conhecimento hierarquizado e valorizado pelo e no ambiente acadêmico, observamos que com o novo público, este último e atual particularmente disputado acolhe um conjunto de controvérsias.

Ao longo do trabalho, observamos como a produção do conhecimento em ambiente universitário brasileiro privilegia uma epistemologia eurocêntrica, apresentada como sendo universalista e neutra. Caracterizada por Gomez (2003 apud Figueiredo 2017) como “ponto zero” que seria o “ponto de vista que esconde e encobre seu próprio ponto de vista particular, isto é, a construção de um ponto de vista que represente a si mesmo como não tendo nenhum ponto de vista, e, portanto, almeja ser neutro e universal” (p. 94). Nesse sentido, existe um mito segundo o qual seria possível encobrir sua localização e, portanto, “o ponto central aqui é o lugar da enunciação, isto é, a localização étnica, sexual, racial, de classe e gênero do sujeito que enuncia” (FIGUEIREDO, 2017).

Dessa forma, de acordo com Figueiredo (2017), os coletivos das universidades brasileiras são espaços de socialização das experiências e não se isolam acerca de práticas discriminatórias. O Coletivo Negro Mercedes Baptista (CNMB) foi o espaço em que vivenciei a socialização de experiências deste tipo, mas também onde aprendi a questionar as estruturas universitárias em suas práticas e formas de produzir conhecimento.

Neste momento de minha trajetória, percebo o quão a universidade deve promover o debate sobre estas afetividades, ser sensível e hospitaleira para

receber e acolher estes novos públicos. A transformação efetiva das moralidades e hierarquias deste ambiente, por meio da valorização das dinâmicas associativas que brotam e se multiplicam na universidade, bem como o respeito à diversidade dos saberes e sua consideração simétrica seriam alguns dos primeiros passos para uma universidade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHER, Margaret. *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BRASIL, Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. Trad. de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 646 p. (Coleção Todas as Artes).

DURKHEIM, Emilé. *As regras do método sociológico*. Trad. de Maria Isaura P. Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

FIGUEIREDO, Ângela. Descolonização do Conhecimento no Século XXI. In: SANTIAGO, Ana Rita et al. *Descolonização do conhecimento no contexto afrobrasileiro*. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2017.

FREIRE, Jussara; FERREIRA, Diogo da Cruz; SOARES, Viviany F. M. S.; SANTOS, Tayná. “Violência urbana” e experiências públicas de familiares de vítimas “no interior” do estado do Rio de Janeiro. *Sociabilidades Urbanas – Revista de Antropologia e Sociologia*, v.1, n.2, p. 165-185, julho de 2017.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GOMES, Nilma Lino. Corporeidade negra e tensão regulação-emancipação social. In: _____. *O Movimento Negro educador. Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. pp. 93-100.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Anti-racismo e políticas públicas. In: _____. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de Negros às Universidades Públicas. *Revista Cadernos de Pesquisa*. Campinas: Fundação Carlos Chagas, n. 118, março. 2003. pp. 247-268.

hooks, bell. A teoria como prática libertadora. In: _____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. pp. 83-104.

LIMA, Roberto Kant. *A Antropologia da Academia: quando os índios somos nós*. 2 ed. Niterói: Eduff, 1997. 65 p. (Coleção Antropologia e Ciência Política).

MORRIS, Charles W. (Org.). *Mente, self e sociedade*. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e o preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material

sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 19, n. 1, nov, 2006. pp. 287-308.

ROCHA, Luciane de Oliveira. *De-Matar: maternidade negra como ação política na "pátria mãe" (gentil?)*. In: VARGAS, João; PINHO, Osmundo. *Antinegitude. O impossível sujeito negro na formação social brasileira*. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2016. pp. 177-197.

SANTOS, Gislene Aparecida. Um adendo a consciência negra. In: _____. *Mulher negra, homem branco*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004. 96 p.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: _____. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). *Max Weber: Sociologia*. Trad. Amélia Cohn e Gabriel Cohn. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

APÊNDICE

“Garota da cidade, no início com bastante receio de me entregar a novas experiências, porém, quando tive o primeiro contato me entreguei e fui ser feliz. Estar em contato com o que é diferente é algo extraordinário, ouvir relatos das histórias de uma população batalhadora, não tão reconhecida no nosso país nos torna mais humano.

Tive a oportunidade de ver muitas paisagens e o Rio Ribeira estava sempre nos acompanhando pelas estradas, mas além da beleza cênica dos lugares, o contato com líderes das populações tradicionais foi algo que me tocou muito, principalmente, saber que não existe só está história única que é ensinada nas escolas. Como foi dito por Ditão, “que luta junto com a comunidade Ivaporunduva para serem introduzidos na sociedade”, e isso toca-me porque faço parte desta história, aluna de escola pública, negra luto para ter meu espaço na sociedade e assim alcançar meus objetivos.

Além disso, mudou a minha forma de pensar sobre os problemas sociais que enfrentamos, tudo o que vivenciamos hoje tem um histórico. Ao ouvir os líderes das comunidades quilombolas questionava-me o porquê destas populações serem julgados inferiores, questionei e, com isso, acabei percebendo que realmente mesmo com a Lei Áurea o negro não está livre e nem introduzido em nossa sociedade, porém, com a luta desses líderes a história pode mudar.

Os quilombos hoje lutam para serem reconhecidos e introduzidos na sociedade e para deixar no passado essa história de que os negros são inferiores. Mas com toda essa luta, o governo dificulta muito a história destas populações e, não apoia o conhecimento delas nas escolas e, assim, a sociedade não conhece essas comunidades. Portanto, tudo o que vivenciei, deixou-me com muita vontade de fazer parte desse time e através disso, lutar para fazer a diferença na sociedade brasileira”.