



UNIVERSIDADE
DO ESTADO DA BAHIA

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAEEDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

VÂNIA MARIA DA SILVA BONFIM

**HIERARQUIAS RACIAIS E DE GÊNERO
E MEDIDAS DE REPARAÇÃO:
SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS EM CURSOS
SUPERIORES NO MARCO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS**

Salvador
2008

VÂNIA MARIA DA SILVA BONFIM

**HIERARQUIAS RACIAIS E DE GÊNERO
E MEDIDAS DE REPARAÇÃO:
SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS EM CURSOS SUPERIORES
NO MARCO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, como parte do requisito para obtenção de grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Delcele Mascarenhas Queiroz

Salvador
2008

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Bonfim, Vânia Maria da Silva .

Hierarquias Raciais e de Gênero e Medidas de Reparação: sobre a participação das mulheres negras nos cursos superiores no marco das Ações Afirmativas / Vânia Maria da Silva Bonfim.-- Salvador, 2008.

222 : Il.:

Orientador: Delcele Mascarenhas Queiroz

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2008

1. Mulheres Negras. 2. Racismo e Sexismo. 3. Ensino Superior. 4. Ações Afirmativas. I. Queiroz, Delcele Mascarenhas II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

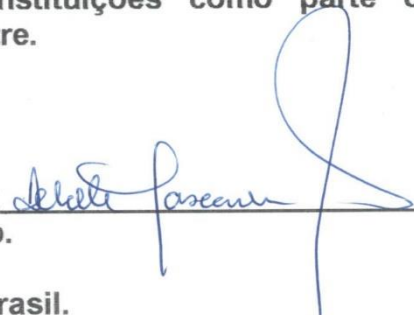
CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

“HIERARQUIAS RACIAS E DE GÊNERO E MEDIDAS DE REPARAÇÃO: SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS EM CURSOS SUPERIORES NO MARCO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS”

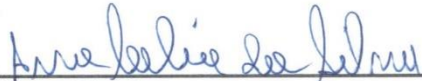
Vânia Maria da Silva Bonfim

Dissertação submetida à Comissão Examinadora pelo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e por Professores convidados de outras instituições como parte de requisitos necessários a obtenção do grau de mestre.

Profa. Dr^a. Delcele Mascarenhas Queiroz 
Universidade do Estado da Bahia – Uneb.
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

Profa. Dr^a. Elisa Larkin Nascimento 
Instituto de Pesquisas e Estudos Afro- Brasileiros – IPEAFRO
Doutorado em Psicologia
Universidade de São Paulo - USP

Prof. Dr. Wilson Roberto de Mattos 
Universidade do Estado da Bahia – Uneb.
Doutorado em História.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

Profa. Dra. Ana Célia da Silva 
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

Às mulheres negras,
Aos jovens negros,
A Gabriel, meu companheiro.

AGRADECIMENTOS

Às boas energias que emanaram da boa gente de hoje, de ontem e dos ancestrais.

A minha família, especialmente aos meus pais que, com muitos esforços, puderam me dar apoio para chegar até aqui.

À Capes pela bolsa com a qual pude ter condições de me manter estudando.

Ao prof^o Wilson R. de Mattos por ter aceitado o convite para a banca desta dissertação. A prof^a Ana Célia por ter aceitado o mesmo convite, como também pela atenção a minha formação acadêmica, a disponibilidade e o estímulo constante.

A Lúcio André pela leitura e ajuda com o meu ante-projeto de mestrado.

À SGC da Uneb, à COPEVE, especialmente a Rosimeire, às secretarias acadêmicas dos Departamentos de Educação, de Humanas, de Saúde e de Exatas da Uneb, todos pela disponibilização de documentos necessários a esta pesquisa.

Às pessoas que me ajudaram a ter acesso ao campo empírico de estudo. A Carlinda, Iron, Lula, Daniela, Dalila e Gabriel pela disponibilidade em constituir o grupo de aplicação do questionário, sem os quais eu não teria conseguido coletar os dados desta pesquisa. Ao reitor, prof^o Lourivaldo Valentim, e aos funcionários da Gráfica da Uneb pela impressão dos questionários utilizados nesta pesquisa. Ao sistema de segurança da Uneb de Salvador que auxiliou a mim e ao grupo de aplicação dos questionários. Aos estudantes da Uneb que responderam o questionário.

A prof^a Edna Araújo pelos dados gentilmente fornecidos.

Aos profas. Lúcia Sodrê, Luiza Bairros, Maria Gabriela Hita e Ceres Santos pela atenção, pelo incentivo, pelas indicações bibliográficas e texto enviado, com certeza foram marcantes nesse processo.

Aos profs. Marise e Edson pelo incentivo de hoje e pelo papel de referência na minha infância.

Ao prof^o Osvaldo Fernandez pelos ensinamentos e estímulo à continuidade dos meus estudos.

Ao grupo Firmina, na figura de Cláudia, Fernanda, Romilson, Patrícia, Otto, Ivy, Nívia e Luciana.

As queridas Diana, Yanic, Paula, Rosana e Ana Flávia pelo estímulo nos momentos de stress.

Ao querido Lázaro pela generosidade nas várias trocas acadêmicas, inclusive bibliográficas, pelas discussões sobre o tema que nos toma horas de conversa, pelo incentivo e atenção.

A Silvio Humberto, por tudo, em especial pela leitura dos capítulos teóricos.

Ao querido Tio Pedro, que me tomou como filha na sua família, e tem sempre as palavras certas para me trazer alegria.

Às mulheres negras que fizeram papel ora de irmãs, ora de mães e sempre de amigas, as quais me auxiliaram com carinho, incentivos, conselhos e as belas verdades a atravessar mais uma parte do caminho da vida que me cobrou muito pelo stress. Um beijo doce para Tia Irlene, Tia Lena, Tia Dede, Tia Naita, Tia Mira, Tia Silvia, Paulinha e Ayeola.

Aos amigos de longe ou de perto, mas sempre presentes, que me incentivam Nazaré, Edvânia, Jon Marco, Ana Rita, Mariana, Angélica Silva, Erico e a turma do Nugsex-Diadorim.

Ao prof^o Carlos Moore pelas trocas acadêmicas e pela introdução de novos conhecimentos nesse campo de estudos.

Agradeço especialmente a prof^a Delcele Queiroz e a prof^a Elisa Larkin por terem sido exemplos admiráveis de ser humano para mim, por tudo o mais que me deram, durante o período da pesquisa que foi além da relação acadêmica e, sem dúvida, foi fundamental para que eu pudesse atravessar essa etapa de formação.

A Gabriel por ser admiravelmente a boa energia da minha inspiração.

Ainda assim me levanto

Você pode me inscrever na história
Com as mentiras amargas que contar
Você pode me arrastar no pó,
Ainda assim, como pó, vou me levantar

Minha elegância o perturba?
Por que você afunda no pesar?
Porque eu caminho como se eu tivesse
Petróleo jorrando na sala de estar

Assim como a lua ou o sol
Com a certeza das ondas no mar
Como se ergue a esperança
Ainda assim, vou me levantar

Você queria me ver abatida?
Cabeça baixa, olhar caído,
Ombros curvados como lágrimas,
Com a alma a gritar enfraquecida?

Minha altivez o ofende?
Não leve isso tão a mal
Só porque eu rio como se tivesse
Minas de ouro no quintal

Você pode me fuzilar com palavras
E me retalhar com o seu olhar
Pode me matar com o seu ódio
Ainda assim, como ar, vou me levantar

Minha sensualidade o agita
E você, surpreso, se admira
Ao me ver dançar como se tivesse
Diamantes na altura da virilha?

Das choças dessa história escandalosa
Eu me levanto
De um passado que se ancora doloroso
Eu me levanto
Sou um oceano negro, vasto e irrequieto
Indo e vindo contra as marés eu me elevo
Esquecendo noites de terror e medo
Eu me levanto
Trazendo os dons dos meus antepassados
Eu sou o sonho e as esperanças dos escravos
Eu me levanto, Eu me levanto, Eu me levanto

RESUMO

Esta dissertação trata da articulação entre racismo e sexismo como estruturantes do lugar hierárquico da mulher negra com alta grau de escolaridade (ensino superior). A desigualdade na participação das mulheres negras no ensino superior público, no marco da Ação Afirmativa, mais especificamente, é o foco da discussão aqui tecida. O espaço empírico escolhido para coleta de dados sobre as universitárias negras foi o campus I da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, situado na cidade de Salvador. Através de questionários foram coletados dados sócio-econômicos e raciais dos universitários que ingressaram na UNEB no ano de 2005. Considerando que, como revelou a literatura sobre o tema, a desigualdade na participação racial no ensino superior recai com mais rigor sobre as mulheres negras auto-classificadas como “pretas”, centrou-se análise nesse grupo de mulheres. Contudo, supunha-se que o contexto de cotas para ingresso de negros configuraria uma nova e positiva situação de acesso e participação destas mulheres. Entretanto, os dados conduziram à inferência de que existe uma particular articulação entre o racismo e o sexismo como estruturantes dessa participação que, ainda que mais atenuadamente, sobrepõe a ação afirmativa, na modalidade de cotas, quando analisada a participação das auto-classificadas “pretas” nos diferentes cursos. A alta escolarização num sistema de ensino marcado pelo condicionamento de gênero e pela estereotipação racial, somada às condições precárias de vida forjadas pela exclusão racial, contribuem para perpetuar a dificuldade de elevar as mulheres negras, destacadamente as “pretas”, a cursos superiores que se revertem em prestígio simbólico e material na sociedade, mesmo com as cotas. Espera-se que esta investigação possa se constituir numa contribuição à avaliação e à análise das ações afirmativas, no que concerne a eficácia dessa medida reparatória frente ao *modus operandi* do modelo racial brasileiro. E, desse modo, contribuir para a criação de mecanismos de reparação do racismo perpetrado pelo modelo racial brasileiro, para alavancar da situação altamente desfavorável as mulheres negras, as quais antes da imputação de estigmas de negra, mulher e escrava, eram entes proeminentes em suas sociedades ancestrais.

Palavras-chave: mulheres negras; racismo; sexismo; ensino superior; ações afirmativas.

ABSTRACT

The present dissertation deals with the articulation between racism e sexism as cornerstones of the hierarchical position of highly educated afro-descendant women. More specifically, the present discussion focuses on the disproportionate participation of afro-descendant women in the higher education domain, considering their enrollment through Affirmative Actions programs. The empirical domain chosen for data collection about black universities was the campus I of Bahia State University (UNEB), located in Salvador. By means of survey questionnaires, racial and social-economic data were collected among students who enrolled at UNEB in 2005. Taking into account that, in line with the literature on the theme, there is a larger disproportion of racial participation in higher education among self-proclaimed black women, the analysis focused in this particular group of women. Yet, it was supposed that the context of racial quotas for the enrollment of afro-descendant would constitute a new, positive situation of access and participation of these women. Nonetheless, the data suggest the existence of a particular articulation between racism e sexism as cornerstones of this participation, and that such articulation, while toned down, prevails over some of the expected effects of affirmative actions, in the form of quotas, when analyzing the participation of afro-descendant women self-proclaimed as “black” in the different courses. The high levels of schooling in an education system marked by gender conditioning and racial stereotypification, added to precarious conditions of life forged by social exclusion, contribute to perpetuating the difficulties in elevating afro-descendant women, notably “black” women, to higher education courses; these difficulties, even with the quotas, revert to symbolic and material prestige in society. It is anticipated that this investigation may contribute to the evaluation and analysis of affirmative actions, with regard to its effectiveness in relation to the *modus operandi* of the racial model in Brazil. It is also expected, thereby, that this investigation will contribute to creating mechanisms to repair the racism perpetuated by the racial model of Brazil, raising afro-descendant women from a highly unfavorable situation while keeping in mind the fact that before stigmatization as black, women, and slaves they were prominent beings in their ancestral society.

Keywords: afro-descendant women; racism; sexism; higher education; affirmative actions.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição percentual dos estudantes segundo gênero.

Tabela 2 – Distribuição percentual dos estudantes segundo cor espontânea.

Tabela 3 – Distribuição percentual dos estudantes segundo a auto-classificação de cor induzida.

Tabela 4 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados, de modo induzido, como pretos segundo a auto-classificação espontânea.

Tabela 4.1 – Distribuição no esquema espontâneo de auto-classificação dos(as) estudantes auto-classificados(as) brancos(as) pelo esquema induzido.

Tabela 4.2 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados espontaneamente como brancos segundo a classificação induzida.

Tabela 4.3 – Distribuição dos estudantes espontaneamente classificados como pardos segundo a reclassificação no esquema induzido.

Tabela 4.4 – Distribuição dos estudantes auto-classificados no esquema induzido como pardos segundo sua auto-classificação espontânea.

Tabela 4.5 – Distribuição dos estudantes segundo auto-classificação espontânea e auto-classificação atribuída.

Tabela 5 – Distribuição percentual dos estudantes segundo ano de nascimento.

Tabela 5.1 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados como pretos segundo ano de nascimento.

Tabela 6 – Distribuição percentual dos estudantes por cor atribuída e sexo.

Tabela 7 – Distribuição percentual dos estudantes segundo último local de residência.

Tabela 7.1 – Distribuição percentual dos estudantes segundo bairro em que residem.

Tabela 7.2 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados como pretos segundo bairro de residência.

Tabela 7.3 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados como brancos segundo bairro de residência.

Tabela 7.4 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados como pretos e não-optantes do sistema de cotas segundo bairro de residência.

Tabela 8 – Distribuição percentual dos estudantes segundo tipo de estabelecimento cursado no Ensino Fundamental.

Tabela 8.1 – Distribuição percentual dos estudantes segundo tipo de estabelecimento cursado no Ensino Médio.

Tabela 8.2 – Distribuição percentual dos estudantes segundo turno em que cursou o Ensino Fundamental.

Tabela 8.3 – Distribuição percentual dos estudantes segundo turno em que cursou o Ensino Médio.

Tabela 8.4 – Distribuição dos estudantes segundo a cor e o turno em que cursou o Ensino Médio.

Tabela 8.5 – Distribuição percentual dos estudantes segundo o tipo de curso freqüentado no Ensino Médio.

Tabela 9 – Distribuição dos estudantes segundo realização de trabalho durante a formação escolar básica.

Tabela 9.1 – Distribuição dos estudantes segundo cor e realização de trabalho durante a formação escolar básica.

Tabela 10 – Distribuição percentual dos estudantes segundo relação com vestibulares anteriores.

Tabela 10.1 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados como pretos segundo relação com vestibulares anteriores.

Tabela 10.2 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados como pretos segundo quantidade de vezes que fez vestibulares anteriores.

Tabela 10.3 – Distribuição dos estudantes auto-classificados como brancos segundo a quantidade de tentativas de vestibular.

Tabela 11 – Distribuição percentual dos estudantes segundo as razões por ter feito cursinho.

Tabela 11.1 – Distribuição percentual dos estudantes segundo as razões por não ter feito cursinho.

Tabela 12 – Distribuição dos estudantes segundo a quantidade de livros não escolares que ler por ano.

Tabela 13 – Distribuição percentual dos estudantes segundo estilo de literários lidos, excetuando os textos didáticos.

Tabela 13.1 - Distribuição percentual dos estudantes segundo gênero e estilo de livros lidos, excetuando os textos didáticos.

Tabela 14 – Distribuição percentual dos estudantes segundo o tipo de meio de informação mais utilizado.

Tabela 15 – Distribuição percentual dos estudantes segundo situação ocupacional.

Tabela 16 - Distribuição os estudantes auto-classificados como pretos segundo opção pelas cotas.

Tabela 17 – Distribuição dos estudantes auto-classificados como pretos segundo a opção pelas cotas e tipo de estabelecimento de ensino médio frequentado.

Tabela 18 – Distribuição de universitárias segundo tentativas de vestibulares anteriores e autoclassificação racial.

Tabela 19 - Distribuição das estudantes segundo motivo de opção pela Uneb e autoclassificação racial.

Tabela 20 – Distribuição dos/as estudantes segundo curso de ingresso e gênero.

Tabela 21 – Distribuição percentual dos estudantes segundo o curso de ingresso e a autoclassificação racial.

Tabela 22 – Distribuição das mulheres segundo curso de ingresso e a autoclassificação racial.

Tabela 22.1 – Distribuição percentual das estudantes segundo sua autoclassificação racial.

Tabela 23 – Distribuição percentual dos motivos da escolha de curso pelas mulheres segundo autoclassificação racial.

Tabela 23.1 – Distribuição percentual das mulheres segundo o que mais influenciou sua opção de curso e sua auto-classificação racial.

LISTA DE SIGLAS

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UFBa – Universidade Federal da Bahia

IPEAFRO – Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros

AA – Ações Afirmativas

COPEVE – Comissão Permanente de Vestibular

SGC – Secretaria Geral de Cursos da UNEB

EUA – Estados Unidos da América

CREA-Ba – Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura da Bahia

O.V. – Orientação Vocacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
-----------------	----

PARTE I: RACISMO, SEXISMO E SISTEMA DE ENSINO: REPRODUÇÃO SOCIAL E AÇÃO AFIRMATIVA

CAPÍTULO 1: A REPRODUÇÃO DA INIQUIDADE SOCIAL E AS BASES CULTURAIS DO RACISMO E DO SEXISMO	31
---	-----------

CAPÍTULO 2: O RACISMO E O SEXISMO NO SISTEMA DE ENSINO: A SOCIALIZAÇÃO DA INIQUIDADE SEXO-RACIAL.....	68
--	-----------

CAPÍTULO 3: A INTERCEPÇÃO DA REPRODUÇÃO DE INIQUIDADES: AS AÇÕES AFIRMATIVAS (COTAS) NO ENSINO SUPERIOR COMO UMA ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO RACIAL NO BRASIL.....	102
--	------------

PARTE II: OS EFEITOS DO RACISMO E DO SEXISMO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE NEGROS E NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NUM CONTEXTO DE AÇÃO AFIRMATIVA

CAPÍTULO 4: ROMPENDO “TETOS DE VIDRO”: NEGROS NA UNIVERSIDADE.....	116
---	------------

CAPÍTULO 5: OS EFEITOS DO RACISMO E DO SEXISMO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR NUM CONTEXTO DE AÇÃO AFIRMATIVA.....	158
---	------------

CONCLUSÃO.....	193
-----------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	201
-------------------------	------------

ANEXOS:

i) ESCALAS DE PRESTÍGIO DOS CURSOS SUPERIORES: APROXIMAÇÕES	211
ii) INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO.....	213
iii) ENTREVISTA COM A PROFª DRª ELISA LARKIN NASCIMENTO.....	217

INTRODUÇÃO

O racismo e o sexismo são dois temas que resvalam como tabus ou como matérias desimportantes tanto no plano de uma significativa parte do senso comum quanto para uma seção considerável do meio acadêmico. Contudo, esses fenômenos históricos conformam as condições de vida de negros e brancos, mulheres e homens, assim como a existência relacional dos diferentes grupos humanos enquanto coletividade.

A mulher negra, especificamente, no curso da história tem passado por variações conflituosas no lugar social que vem ocupando, somente possíveis de ser explicadas pela conjugação dos efeitos do racismo e do sexismo na sua trajetória. Na atualidade, o lugar imputado às mulheres negras, especialmente nas sociedades periféricas multirraciais, é de uma violenta subalternização tanto pela sua *raça* quanto pelo seu *gênero*¹. No Brasil não é diferente, em todos os âmbitos sociais em que prevaleça a lógica da ordem dominante, implantada pela colonização das Américas, negros e mulheres estão inseridos na estrutura da sociedade de modo subalterno. Quando mulher e quando negra, a articulação entre as hierarquias de gênero e raça implicam em papéis e relações sociais caracterizados pela subalternização. Contrariamente, é em dimensões sociais que se sustentam nos valores, princípios e numa lógica diversa da ordem dominante, como onde reinam os hábitos ancestrais africanos (destacadamente religiões de matriz africanas, e, em caso de matriarcalidade ou em alguns arranjos familiares matrilineares...), que a mulher negra recobra o papel autônomo e protagonista que ostentara na maior parte da sua milenar história.

Racismo e sexismo no sistema de ensino

A abordagem de Pierre Bourdieu contribuiu para o desenvolvimento da reflexão que aqui faço, especialmente por considerar que compreender a implicação do racismo e do sexismo na estrutura de ensino esteja articulado à compreensão da lógica dos processos de reprodução

¹ Nesta dissertação, a categoria gênero tem sido utilizada como aquela que expressa o processo de construção social de representações sociais, hierarquias e estereótipos com base na marca corpórea que é o sexo dos indivíduos. Consideramos também que gênero compreende as relações sociais entre homens e mulheres e entre as pessoas do mesmo gênero, relações estas alicerçadas sobre as representações, estereótipos e hierarquias erguidas sobre o sexo. Do mesmo modo, a categoria raça é aqui utilizada para expressar um processo de construção de representações, estereótipos e hierarquias com base na marca corpórea que é o fenótipo humano, que se diferencia, especialmente, em termos dos traços faciais, da textura do cabelo e da cor da pele. Essa idéia construída de raça incide sobre as relações sociais, orientando-as seja entre indivíduos e grupos de fenótipos diferentes ou do mesmo fenótipo.

de desigualdades seculares. Juarez Dayrell ressalta que “Essas abordagens, umas mais deterministas, outras evidenciando as necessárias mediações, expõem a força das macro-estruturas na determinação da instituição escolar.”² Ressalta a importância dessa perspectiva, afinal “analisam os efeitos produzidos na escola, pelas principais estruturas de relações sociais, que caracterizam a sociedade capitalista, definindo a estrutura escolar e exercendo influências sobre o comportamento dos sujeitos que aí atuam.”³

O sistema de ensino não somente reproduz o processo de subalternização da mulher negra, com prerrogativa, – afinal, imersos no sistema de ensino, os indivíduos passam por um longo período de formação que os disciplina e os conforma às hierarquias que mantém a sociedade desigual. Esse sistema também contém, em si, lógicas de produção de Outros, à medida que atribui estereótipos aos indivíduos, segundo sua raça e seu gênero, que reforça a estrutura hierárquica que os discriminam e que imputa superioridades e inferioridades. Assim, a educação formal, como afirmou Barcelos, é um processo do qual o negro/a que consegue se escolarizar é “um sobrevivente”⁴.

O ingresso das mulheres negras nos graus mais altos de escolarização é, portanto, prova de sobrevivência. Contudo, não sem que os efeitos do racismo e do sexismo tenham atuado sobre ela e sem que o sistema de ensino continue a operar como produtor de desigualdades nesses altos graus. Com isso, interesse-me em compreender a relação das mulheres negras com um elevado grau de ensino e no espaço de prestígio que é a universidade pública. Mais, especificamente, essa pesquisa pretende analisar o significado da ação afirmativa (cotas) para o acesso e a participação das mulheres negras nos cursos do ensino superior público. Há que se indagar, nesse novo contexto, sobre a forma como operam sobre a mulher negra os estereótipos raciais e de gênero na sua participação em cursos do ensino superior. Com isso, também se pode compreender, e assim desvelar, o modo de operação do racismo e do sexismo na produção de lugares nas hierarquias sociais, como as ocupacionais, a partir do sistema de ensino.

O acesso da mulher negra ao ensino superior é, em si, um fato importante no quadro das desigualdades raciais. Pois, é nesse nível de ensino que podemos vislumbrar as sobreviventes dos mecanismos de exclusão do sistema de ensino, orientados pela raça. Essa ascensão também

² Juarez Tarcisio DAYRELL, A escola como espaço sócio-cultural, Ver in: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1619.pdf>

³ *Ibidem*.

⁴ Luiz Cláudio Barcelos *apud* Delcele Queiroz, *Universidade e Desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. 2005, p. 65.

expressa a qualidade do acesso, isto é, o tipo de curso superior escolhido. A forma de participação destas mulheres, contraditoriamente, pode implicar num tipo sofisticado de exclusão racial e de gênero. Afinal, acessa-se a universidade por via da opção por um curso dessa instituição. Isto faz com que as exclusões perpetradas no processo de acesso ao ensino superior estejam articuladas à qualidade do acesso. Portanto, a escolha de curso, que qualifica a participação no ensino superior, configura-se como um objeto de análise das desigualdades raciais e de gênero importante, o qual pode desvelar a lógica de operação do racismo na produção de lugares sociais.

As três dinâmicas do racismo e o tema de pesquisa

A discussão em torno do racismo no Brasil tem se intensificado nos últimos anos, especialmente pela introdução das ações afirmativas, em nível nacional, para combater e reparar desigualdades resultantes desse fenômeno social. Em alguns dos contextos de implementação dessas ações, como na modalidade de cotas, a classificação racial torna-se um instrumento fundamental para sua realização. No Brasil, tal classificação é definida, nas pesquisas oficiais, pelas categorias “branco”, “pardo”, “preto”, “indígena” e “amarelo”. Existem muitas controvérsias ao redor do uso dessas categorias, contudo, foi também através delas que obtive a classificação racial dos pesquisados, pois elas têm destacada importância para as relações raciais brasileiras, assim como para as AA.

Dentre as outras categorias, “pardo” e “preto” são as que definem o grupo racial negro do país. De outra parte, excetuando os negros, cada grupo racial (brancos, indígenas e amarelos) do país é congregado em uma única categoria. Isto é, esses grupos raciais, diferentemente dos negros, não estão dispersos em mais de uma concepção de cor ou mesmo raça. Há, porém, uma diversidade de tribos indígenas que estão subsumidas na categoria “indígena”. Do mesmo modo, há variedades de asiáticos e seus descendentes que também estão sumarizados na categoria “amarelo”. Nesse mesmo sentido, existe um vasto espectro de cor para os brasileiros considerados brancos (latinos, anglo-saxões e árabes) que estão subsumidos na categoria “branco”. Ora, apenas o segmento negro é atomizado em duas categorizações para expressar um único grupo racial, o que sugere – apesar de não o fazer com as outras categorias – a existência de “tipos” negros, segundo uma escala nativa de gradação da cor, a qual varia conforme a proximidade do fenótipo dos indivíduos ao dos africanos ocidentais, de um lado, ou ao dos europeus ibéricos e saxônicos, de outro lado.

A atomização dos negros nas categorias oficiais de classificação racial é um reflexo da “ordem raciológica”, a que as relações raciais no país estão conformadas. Uma “ordem pigmentocrática” está instalada na lógica social brasileira, na qual reza a desvalorização daqueles traços fenotípicos mais próximos do africano autóctone ocidental (generalizado como de lábios grossos, cabelos crespos, nariz largo, e pele preta), notadamente a cor da pele. Contudo, quem logra do fato de apenas o segmento populacional de negros não ter sido incorporado pelo sistema de classificação das pesquisas oficiais como uma única categoria, como ocorre com as demais? Pois, a assunção de que todos os supostos *tipos* negros são de um mesmo grupo racial e que, sejam eles “pardos” ou “pretos”, são discriminados e estigmatizados como um grupo de *Outros* na sociedade brasileira, não nutre a crença na positividade da mestiçagem, nem alimenta a idéia de morenidade, as quais dão vazão a ideologia do branqueamento e da união harmoniosa das raças aqui mestiçadas. Ademais, não logram dessa ideologia da mestiçagem nem tanto os “pardos”, muito menos os “pretos”, pois, ao fim, continuam sendo segmentos racialmente subalternizados. É isso que expressa o fato de haver duas categorias para definir o segmento negro; afastando os “pardos” dos “pretos”, por distingui-los, e, ao mesmo tempo, expelindo-os da possibilidade de serem simplesmente mais um tipo “branco”. Essa é mais uma expressão do papel estruturante do fenômeno do racismo nas instituições, ideologias e práticas da sociedade. E é justamente pelo fato de que a ideologia do branqueamento produz “tipos negros” que é importante analisar as categorias “preto” e “pardo” separadamente. Pois, além promover a distinção dos negros entre si, dentro da categoria negro pode se perceber que há formas distintas de perpetrar o racismo, conforme a gradação pigmentocrática de “pretos” e “pardos”. Sobre eles recaem mecanismos diferentes de discriminação, mais severos quanto mais próximo for o fenótipo daquele dos africanos ocidentais. E isto se manifesta nas condições de vida um pouco diferenciadas desses dois grupos.

As pesquisas de Carlos Moore ajudam a compreender que o fenômeno sócio-histórico do racismo articula-se em três níveis de dinâmicas autônomas, porém interdependentes. Ele ressalta que, para a compreensão desse fenômeno em todos os âmbitos do seu *modus operandi*, é necessário articular essas suas três dimensões⁵. São: a) O do processamento simbólico da alteridade; b) O da organização estrutural/sistêmica da ordem social, segundo o raciologismo;

⁵ Confira os níveis em que o racismo opera e a importância da sua articulação na obra *O Racismo através da História. Da Antiguidade à Modernidade*, do etnólogo Carlos M. Wedderburn.

c) O dos esquemas de pensamento normativos, ideologias raciais, o qual produz um conjunto de conhecimentos sobre o lugar que devem ocupar os grupos raciais na sociedade.

Nesta dissertação, contudo, concentro-me em dois desses níveis:

i) no nível da organização sistêmica, na medida em busco compreender a relação institucional das mulheres negras com o sistema de ensino, especialmente o ensino superior, no que se refere ao seu acesso a essa instituição num contexto de enfrentamento do racilogismo sistêmico que é o de ações afirmativas – sem deixar de levar em conta, em minha análise, a relação dessas mulheres com os primeiros graus de ensino que constituem a educação básica em sua trajetória escolar e, os quais são produtos da estruturação sistêmica da ordem social, orientada pelo racilogismo;

ii) no nível ideológico do racismo, no sentido de perceber as influências da relação entre a escolarização das mulheres negras e a internalização das ideologias raciais (articuladas às de gênero) expressas pela escolha do curso superior.

Existe desigualdade de participação na universidade pública, se comparamos os cursos de ingresso por gênero e raça. As pesquisas nesse campo nos mostram que o grupo de negros é o que mais frequenta cursos de baixo prestígio enquanto o grupo de branco é o que mais frequenta os cursos de alto prestígio. E as mulheres estão melhor representadas em cursos dito feminino, enquanto aqueles ditos masculinos são quase totalmente frequentado por homens. Há que se indagar, afinal, por que cursos de prestígio e cursos de desprestígio conformaram-se, com o passar dos anos, em guetos raciais e sexuais específicos. Então, como participam da universidade pública as mulheres negras?

A perspectiva da subalternização

Como mulher negra, escolarizada também pelo ensino superior, busco responder um questionamento que por muito tempo me inquietou. Foi para mim significativo estudar num curso de pedagogia e ver entre colegas, uma maioria – não simplesmente absoluta, mas esmagadora – de mulheres e negros. Enquanto isso, via outros guetos sexuais e raciais nos cursos da universidade. Dentre outras diferenças entre esses cursos, está posta a diferença hierárquica de prestígio que desfrutam na sociedade que, de certa forma, se articula com as hierarquias raciais e de gênero.

É, portanto, como uma protagonista desse processo, por ser mulher, negra graduada pelo *locus* pesquisado, que me aproximo, inicialmente, do tema. As condições subjetivas, como ser mulher e ser negra, as quais me trazem até aqui, também fizeram de mim uma pesquisadora.

Afinal, tenho claro que o conhecimento não é neutro nem mesmo a construção da ciência. Ao contrário do que se poderia superficialmente supor, as condições que reúno me fazem trazer à baila das discussões críticas sobre o fenômeno mundial do racismo e do sexismo a perspectiva do vivido, ao tempo em que conservo, não a suposta neutralidade científica, mas a percepção crítica dos fatos sociais que me tomaram na história. A perspectiva dita interessada constitui-se como um rico momento de pesquisa, os quais as produções feministas e negras introduziram, contribuindo audaciosamente para a constituição de uma ciência mais equilibrada, pois lúcida. Ademais, a constituição do conhecimento deve ser “incomodado” pela perspectiva da realidade viva pelos povos outrora unicamente objetos da ciência. Afinal, a “pesquisa se forma a partir da experiência vivida.”⁶

Sei que o lugar de onde me enuncio para o mundo da pesquisa (negra, mulher, pedagoga pela Uneb) é o lugar da perspectiva não somente de quem conviveu com o problema de pesquisa, então estudado, mas sim a perspectiva de quem vem experienciando o racismo e o sexismo. E, desse lugar, reúno condições de ver o que outros, sem a minha reflexão sobre experiências vividas, não conseguiria ver.

Sem nenhuma dúvida disso, compreendo que o tema problematizado pode ser atacado e respondido de outras diferentes maneiras. Mas, a questão fundamental, a meu ver, não é somente responder o problema. A grande questão, colocada involuntariamente pela minha própria posição, é ter aberta a possibilidade de confrontar a problemática desde a perspectiva singular de quem pôde vivenciar, pela própria experiência, o problema de pesquisa e, ao mesmo tempo, concebê-lo como fenômeno a ser recortado, escrutinado, analisado. Isto é, busca-se um afastamento da intimidade do problema para enxergá-lo na sua totalidade e atacá-lo criticamente, levando em conta que o problema já está subjetivamente compreendido, ou melhor, apreendido por práticas reais. Como o disse bell hooks, tornei-me “‘testemunha esclarecida’, capaz de analisar as forças que atuam sobre mim, e através dessa compreensão, manter um senso separado de mim mesma”⁷.

Na abordagem de pesquisa, a experiência vivida precisa ser elevada a uma condição passível ao estudo, guardando, com isso, o sentido crítico. Assim, é absolutamente possível estudar com rigor a própria condição em que se está numa sociedade desigual. Na verdade, estudar a própria condição é fundamentalmente necessário para equalizar os discursos sobre a opressão de desde quem a vê de dentro, assim como de desde quem a vê de fora. É necessário

⁶ Elisa Larkin Nascimento, *O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil*, São Paulo: Summus, 2003, p. 19.

⁷ bell hooks, *Intelectuais Negras*. In: *Revista Estudos Feministas*, ano 3, n. 2, 2º semestre, 1995.

manter um diálogo em bases iguais sobre a experiência do subalternizado. Portanto, a contribuição da minha resposta a um problema que pode ser diferentemente atacado e respondido, é a perspectiva em que o respondo: o lugar e a posição de onde eu me enuncio como pesquisadora e como pessoa (negra e mulher).

Os processos sociais que me forjaram como mulher negra, até aqui, não podem se dissociar de mim num momento de formação como pesquisadora: os estereótipos continuaram a operar sobre mim nas relações sociais, inclusive na academia; continuo a me posicionar frente às representações sociais existentes na sociedade sobre a negra; e os mecanismos de exclusão raciais e sexuais, os obstáculos, estão também na minha jornada acadêmica.

Essa experiência de opressão me garantiu, desde cedo, o estranhamento da dominação estrutural sobre os negros e as mulheres. Frente a isso, minha posição na estrutura de dominação poderia me cegar, caso eu não refletisse sobre as condições da minha subjetividade, mas, ao conceber a subalternização imputada a mim como um fenômeno a ser estudado, contrariamente, meu posicionamento garante uma perspectiva íntima e lúcida do valor do racismo e do sexismo na constituição dos sujeitos.

Falar da mulher negra na história é falar das antepassadas das negras do presente é também, de forma eminentemente histórica, falar de mim como um produto de cumulativos processos históricos. Afinal, o lugar que teve o seu fenótipo e o seu gênero nas hierarquias sociais, no período recente de subalternização, é o mesmo hoje. E toda a história africana que tais mulheres fizeram em posição proeminente na sociedade é o legado histórico que herdo. O drama, o desfazimento, a reconstrução contraditória da mulher escravizada no Brasil foi um processo realizado por mulheres fenotipicamente como eu, as quais me geraram juntamente com a trama das relações sociais contraditórias que levam em conta o fenótipo. Esses processos, de algum modo, contribuíram para a minha existência no presente; foi a força dessas mulheres na história que me trouxe aqui. A minha enunciação crítica dos efeitos gerados pelo racismo e pelo sexismo na história contemporânea da mulher, além de ser produto da luta anti-racista, é, sem dúvida, sustentado pela memória histórica milenar, mesmo ela fragmentada e pela voz, outrora calada, daquelas mulheres negras.

E, dessa perspectiva de negra e pesquisadora, sei que quaisquer processos não se abstêm da influência das ideologias de dominação racial e de gênero. Por isso, para mim foi preciso ir do “eu mulher negra” ao “nós mulheres negras”⁸, isto, é da minha própria experiência racial

⁸ Termos utilizados por Audre Lorde em sua coletânea *La Hermana, La Extranjera: articulos e conferencias*. Madrid: horas y HORAS, 2003.

contemporânea, para a das outras mulheres negras, através da compreensão do contraditório lugar histórico das nossas ancestrais no longo curso de suas histórias. Essa é mais uma forma de descobrir, através do “nós mulheres negras” nosso lugar na história e na trama das relações de dominação racial, para com isso contribuir na luta contra o silêncio sobre a opressão e por medidas reparatórias. Portanto, atuou sobre essa investigação o conceito de perspectivismo⁹, em que pesquisar se articula intrinsecamente com o compromisso de propor soluções.

O problema de pesquisa

Discuto, aqui, a participação dos estudantes no ensino superior público segundo raça e gênero, especialmente o lugar que as mulheres negras ocupam na universidade pública, num contexto de ação afirmativa. Utilizei-me de uma perspectiva em que se destaca a importância das ideologias, dos estereótipos, da reprodução social e da socialização escolar para construir destinos específicos para grupos sociais bastante diferenciados. De início, ressalto que o componente racial e de gênero são centrais para a análise proposta, visto que, para além de o grupo examinado se constituir de mulheres negras, concebe-se o racismo e o sexismo como estruturantes na sociedade. Esses fenômenos históricos estruturam escolhas objetivamente, por orientar instâncias e condicionantes sociais, e subjetivamente, por impactar na construção da identidade, do auto-conceito e da autoconfiança do sujeito numa sociedade desigual.

Os efeitos dos últimos séculos da mulher negra na história as têm conduzido a um lugar subalterno nas hierarquias sociais. No campo educacional, as mulheres negras enfrentam subalternização durante toda a sua trajetória seja como mulher, seja como negra. Afinal, é na escola que os efeitos dos grandes processos de relações sociais são imputados e, portanto, legitimados. Fenômenos históricos, perdidos no fundo da consciência humana, como o sexismo e o racismo impactam no disciplinamento e, conseqüentemente, na regulação a que esse grupo de mulheres está implicada no seu processo de escolarização. Isso as conduz a um lugar específico nas hierarquias sociais baseadas no sexo e na raça.

Sobrevivendo a esses processos experienciados na escola, é necessário indagar como chegam essas mulheres aos níveis mais altos de escolarização. As estatísticas sobre o seu acesso à universidade podem falar muito sobre isso. Afinal, já que o caminho de escolarização é tão acidentado pelos obstáculos criados pela seleção racial de estudantes, em que proporção elas estão no ensino superior? Elas entram em proporção similar no seu grupo racial? Isto é, entre as negras, há variação na proporção em que ingressam pretas e pardas?

⁹ Cf: Elisa Larkin Nascimento. *Op. cit.*

Com o advento das ações afirmativas na modalidade de cotas, fez-se justiça material e simbólica na competição estabelecida pelo exame vestibular, no que concerne a anterior desigualdade alarmante entre acesso de brancos e negros nesse nível de ensino. Contudo, seria possível ter havido algum tipo de influência das cotas no acesso e na escolha de curso superior pelas mulheres negras? Nesse sentido, como a participação dessas mulheres está se dando nos cursos do ensino superior está se organizando no contexto das cotas? Qual o impacto das cotas sobre a presença das mulheres negras na universidade? As ações afirmativas (cotas) promovem o acesso de mulheres negras a cursos de alto prestígio ou a cursos ditos masculinos?

Muitas indagações podem ser feitas nesse novo contexto de ações afirmativas no ensino superior, o qual deve ter sua finalidade de superar as desigualdades raciais. Pensando nos desdobramentos futuros dessa AA para as populações discriminadas e para a ressocialização das relações raciais brasileiras, questiono: afinal, qual o significado das AA, na modalidade de cotas, na Uneb para o acesso das mulheres negras a cursos superiores de prestígio?

Pretendi, então, analisar o acesso e a participação das mulheres negras nos cursos superiores sua relação com os processos de reprodução da sociedade. No contexto da análise de dados quantitativo sobre as universitárias(os) da UNEB, busquei responder minhas questões identificando o contingente de mulheres que se auto-classificaram como “pretas”, considerando que sobre elas recai com mais rigor os efeitos do racismo e do sexismo, e analisando o tipo de curso que freqüentam; analisando o contingente dessas mulheres nos cursos superiores de prestígio na UNEB.

Frente a isso, é através do ingresso no ensino superior e do curso escolhido, que se analisará o quantitativo de mulheres negras (as autotclassificadas “pretas”) enquanto grupo racial e segmento de alto grau de escolaridade que conseguiu subverter a tendência do sistema de ensino de expelir de suas entranhas os Outros e acessar níveis cada vez mais altos de escolarização, chegando ao ensino superior. Contudo, atenta-se também para o fato de que, ainda assim, existe, num nível específico, a “tetos de vidro” para esse grupo de mulheres dentro da esfera dos cursos superiores possíveis, mesmo num contexto, que se pode supor estimulante, como o de ações afirmativas – possivelmente como a via mais efetiva de ascensão desse grupo.

Um modo de apreender a realidade: metodologia

O interesse dessa pesquisa reside na relação entre escolarização de nível superior da mulher negra e modos de exclusão racial e de gênero que o acesso a esse processo educativo ainda guarda. Mais especificamente, trato de identificar o acesso e a qualidade do acesso das mulheres a esse nível de ensino, em termos quantitativos. Com isso, preocupo-me em perceber

os grandes movimentos das mulheres negras como *coletividade* na estrutura social que é a instituição pública de ensino superior. O interesse foi o de demonstrar que existe um fenômeno de certa regularidade no processo de acesso de negros e mulheres aos diferentes cursos superiores, e que, de certa forma, há um processo regular operando no acesso a esses cursos também no que concerne às mulheres negras.

O grupo de mulheres foco dessa investigação foi o de negras, optantes e não-optantes do sistema de cotas para negros, que ingressaram, em 2005, nos cursos da Universidade do Estado da Bahia/Uneb, no campus I, de Salvador. Pois, após dois anos de implantação do sistema de cotas na instituição, supunha que houvesse já algum tipo de reflexão das pesquisadas sobre a ação afirmativa sob a qual fazia parte. Ademais, supunha que seria um período propício para encontrar na universidade uma estabilidade no tratamento dos dados que concernem ao ingresso dessas optantes. Contudo, com relação à coleta de dados minhas suposições não se efetivaram. Para ter acesso a dados sobre “mulheres negras optantes do sistema de cotas” seria necessário recorrer ao próprio contingente de estudantes da universidade, pois, dos documentos institucionais a que tive acesso, nenhum deles cruzava todas as categorias necessárias para definir as negras, a saber gênero e cor (parda e preta).

Com essa perspectiva do campo de pesquisa, foi necessário utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados. Esse instrumento de coleta foi aplicado por seis pessoas, todas jovens, negras e estudantes pré-universitárias ou universitárias (Carlinda, Dalila, Daniela, Gabriel, Ironildes, Luís e eu), aos estudantes da Uneb que ingressaram no ano de 2005 que efetuaram matrícula no primeiro e no segundo semestre de 2006. Assim, os estudantes da Uneb ingressos no ano de 2005, no campus I, transformaram-se na minha fonte primária de pesquisa. Foi feita uma coleta de dado de forma espontânea entre os estudantes da Uneb de Salvador, ou seja, sem a utilização de amostras. Nesta coleta de dados, foram despendidos 950 questionários, dos quais retornaram 580. Desse total, 222 não eram válidos, especialmente por se tratar de estudantes ingressos em outros anos, que não 2005. Restaram como válidos, então, 358 questionários, os quais compõem o banco de dados analisado. Com isso, tive acesso a dados do contingente geral dos estudantes da Uneb que aí ingressaram no ano de 2005. A estrutura do campus, concentrada em um único lugar (no bairro do Cabula), foi a vantagem encontrada no campo, assim como a disponibilidade da maioria dos funcionários da universidade em fazer-me acessar documentos necessários. A disponibilidade da maioria dos estudantes em responder e entregar os questionários foi uma enorme vantagem que garantiu o êxito da pesquisa. Contudo, alguns estudantes, em específico os mais velhos e aqueles de curso noturno, revelaram

resistência e rejeição ao questionário, justificando, na maioria dos casos, não ter tempo para responder.

A partir desse flanco aberto, pude tecer análises sem variação de cor (univariadas) do contingente pesquisado, assim como cruzamentos (bivariadas) da variável cor e da variável gênero, às vezes com mais de duas categorias, com as demais categorias de pesquisa existentes no instrumento de coleta. Assim, pude traçar o perfil e as opiniões dos estudantes pesquisados, o que me levou a melhor conhecer a realidade dos estudantes universitários de uma instituição superior pública da Bahia. Da mesma forma, foi possível vislumbrar a qualidade do acesso ao ensino superior das mulheres negras e a sua realidade nesse nível de instrução.

Percurso dissertativo

Essa dissertação se constitui de duas partes que tentam discutir o problema de pesquisa em seu enfoque teórico e empírico. A primeira parte, formada pelos três primeiros capítulos, discuto a necessidade da reprodução social e a implicação do racismo e sexismo nesse processo como estruturantes sociais. A mulher negra é compreendida historicamente, assim como seu lugar hierárquico na sociedade moderna. A iniquidade produzida por esse tipo de reprodução social somente poderia ser combatida através de Ações Afirmativas, que, não coincidentemente, foi um conceito criado e uma ação implementada pela primeira vez na história por negros. A segunda parte se constitui da análise dos dados que concerne à problematização proposta.

No primeiro capítulo, discuto a reprodução social como necessidade ininterrupta das sociedades. Introduzo a compreensão do racismo e sexismo como fenômenos que se perpetuam no processo de reprodução social, pois estruturam a sociedade. Procuo entender, então, a perspectiva teórica de estudos sobre a opressão da mulher negra. Questiono o déficit teórico imanente à assunção de uma “mulher padrão” e, logo, de *um único* quadro de opressão e de desigualdades enfrentada por *todas* as mulheres. Localizo isso como expressão do universalismo de um feminismo de orientação eurocêntrica. Há, portanto, necessidade de se constituírem perspectivas diferencialistas da opressão das diferentes mulheres, destacando a opressão da mulher negra. Contudo, para analisar esse problema há a necessidade de aprofundamento histórico sobre a própria mulher negra como sujeito da história e, conseqüentemente, localizar a dimensão da sua opressão. Para isso, não se pode evitar o caminho da assunção do racismo e sexismo como fenômenos históricos interconectado em todo curso da história de opressão. A teoria dos “berços matriciais” de Cheikh Anta Diop é uma

ousada contribuição à essa compreensão do lugar histórico da mulher africana e das implicações da coexistência de dois berços civilizatórios para a organização da vida coletiva, levando em conta a articulação do racismo e do sexismo nesse processo. Pois, creio que compreender o lugar que a mulher negra começa a se enunciar na história é uma forma de compreender a ferrenha subalternização a que está implicada nos dias de hoje. O processo de colonização e escravização racial como *objeto* na modernidade as implicou num contexto de permanente contradição identitária dentro do qual deveriam se refazer como mulheres negras brasileiras. Isto impacta na sua condição de existência numa sociedade iníqua por que racista e sexista.

A mulher negra é vista no âmbito do seu curso histórico, o qual, em termos do passado, invariavelmente desemboca na África. Com isso, não quero dizer que todas as teorias devam se remeter inflexivelmente à África. Trata-se de trazer para o âmbito do possível uma condição simples, a saber, que falar de África não significa autoritarismo teórico, contrariamente, significa, sim, que devolvo à mulher negra o seu lugar histórico integral, escamoteado na história “oficiosa”. Trazer a África ao centro da discussão do passado dos africanos, necessariamente, não significa fazer dela o único centro. O sentido é o de não obliterar a África na discussão que lhe concerne e, assim, *policentralizar* a discussão, fazendo emergir mais uma possibilidade de perspectiva teórica dentre as hegemônicas. Assim, o caminho teórico aqui proposto coincide com a possibilidade de “Converter a nossa singular experiência histórica em *ferramentas de conhecimento*, que possam servir de base à estruturação de um novo *corpus* paradigmático, e que reflita a realidade social concreta em vez dos mitos essencialistas.”¹⁰

No segundo capítulo, destaco que a reprodução social se efetiva por meio de instituições sociais como o sistema de ensino. Este sistema, ademais, tem grande prerrogativa nesse processo de reprodução. Pois, desigualdades foram nele introduzidas, conformando a educação formal como sistema contraditório, produtor de desigualdades para sustentar a própria sociedade desigual que o forjou. A implantação do sistema de ensino europeu nas terras americanas colonizadas significou a migração de uma ordem de reprodução das desigualdades sociais, como o sexismo e o elitismo. Contudo, a eficácia do sistema de ensino na reprodução social é catalisada pelo fato de a necessidade de escolarização ser uma forma de garantir o funcionamento da sociedade, pois transforma os indivíduos em cidadãos e em profissionais legitimados pela ordem social para fazerem subsistir a sociedade. Discuto a implicação, no sistema de ensino, dos mecanismos de exclusão racial, com a assunção da pseudo-cidadania

¹⁰ Carlos Moore Wedderburn, In: *Uma universidade do amplo saber, e multiplicidade de saberes, para o mundo emergente do século 21*. Palestra disponível em www.institutostevebiko.org.br

dos negros outrora escravizados e sua posterior entrada no sistema de ensino, no Brasil república. Ressalto o fato de que existiam aspectos racialmente comprometido nos sistemas de ensino aqui implantados. Com isso, a escola do século XX configurou-se como um *locus* de obstacularização à ascensão dos negros à condição de cidadão e de profissional de prestígio na sociedade. Busco explicitar que isso se dá no curso da escolarização dos negros, devido a múltiplos mecanismos de exclusão que ora os expõem desse sistema, ora nele os mantém, operando de modo a fazer desses, os *Outros* na sociedade. Ora, a produção de lugares subalternizados pelo processo de disciplinamento e docilização dos corpos escolarizados, que incide sobre as subjetividades, conforma os indivíduos às ordens hierárquicas. Ademais, como cerne dessa escolarização está um currículo escolar “fenotipofóbico” e misógino no processo de produção da subalternização de negros e mulheres. Com isso, a trajetória dos negros no sistema de ensino, não com muita dificuldade, os conduzirá à internalização da subalternização, especialmente pela socialização do racismo e do sexismo nas instituições de ensino. Subalternização essa que, numa “luta cognitiva”, terá de ser desconstruída pelos indivíduos implicados nesse processo.

No terceiro capítulo discuto quão necessárias são as ações afirmativas para concorrer e conflitar com a reprodução das iniquidades, especialmente as baseadas em diferenças raciais. Demonstro que o conceito de AA é uma criação dos negros indianos para combater a exclusão por força do estigma racial imputado, mais recentemente, intrínseco ao sistema de casta, assim como pela discriminação racial. Discuto a importância das ações afirmativas para a ressocialização das relações raciais. Elas são fundamentais, especialmente os sistemas de cotas, para desmontar a crença no mérito individual e na ascensão por via do esforço individual a medida em que introduz a inclusão coletiva de grupos desprivilegiados na sociedade. A trama particular do modelo racial brasileiro somente poderá ser desequilibrada mediante ações afirmativas que incidam diretamente no *modus operandi* do racismo. Apresento o sistema de cotas da Uneb, que demonstra ter inclinação para o uso de ações inclusivas e de democratização na participação da comunidade em seu seio.

No quarto capítulo, analiso os dados sobre os estudantes da Universidade do Estado da Bahia. Através desses dados, traço um perfil dos ingressos em 2005. Ademais, discuto a opinião dos estudantes auto-classificados como “pretos” sobre as ações afirmativas (AA) na modalidade de cotas aí implantada. Por meio de cruzamentos das categorias do questionário, busco compreender as relações de escolarização, *status*, os efeitos históricos do racismo e do sexismo sobre as condições de vida de estudantes negros, brancos, homens e mulheres. Os dados têm

revelado uma predominância de mulheres e de “pardos” na universidade pesquisada e a distribuição desigual entre os próprios negros, em detrimento dos auto-classificados como “pretos”, na análise de variadas categorias.

No quinto capítulo, discuto a participação das mulheres negras, isto é, o tipo de curso através do qual elas ingressaram na universidade pública. O enfoque será sobre o quantitativo de mulheres negras por curso, especialmente nos cursos de alto e médio prestígio, destacadamente situação das auto-classificadas “pretas”. Discuto as condições de escolarização e acesso à educação superior das mulheres negras. Analiso a opção de curso das mulheres negras na Universidade do Estado da Bahia: seu contingente; sua proporção em comparação com as “pardas” e “pretas” na universidade e nos diferentes cursos. Trago dados referentes às categorias que ajudem a compreender a opção de curso dessas mulheres, como a opção pela universidade, as razões da escolha do curso, tentativas de vestibular, opções anteriores de curso, e outras categorias. Os dados revelaram que AA foi um novo elemento positivo para a participação de negros, mas os efeitos do racismo e do sexismo ainda incidem, mais explicitamente na participação das mulheres auto-classificadas como “pretas”.

Contribuição à comunidade

A pretensão dessa dissertação é de fazer visível a reprodução do racismo e do sexismo na relação das mulheres negras com o nível superior de ensino, particularmente no que concerne ao seu acesso e à participação nos cursos superiores. Joga luz sobre o processo de construção dos lugares hierarquizados dos negros e negras através de sua escolarização por todo o sistema de ensino, com fim de conservar as desigualdades raciais e de gênero, através das quais a sociedade funciona. Dessa forma, busca contribuir para a compreensão do fenômeno do racismo perpetrado no Brasil, especialmente aquele vivenciado por um ente, antes, basilar nas sociedades africanas tradicionais, a mulher negra. A aproximação das teorias diopianas constitui-se como a tentativa de contribuir ao campo teórico que se relaciona com o estudo da opressão racial, particularmente a opressão racial perpetrada sobre a mulher negra – especialmente pelo significado que tal incidência sobre a mulher negra tem para a coletividade de descendentes africanos das sociedades americanas colonizadas por europeus, como o Brasil.

A análise da realidade dos universitários negros se destinou a contribuir para os estudos sobre a educação dos negros e, especialmente, para o escasso campo de estudos sobre a educação da mulher negra nas sociedades periféricas multirraciais. Afinal, busquei explicitar os efeitos do *modus operandi* do racismo no *cursus* de ensino no implicando na participação da

negra a cursos de diferentes prestígios. Para isso, reconheço como importante a historicidade do fenômeno do racismo e sua particularidade no contexto das idiossincrasias culturais brasileiras.

Por essa via, a dissertação procura alimentar as reflexões ao redor da avaliação das ações afirmativas existentes e das futuras proposições de reparação das desigualdades que impactam na vida de negros e negras no Brasil. Estas ações reparatórias devem, a meu ver, ser constituídas segundo o fenômeno que intenta combater, isto é, devem ter em conta as particularidades do racismo perpetrado no Brasil para, então, atacá-lo.

Com o braço da sociologia e da história, especialmente, busquei com a minha reflexão sobre o problema que concerne essa pesquisa, constituir bases reflexivas para contribuir a constituição de um projeto político-filosófico para os negros, enquanto coletividade subalternizada, e, em especial, para as mulheres desse segmento. O que, primordialmente, orientou-me nessa investigação foi encontrar formas teóricas e analíticas, palpáveis na realidade e articuladas à profundidade da história dos descendentes de africanos, de contribuir para a luta anti-racista. Acredito que somente tal luta irá proporcionar condições para a descoberta de caminhos que realmente civilizarão as relações sociais atualmente iníquas. Creio, ademais, que isto pode ser feito, com destacada eminência, por via de uma educação anti-racista e anti-sexista.

PARTE I

**RACISMO, SEXISMO E SISTEMA DE ENSINO: REPRODUÇÃO
SOCIAL E AÇÃO AFIRMATIVA**

CAPÍTULO 1

A REPRODUÇÃO DA INIQUIDADE SOCIAL E AS BASES CULTURAIS DO RACISMO E DO SEXISMO

1. A REPRODUÇÃO SOCIAL: UMA NECESSIDADE DE TODAS AS SOCIEDADES

A reprodução social é o processo através do qual uma sociedade se reelabora consensualmente, assentando as bases que garantem a sua perpetuação. Esse processo é uma necessidade básica para a continuidade de qualquer sociedade, na medida em que esta se vê submetida a contínuos questionamentos e a mudanças que, em certos momentos, podem até conduzir à ruptura do Pacto Social.

A própria cultura exerce influências decisivas nos indivíduos que a constroem e compartilham; assim, ela veicula uma base comum de experiências para os que a ela pertencem.¹¹ Equivale dizer que, as sociedades produzem idéias, sistemas filosóficos e de valores de base comum que asseguram, ao longo do tempo, uma forma de racionalidade ao seu modo de funcionamento. Contudo, essas idéias giram tautologicamente ao redor da lógica social que as forjou, gerando um ciclo vicioso, uma mesmice, que servem de sustentáculo a essa sociedade. Tais idéias, filosofias e valores constituem-se em *sistemas*, os quais normatizam a práxis social através da sua legitimação. Essas idéias, fruto da consciência, explicou Karl Marx, acabam por dominar os próprios seres que as criaram. Os criadores, sentenciou, terminam inclinando-se “perante as suas próprias criações.”¹²

Diversos são os autores que se debruçaram sobre essa questão¹³, mostrando como as estruturas ideológicas incidem sobre a subjetividade, alcançando inclusive a docilização do próprio corpo¹⁴. Contudo, Karl Marx e Louis Althusser enfatizam o fenômeno de *classe* para fundamentar suas argumentações sobre a reprodução social, excluindo do seu campo de visão outras instâncias não menos indutoras de desigualdades e de ordens repressivas como o são as de gênero e de raça. Ora, são precisamente as categorias de raça e gênero que constituem pólos

¹¹ Rosaria MICELA. Socialização Infantil e Transmissão Cultural. In: *Antropologia e Psicanálise: uma introdução à produção simbólica, ao imaginário, à subjetividade*. SP: Brasiliense, 1984, p. 105.

¹² Ver prefácio de *A Ideologia Alemã*, p. 3. Disponível em www.dominiopublico.com.br.

¹³ Ver: Karl MARX. *A Ideologia Alemã*. Disponível em www.dominiopublico.com.br; Louis ALTHUSSER. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: Slavoj, Žizek (org.). *Um Mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.; Michel FOUCAULT. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. 15ª ed. RJ: Edições Graal, 1988.; Michel FOUCAULT. *Microfísica do Poder*. 15ª ed. RJ: Edições Graal, 1979.

¹⁴ Ver: Michel FOUCAULT. *Op. Cit.*

em torno dos quais se organizam ideologias e práticas específicas fundantes de desigualdades de todo tipo que, seguidamente, a sociedade reproduz.

Contrariamente a Marx e a Althusser, o filósofo Michel Foucault evitou a centralidade teórica na classe, ao designar as categorias de gênero e de raça como sendo também estruturadoras de desigualdades fundamentais na sociedade¹⁵. É o que de fato ocorre, tratando-se de sociedades basicamente *multirraciais*, oriundas de experiências históricas enquadradas na trama da conquista, colonização e escravização racial que caracterizou as sociedades americanas.

A perspectiva foucaultiana da reprodução social

Segundo Foucault, a partir do século XVIII, a reprodução social passa a se realizar não somente através da repressão direta do Estado (“mecanismos de interdição”¹⁶), mas com a participação ativa do corpo social violentado. Nesse sentido, identifica a existência de “mecanismos positivos”, os quais permitem que os próprios indivíduos construam as suas subjetividades (inclusive suas identificações) de modo a que concordem pacificamente – ou seja, de maneira docilizada – com as ideologias dominantes.

Foucault explicou tal processo de reprodução através dos conceitos de “micro-poder” e de “dispositivo de poder”¹⁷. Destaca que uma mecânica de poder se “expande por toda a

¹⁵ Ver as obras de Foucault nas quais, respectivamente, discute a condição da mulher na sociedade moderna, como um corpo “histerizado” que deveria ser disciplinado, qualificado e desqualificado; e a discussão do racismo no âmbito das relações de poder como uma “guerra entre duas raças”, a qual produzirá a vida de uma através da morte da outra raça, por via de diversos mecanismos que ganham forma através da “biopolítica”: *História da Sexualidade: a vontade de saber, op. cit.*, p. 99.; e *Genealogia del Racismo*, La Plata (Argentina): Altamira, 1996, p. 75.

¹⁶ A repressão, portanto, é mais um entre os múltiplos mecanismos e estratégias utilizados pelo poder como forma de sujeição dos indivíduos à ordem dominante. Ela acharia lugar entre outras táticas de poder que incitariam, permitiriam, cessariam ou proliferariam ações salutares à conveniência das estruturas políticas e organizações econômicas vigentes. Assim definiu o filósofo: “Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? *O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social* muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.” (Michel FOUCAULT. *Microfísica do Poder*. 1979, p. 7-8, grifo meu).

¹⁷ Foucault esclarece que um dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo, que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, decisões administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma *o dito e o não dito são elementos do dispositivo*. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entres estes elementos.” (FOUCAULT, *Microfísica do Poder*, 1979, pp. 244).

Contudo, o filósofo, Roberto Machado tece ressalvas sobre como Foucault concebe o poder: “Mas é preciso não se equivocar e se arriscar a nada compreender das investigações mais recentes desta genealogia: não

sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação.”¹⁸ O poder, uma estratégia complexa numa sociedade determinada¹⁹, disse, é parte de uma relação social vinculada ao Estado, porém, difuso por toda a sociedade.

O “dispositivo de poder”– surgido, afirma, como resposta a uma urgência de um determinado momento histórico para substituir o desgastado “dispositivo de aliança”²⁰, interessado em reprimir e interditar condutas desconcertadas dos interesses dominantes – quer proliferar, inovar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar globalmente a população, através da extensão permanente das formas de controle. Este poder “intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo”²¹, situando-se “ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder.”²² Na sociedade ocidental, as relações de poder possuem um “papel diretamente *produtor*” sobre o sujeito²³. Para isso, “o poder se exerce a partir de inúmeros pontos”²⁴ e em meio a desigualdades, perpassando diferentes relações como as econômicas, as políticas, as de conhecimento, as sexuais, as raciais.

Esse micro-poder é indispensável ao Estado para suas articulações, para o alongamento de seus tentáculos e na sua eficácia, mas não se reduz apenas a uma macro-estrutura, se faz presente também na cotidianidade. É na cotidianidade que esse poder, por via de múltiplos mecanismos, se efetiva, perpassando por instâncias e também pelos indivíduos à medida que penetra os seus corpos. Com isso, o poder secreta “mecanismos positivos”²⁵ que incitam, disseminam, proliferam, produzem práticas nos próprios indivíduos, tornando-os úteis ao sistema social (docilizados), e não insurgentes. Assim, esses “mecanismos positivos” conduzem os sujeitos a se construírem, e não a simplesmente a interditar-se. Corpos e indivíduos *são produzidos* através do mais banal, do mais cotidiano. O poder horizontal, sem formas, sem fronteiras e sem medidas que vem produzindo sujeitos, é um poder que, portanto, constrói

existe em Foucault uma teoria geral do poder. O que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação.”(Roberto MACHADO, Por uma Genealogia do Poder In: Foucault, *Vigiar e Punir*, p. X).

¹⁸ MACHADO, Por uma Genealogia do Poder, 1979, p. XII.

¹⁹ FOUCAULT, *História da Sexualidade: a vontade de saber*, p. 89.

²⁰ FOUCAULT, *História da Sexualidade: a vontade de saber*, 1988, p. 101.

²¹ MACHADO, Por uma Genealogia do Poder, 1979, p. XII.

²² MACHADO, Por uma Genealogia do Poder, 1979, p. XII.

²³ *Idem*. p. 90.

²⁴ FOUCAULT, *Op. cit.* p. 89-90.

²⁵ FOUCAULT, *História da Sexualidade: a vontade de saber*, 1988, p. 71.

indivíduos. *Os comportamentos, as decisões, as posturas e atitudes dos sujeitos são propriamente construídas* para gerar, administrar e, com isso, fazer prosperar a vida, a sociedade. Assim, este poder sobre a vida contempla a reprodução da hegemonia das estruturas que se instalaram na sociedade desigual. Afinal, a vida é produzida segundo padrões de *normalidade*, sendo gerida de modo a tornar-se mais *dócil* e *útil* o suficiente para continuar a ser controlada e administrada para manter tais padrões.

Michel Foucault joga luz numa interessante premissa para se compreender a dinâmica das sociedades: de que um modelo de sociedade não se teria sustentado sem que para isso não houvesse se utilizado, para além da repressão, de diversas formas de legitimar-se e perpetuar-se, especialmente a própria aceitação dos indivíduos. Com isso, ressalta que o sistema econômico da atual sociedade, o capitalismo, “só pôde ser garantido à custa da *inserção controlada dos corpos no aparelho de produção* e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos.”²⁶ Foi imprescindível, disse, o crescimento da utilizabilidade e da docilidade dos corpos: majoravam-se as forças, *as aptidões*, sem por isso torná-las mais difíceis de sujeitar²⁷.

A regulação social – inerente ao processo de inserção dos corpos na estrutura de produção e reprodução – procedeu na escolha dos corpos, segundo as diferentes populações e os diferentes dados corporais, como o sexo e a raça.²⁸ Assim, a “biopolítica” regula a sociedade, mantendo-a num ritmo estabilizado. Pois, a produção dos corpos, meio de regular os indivíduos, desdobra-se na produção de gêneros e de “raças” que seriam, também, úteis e docilizados, segundo a ideologia dominante, mantendo, portanto, a ordem social vigente. Foucault ressalta que esses mecanismos de controle do corpo através do seu sexo e da sua população (onde implica a raça), articulados a políticas eugenistas, deixam entrever que há, na verdade, um temível *racismo* em operação desde as decisões políticas, passando pelas instituições sociais, como a escola, até às escolhas mais íntimas, como o casamento. Nesse sentido afirma:

Daí um projeto médico, mas também político [eugênicos] de organizar uma gestão estatal dos casamentos, nascimentos e sobrevivências. [...] Toda uma

²⁶ *Ibidem*, p. 132, grifo meu. Ele diz ainda que “se o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como *instituições* de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de biopolítica, inventados no século XVIII como *técnicas* de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a política, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; *operaram, também, como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns como de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia; o ajustamento da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, foram, em parte, tornados possíveis pelo exercício do bio-poder com suas formas e procedimentos múltiplos.*” *História da Sexualidade: a vontade de saber*, p. 132-133.

²⁷ *Ibidem*, p. 132, grifo meu.

²⁸ FOUCAULT, *História da Sexualidade: a vontade de saber*, op. cit., p. 131.

prática social, cuja forma ao mesmo tempo exagerada e coerente foi o *racismo* de Estado, deu a essa tecnologia do sexo um poder temível e longínquo²⁹.

Ele completa:

O racismo se forma nesse ponto (racismo em sua forma moderna, estatal, biologizante): toda uma política do povoamento, da família, do casamento, da educação, da hierarquização social, da propriedade, e uma longa série de intervenções permanentes ao nível do corpo, das condutas, da saúde, da vida quotidiana, receberam então cor e justificação em função da preocupação mítica de proteger a pureza do sangue e fazer triunfar a raça.³⁰

O casamento e a organização familiar, que estão estritamente ligados ao futuro e à fortuna, selecionam o corpo segundo as distinções dos grupos, dentre as quais as marcas fenotípicas são as mais ostensivas. Portanto, as escolhas, como a do cônjuge, são momentos em que se exercem práticas políticas que mantêm a fortuna e o futuro de um grupo fenotipicamente demarcado. Esse controle das escolhas, as quais parecem ser tão espontâneas e íntimas, se exercitará por meio da construção, orientação e reorientação das possibilidades e da intensificação do desejo de cada indivíduo, de modo a coadunar com as hierarquias, que, por fim, perpetuam a posse monopolística dos recursos nos domínios de um único grupo. Com isso, os indivíduos são levados a gerir as possibilidades prováveis, enquanto grupo, em termos de suas escolhas.

Desejos, percepções, conhecimentos, reconhecimentos, vocações estão circunscritas na cartografia do poder, sobre os quais este produz efeitos de recusa, bloqueio, desqualificação, assim como de incitação, de intensificação, de modo a que se acredite que suas condutas são genuinamente suas. Contudo, os conhecimentos, vocações, percepções dos indivíduos tendem a conformarem-se ao modo mais harmônico de inserir corpos e populações a uma sociedade desigual.

Essas pertinentes análises de Marx, Althusser e Foucault, contribuem grandemente para a questão problematizada neste trabalho: as formas em que a sociedade brasileira reproduz uma série de valores que ferem a integridade da mulher, como gênero, e do negro, como raça, e que se tornaram parâmetros normativos do conjunto social.

²⁹ *Ibidem*, p. 112, grifo meu.

³⁰ FOUCAULT, *História da Sexualidade: a vontade de saber*, op. cit., p. 140.

1.1 RACISMO E SEXISMO: DUAS FORMAS DE “CONSCIÊNCIAS HISTORICAMENTE ESTRUTURADAS” QUE FUNDAMENTAM A SOCIEDADE BRASILEIRA

Um dos grandes méritos dos movimentos sociais negro e feminista é de terem desvelado, dos anos sessenta para cá, o caráter misógino e racista da sociedade brasileira. Como resultado dessas denúncias, o mundo acadêmico foi levado a se interessar por esses fenômenos antes minimizados ou mesmo negados. Desse modo, foram denunciados por vários estudiosos³¹ o aprisionamento dos negros e suas culturas ancestrais em representações negativas que lhes encapsulam na qualidade de “bestiais”, “primitivos”, “incivilizados” e “inferiores”. As estatísticas, há mais de quatro décadas divulgadas no Brasil, revelam condições de existência muito difíceis enfrentadas pelos indivíduos segundo seu sexo e sua raça; mulheres e negros, especificamente, estão sobre graves desigualdades sociais, sobretudo, as mulheres negras. Equivale dizer que mulheres, como gênero, e negros, como raça, estão implicados de forma subalternizada na sociedade, haja vista a reprodução de uma sociedade eminentemente sexista e racista.

Tais fenômenos do racismo e do sexismo não são concebidos nesta dissertação como produtos de uma construção ideológica. Ao contrário, utiliza-se aqui a compreensão desses fenômenos como “formas de consciências historicamente estruturadas”, definidas por Carlos Moore. Em sua obra, *O Racismo através da História. Da Antiguidade à Modernidade*, esse etnólogo afirmou que:

Tanto o sexismo quanto o racismo compartilham a singularidade de serem dinâmicas determinadas e construídas *historicamente* e não ideologicamente. Por isso, a gênese destes dois fenômenos não parte de elaborações intelectuais conscientes, mas de conflitos longínquos cujas origens se perdem no fundo do tempo, persistindo na consciência contemporânea sob forma fantasmática, simbólica e atemporal. A dinâmica própria ao racismo se desenvolve dentro do universo de atitudes, valores, temores e, inclusive, ódios – mesmo quando inconfessos –; infiltrando-se em cada poro do corpo social, político, econômico e cultural. Ambos os fenômenos surgiram historicamente de uma

³¹ Ver: Ana Célia da SILVA, *A Discriminação do Negro no Livro Didático*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.; Fúlvia ROSEMBERG. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: Aquino, Julio Groppa (org.). *Diferenças e Preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. 5ª ed. SP: Summus.; Aparecida Silva BENTO, *Psicologia Social do Racismo*; Giralda SEYFERTH, O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: Vários autores, *Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG, 2002. Delcele M. QUEIROZ, Universidade e Desigualdade: brancos e negros no ensino superior. Brasília: Líber Livro Ed., 2004.; Wilson R. de MATTOS, Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. In: *Educação e Contemporaneidade, Revista da FAEEBA*, v. 12, n. 19, p. 229-234, jan-jun, 2003.; Carlos HASENBALG, *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Rio Fundo: IUPERJ, 1992.; Elisa LARKIN NASCIMENTO, *O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.

só vez, a partir de situações e condições *sui generis* e irreproduzíveis, mas que se replicaram ao longo dos tempos³².

Frente a tantas denúncias dos movimentos sociais e da ratificação da desigualdade por meio das estatísticas, caberia perguntar o que poderia estar orientando a sociedade que se forjou em território colonizado a excluir esses grupos de forma tão sistemática? Caberia indagar quais os fenômenos estariam na origem desse processo de exclusão sistemática, de modo a se “replicar” e perpetuar profundas desigualdades entre grupos racial e sexualmente diferenciados dentro da mesma sociedade? Contudo, concebendo o racismo e o sexismo como fenômenos estruturantes na sociedade, é possível cunhar-lhes tal papel e responder parte dessas indagações.

Incursões no tema do sexismo no Brasil

A opressão atribuiu à mulher um lugar e condição subalternos na sociedade. Contudo, o estranhamento frente a esse modelo de hierarquização de gênero que cada uma das subalternizadas expectorava para a sociedade foi se acumulando na história de tal modo que conduziu à formação de um movimento social organizado – o feminismo – dentro da própria estrutura que as oprimia. As reações, individuais e coletivas, de crítica e de subversão do modelo hierárquico, tais como as ações subsumidas ao movimento de mulheres, expressam a resistência dos sujeitos subalternizados pela dominação de gênero, assim como pelas demais formas de dominação na sociedade.

A realidade de subtração de direitos e da cidadania que as mulheres brasileiras vivenciavam ainda no século XX incita a busca por interpretações da perspectiva das próprias subalternizadas e, mesmo, proposições de solução de esferas da problemática. O movimento feminista propriamente acadêmico buscou respostas teóricas sobre a opressão da mulher. Mais tarde, na década de sessenta, somando-se a reivindicações sociais e políticas, emerge no feminismo uma perspectiva teórica de estudos dessa opressão³³. Tal perspectiva pretendeu compreender e revelar a especificidade da opressão vivenciada pelas mulheres. Surge marcada “pelo inconformismo e pela contestação em muitos campos da vida social”³⁴, incitada por uma

³² Cf: Carlos Moore WEDDERBURN, *O Racismo através da História. Da Antiguidade à Modernidade*, 2007, p. 210, (mimeo). Obra gentilmente disponibilizada pelo autor. Disponível em: http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/index.htm

³³ Delcele Mascarenhas QUIEROZ, *Raça, Gênero e Ensino Superior*. Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2001, p. 121; Guacira Lopes Louro, *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, 5ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 15.

³⁴ QUEIROZ, *op. cit.*, p. 121.

época de tensão em relação “aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento que se desdobra em movimentos específicos e também em eventuais solidariedades.”³⁵ Esses estudos se transformaram, propriamente, num campo teórico que compreendeu a problematização do conceito de gênero³⁶.

As diferenças corporais entre os gêneros, notadamente as sexuais (dimorfismo sexual), são um elemento constante entre os sexos. Porém, a relevância dessas diferenças para o estudo da opressão feminina não pode se converter em simples condição para explicar as desigualdades. Frente a essa problematização, o conceito de gênero possibilitou o avanço no entendimento da opressão sofrida pelas mulheres na medida em que a compreendeu como fruto da relação social entre mulheres e homens³⁷, estes últimos, construídos por uma dada sociedade³⁸. A compreensão do que seja ser mulher e ser homem conduziria, inevitavelmente, ao axioma de que as relações sociais são um agente fundamental na construção da identidade segundo o “sexo”, isto é, na construção das identidades de gênero. Isto jogou luz também sobre a percepção da *dimensão socialmente construída* da opressão da mulher.

O gênero pôde ser evidentemente compreendido como uma expressão das relações sociais construídas com base numa distorcida significação das diferenças biológicas. Assim, equivale dizer que ser mulher ou ser homem é uma construção social³⁹, exigindo uma performance intrínseca às relações sociais e que, portanto, tais condições são apreendidas no convívio social e não de modo inato⁴⁰.

A emergência dos estudos teóricos sobre a opressão das mulheres significou um importante passo para a gestação de uma epistemologia propriamente feminista. E, no limite, esse processo gerou um grande avanço para a produção crítica de conhecimentos de um modo geral. No campo das pesquisas sobre a mulher foi visível o amadurecimento dos estudos. Pois, a partir de então, houve, nesse campo, uma real problematização teórica sobre o lugar da mulher numa sociedade hierarquizada. O papel da socialização na produção das diferenças e

³⁵ *Ibidem*, p. 121.

³⁶ Guacira Lopes LOURO, *op. cit.*, p. 15

³⁷ Joan SCOTT, Gênero: uma categoria útil para análise histórica, *Educação e Realidade*. Vol. 20 (2), jul/dez.1995, p. 09.

³⁸ Simone de Beauvoir, em seu livro clássico, *O Segundo Sexo*, introduz a idéia de construção da mulher por meio de sua tão conhecida expressão “não se nasce mulher, mas torna-se mulher”. Com essa expressão, Beauvoir aproxima-se da dimensão social da produção da mulher, ao mesmo tempo em que se afasta radicalmente de qualquer concepção de inatismo.

³⁹ Ver: Pierre BOURDIEU, *A Dominação Masculina*. (Tradução Maria Helena Kühner). – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

⁴⁰ Ver: Joan SCOTT *Op. cit.*; , Guacira L. LOURO, *Op. cit.*

desigualdades entre os gêneros também se tornou irrefutável. Os questionamentos proporcionados pela teorização da opressão e posicionamento feminino possibilitaram, ainda, o desenvolvimento do pensamento crítico e, conseqüentemente, das produções do mundo científico. O robustecimento e desdobramentos dessa atmosfera de crítica contribuíram para o processo de crise da ciência. Por isso, contemporaneamente, concebe-se a epistemologia feminista não só como parte da crítica ao modelo cartesiano de ciência, mas também, como uma crítica distinta das demais por “atribuir preconceitos ligados ao gênero tanto ao método científico como à tradição epistemológica ocidental da qual ele faz parte.”⁴¹

Tais contestações do feminismo acadêmico representaram um verdadeiro golpe no sujeito centrado e indivisível, conceptualizado pelo pensamento moderno, e definido por uma única grande categoria, a classe social. Tais contestações aprofundaram a sua “crise”, na medida em que a estabilidade desse sujeito provinha do seu fechamento numa única categoria⁴². Com isso, as chamadas ciências sociais viram-se duramente desequilibradas. Pois, a teoria feminista, demandada pelo seu próprio caráter contestatório, conduziu-se de modo questionador, produzindo alternativas aos desdobramentos teóricos e metodológicos da epistemologia “tradicional”. Stuart Hall, em sua obra *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, endossa a importante contribuição feminista para o descentramento do sujeito moderno e, logo, a crise da ciência moderna. Ele diz:

[...O] feminismo teve também uma relação mais direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico:

- Ele questionou a clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e o “público”. O *slogan* do feminismo era: “o pessoal é político”.
- Ele abriu, portanto, para a contestação política, arenas inteiramente novas de vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc.
- Ele também enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas).
- Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da *posição* social das mulheres expandiu-se para incluir a *formação* das identidades sexuais e de gênero.
- O feminismo questionou a noção de que homens e mulheres eram parte da mesma identidade, a “Humanidade”, substituindo-a pela *questão da diferença sexual*.⁴³

⁴¹ Sondra FARGANIS. O feminismo e a reconstrução da ciência social. In: Jaggar, Alison M.; Bordo, Susan R. *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997, p. 224.

⁴² Stuart HALL, *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, p. 23-46.

⁴³ *Ibidem*, p. 45-46.

A atmosfera de fortes críticas demandou, até mesmo, a proposição de uma nova ciência social, uma “ciência social feminista”⁴⁴. Nesse ritmo, as construções teóricas do feminismo – justamente pelo caráter de exploração de outras parcelas da “verdade científica” a partir da contestação do que estava posto como verdade única e *gerada* – contribuíram significativamente para o desenvolvimento da ciência. Contudo, cabe perguntar se, afinal, as respostas sobre a opressão da mulher brasileira estavam dadas com tais incursões sobre o tema?

Ora, para se procurar responder à interrogativa é preciso ter em conta que, em meio às mulheres oprimidas, figuram diversos lugares hierárquicos, constituídos com base a diferenças internas às próprias mulheres, produzindo, assim, diferentes modos opressões. Dentre as mulheres, essa pesquisa se interessa pelo lugar de opressão da mulher negra – ente de um segmento social estigmatizado pela “raça” (percebida socialmente através do fenótipo). Com isso, em relação às negras, seria possível dizer que as respostas sobre a opressão da mulher, dadas até aqui, conformam-se a suas realidades?

O déficit teórico: uma interpretação universalista da opressão das mulheres no Brasil

Os grandes avanços proporcionados pelas críticas da teoria feminista não evitaram, contudo, que, simultaneamente, as suas respostas teóricas contribuíssem, de alguma forma, para a reprodução de desigualdades no que concerne às próprias mulheres. Afinal, no eixo específico dos estudos sobre a opressão das mulheres, ainda era possível flagrar grandes limitações de interpretação da realidade de opressão. Pois, para além da sua qualidade de revolucionar o pensamento crítico ocidental, no que se referiu ao método cartesiano de racionalidade e a essa tradição ocidental, a compreensão da opressão de gênero esteve articulada às demandas da experiência de *uma única* mulher.

Com efeito, a opressão feminina era vista a partir de uma *perspectiva universalista*, a qual refletia a vivência de uma espécie de *mulher “padrão”*, que supostamente expressaria os condicionamentos e os estruturantes sociais mais fundamentais para a compreensão da opressão de gênero – a saber, o sexo biológico, os estereótipos sobre a mulher tendo como referente o homem, a relação hierarquizada, a sua desigual relação com o público e o privado, a clausura doméstica, as problematizações da sexualidade heterossexual e a violência de gênero. Ora, aqueles estudos sobre problemas e desigualdades que afetavam a vida das mulheres, que vinham

⁴⁴ Sondra FARGANIS. *Op. cit.*, p. 229.

se consolidando nesse campo teórico ecoavam, mimeticamente, a vida de *mulheres brancas*, adultas, heterossexuais e de classe média.

Tal desfecho traçava, ironicamente, uma hegemonia dentro desses estudos, e negava as enormes diferenças internas na condição de ser mulher – desde as suas relações com os homens à relação entre as próprias mulheres, que são *diferentes* entre si. Apesar do avanço em afirmar a relevância das relações sociais na produção das desigualdades, o quadro de referência teórico-metodológica dos estudos feministas – especificamente na análise da opressão de gênero – estava acentuadamente limitado, por *universalizar* a experiência da mulher através da ênfase em *uma* das tantas, e também fundamentais, perspectivas da opressão de gênero.

Para uma interpretação diferencialista da opressão das mulheres

A opressão social é criada por uma correlação de forças, dentro da própria lógica social que hierarquiza as diferenças, produzindo e consolidando a perpetuação das desigualdades. Por isso, o estudo da opressão necessita partir da experiência social de base que é a das diferenças. E a compreensão da opressão sofrida pelas mulheres, do mesmo modo, não prescinde da assunção das diferenças como um primeiro passo para se entender a opressão.

A opressão está intrinsecamente articulada à hierarquização dos indivíduos na sociedade. O imperativo dessa hierarquização inscreve-se na produção de lugares sociais diferenciados para os indivíduos. E, entre as mulheres existem marcadas diferenças, que serão classificadas de acordo com a lógica social, segundo o marco que as hierarquiza. Portanto, às diferentes mulheres são imputados lugares, também, diferentes na estrutura de opressão de gênero, o que irá variar conforme sua posição nessa e em outras ordens de hierarquia forjadas pela sociedade.

Portanto, partir da experiência diferenciada das várias mulheres é a via de base. Com isso, partir da compreensão da “própria experiência das mulheres com relação à diferença”⁴⁵, assim como “da nossa diferença em relação à Mulher e das diferenças entre as mulheres”⁴⁶, como sublinhou Teresa de Lauretis, é permitir o rompimento com uma concepção universalista, que o escrutínio da questão da opressão vinha assumindo no feminismo teórico.

A idéia de que o sexo é social, pois, construído nas relações entre homens e mulheres na sociedade, advinda com a emergência do gênero, deve coadunar com a concepção de que não existe uma *única* mulher atingida por um *único* quadro de desigualdades. Existe,

⁴⁵ Teresa de LAURETIS *apud* Guacira Louro, *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, p. 47-8.

⁴⁶ LAURETIS *apud* *Ibidem*, p. 47-8.

inequivocamente, uma diversidade de mulheres, diferentes entre si. Isto implica compreender que essas mulheres estão se relacionando com diferentes desigualdades segundo a sua geração, sua classe social, sua orientação sexual e a sua *raça*. Pois, tais diferenças, como bem enfatizou Lauretis, têm a ver “tanto (ou mais) com a *raça*, a classe ou a etnia quanto com o gênero e a sexualidade *per se*.”⁴⁷

Por um período significativo, não houve um reconhecimento, nesse campo de estudos, da diversidade das mulheres e das respectivas desigualdades enfrentadas por elas, o que possibilitara a reprodução de hegemonias e hierarquias. As categorias geração, orientação sexual, classe social e *raça*, portanto, não estavam sendo contempladas nas produções sobre a experiência das mulheres. Esse universalismo do feminismo expressava um “ocidentalismo eurocentrista”⁴⁸, que, afinal, como enfatizou Larkin Nascimento, “excluiria a maioria das mulheres do mundo, cuja experiência difere daquela vivida pela mulher branca nas sociedades ocidentais hegemônicas”⁴⁹, a qual enfatizava nas suas análises da opressão da mulher.

Contrariamente ao movimento de homogeneização das experiências das diferentes mulheres, Delcele Queiroz, em sua tese *Raça, Gênero e Ensino Superior*, enfatiza que a interação das dimensões de gênero, classe e *raça* “faz com que a situação de dominação e subordinação que afeta as mulheres se manifeste de maneiras e intensidades distintas”⁵⁰. A socióloga Luiza Bairos corrobora com o abandono da homogeneização da experiência das mulheres, na medida em que busca compreender as articulações e rupturas particulares da opressão de gênero. Ela questiona, em “Nossos Feminismos Revisitados”: “Numa sociedade racista, sexista, marcada por profundas desigualdades sociais, o que poderia existir de comum entre mulheres de diferentes grupos raciais e classes sociais?”⁵¹

Movimentos sociais de mulheres que não coadunavam com a orientação do feminismo, a partir dos anos 90⁵², acirraram as críticas não só ao modelo de ciência ocidental⁵³ como

47 *Ibidem*, p. 47-8.

48 Elisa LARKIN NASCIMENTO, *O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil*, p. 72.

49 *Ibidem*, loc. cit.

50 QUEIROZ, *Raça, Gênero e Ensino Superior*, op. cit., p. 127.

51 Luiza BAIROS. Nossos Feminismos Revisitados. *Revista Estudos Feministas*. Vol. 3, nº. 2, Rio de Janeiro, 1995, p. 458.

52 A Conferência Mundial das Mulheres, em Beijing, nos anos 90, é um exemplo disso, na medida em que se inseriu nos esforços das mulheres negras para que nessas conferências mundiais, convocadas pela ONU, se ampliasse o debate sobre a questão racial. Ver: Matilde RIBEIRO, *Mulheres negras brasileiras: de Bertioiga a Beijin*. In: *Revista Estudos Feministas*, n. 2, ano 3, 2 sem, 1995, p. 454.

53 A ciência foi constantemente desequilibrada, durante o século XX, com as contestações de grandes estudiosos, na medida em que explicitaram o caráter etnocêntrico e comprometido das condições de produção da ciência, e logo, da própria ciência. Estudiosos como W. Du Bois, nos EUA (1920), Cheikh Anta Diop, no Senegal (1950), Aimé Césaire e Frantz Fanon, na Martinica e França, Guerreiro Ramos (1930) e Abdias do Nascimento (1950), no Brasil, destacaram-se pelo caráter revolucionário das suas análises sobre opressão.

também, em particular, à teorização feminista. Esses movimentos sociais de mulheres, todavia, ressaltavam, de modo geral, o aspecto *gerado* das produções científicas e, em particular, as dinâmicas de reprodução de hierarquias existentes na “revolucionária” teorização feminista da opressão de gênero. Muitos vácuos, nessa teorização, foram expostos, especialmente pelos movimentos de mulheres negras e lésbicas⁵⁴.

A partir do lugar ocupado na estrutura de opressão de gênero, significativas análises críticas foram dadas pelas mulheres negras⁵⁵ e pelas homossexuais, surpreendendo o feminismo acadêmico. Isto, sem dúvida, proporcionou uma crise nesses estudos à medida que também colaboraram para alargar a compreensão da estrutura de opressão, de modo geral, e da mulher e das hierarquias internas na violência da opressão de gênero, em particular. Essas críticas ao feminismo teórico constituíram produções de conhecimento singulares sobre os *lugares* das diferentes mulheres na estrutura da opressão e sedimentou a noção de *diferença* entre as próprias mulheres, especialmente no que se referiu à perspectiva a partir da qual vivenciam a opressão de gênero.

Com efeito, Bairros trouxe um ponto de reflexão importante para o avanço da compreensão feminista sobre as várias realidades das mulheres. Afinal, a própria experiência das mulheres responde os questionamentos enunciados por Bairros. Foi o que mostrou a autora, que enfatiza, acordando com a *standpoint feminist* (teoria do ponto de vista feminista) que “a experiência da opressão sexista é dada pela posição que ocupamos numa matriz de dominação onde raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontos.”⁵⁶

A articulação basilar da *raça* nas hierarquias de gênero, na sociedade brasileira, passou despercebida pelo próprio caráter universalista das produções do campo feminista. Entretanto, frente à qualidade contestatória da ciência que o movimento teórico feminista impingiu às suas produções e a seu posicionamento teórico, isto representou, no limite, um enorme e irônico paradoxo. Isso conduz ao corolário de que “a especificidade da condição da mulher nas

⁵⁴ Excelente estudo contestatório da ordem heterossexual foi desenvolvido por Judith Butler, em sua obra *Problemas de Gênero: o feminismo e a subversão da identidade*. Nesta obra, Butler demonstra o papel central que a dimensão heterossexual representou para a elaboração das análises sobre a condição da mulher que o feminismo havia feito, até então. A discussão de Butler revelou uma parcela importante da limitação da teoria feminista, especialmente no que se referia às diferentes condições e efeitos da opressão, assim como os diferentes problemas enfrentados por mulheres homossexuais.

⁵⁵ Entre as teóricas negras, destaco os estudos de Kimberlé CRENSHAW sobre a intersecção de raça, gênero e classe, os de Patrícia C. HILL, Luiza BAIROS sobre o teor dos feminismos e da teoria do ponto de vista (*feminist standpoint*), e bell hooks sobre as intelectuais negras e as políticas de gênero.

⁵⁶ Luiza BAIROS, *op. cit.*, p. 461.

sociedades periféricas impõe a problematização dos modelos teóricos’ do feminismo unitário que ‘reproduziam a obliteração da heterogeneidade no Terceiro Mundo.’”⁵⁷

Frente a isso, deve-se ter em mente que dados corporais – que são *imutáveis* – como os raciais e os sexuais, ao serem interseccionados, figuram diversas combinações, para além de mulher e branca. Essas combinações dos dados corporais acionam as representações construídas socialmente sobre as pessoas dentro de um marco histórico e da hierarquia da própria lógica social. Com isso, a percepção desses dados corporais – que se *anunciam* tão logo são *vistos* –, está imbuída pela representação criada socialmente sobre os sexos e sobre aquilo que foi constituído como raça, ou seja, o *fenótipo*. E, de um modo ou de outro, essas representações sociais estão subsumidas às lógicas hierárquicas que sustentam a sociedade.

Diferentes formas de submissão a esse esquema hierárquico são vivenciadas pelos indivíduos conforme a combinação entre sexo e raça e os respectivos valores imputados a cada combinação. Por isso, a análise da opressão de gênero não deve se pautar pela interpretação dos condicionamentos da vida de uma suposta mulher “padrão”⁵⁸. Tal análise deve obedecer à via fundamental da compreensão dos dissimiles efeitos da imputação de diferentes lugares aos indivíduos pelo que seu corpo, sexual e racialmente, anuncia; isto é, deve-se ter em conta a *perspectiva particular* da opressão de gênero experimentada pelas *diferentes* mulheres. O primeiro passo nessa direção é a assunção das diferenças e da lógica multiforme da opressão sexo-racial sobre os indivíduos.

Mas, de que modo esses processos de interpretação misógina do corpo da mulher e de interpretação “fenotipofóbica”⁵⁹ do corpo dos negros e negras se enraizaram nas estruturas cognitivas e sociais, perpetuando-se como um dado tão importante das relações sociais? Isto é, como racismo e sexismo são fenômenos fundamentais que se perpetuam no processo de reprodução social, mantendo, assim a opressão sexual e racial, especialmente no que se refere à mulher negra?

⁵⁷ Heloisa B. de HOLLANDA, *apud* Elisa L. Nascimento, *op. cit.*, p. 72.

⁵⁸ Essa mulher padrão é uma mulher teoricamente construída como se as experiências das mulheres fossem universalizáveis, mas essa proposição não procederá de qualquer modo por ser impossível, dado o contexto da opressão de gênero, sumarizar – tomando como base uma única experiência de opressão – as experiências das diferentes mulheres, simplesmente porque as condições de existência destas não operam nem no mesmo lugar social nem com todos os mesmos mecanismos de submetimento às hierarquias.

⁵⁹ Aceção que varia do termo “fenotipofobia” cunhado pelo etnólogo Carlos Moore Wedderburn, em sua obra *O Racismo através da História. Da Antiguidade à Modernidade*. O autor entende como fenotipofobia a mobilização automática de um grupo racial que se auto-reconhece como tal, baseado em critérios fenotípicos, contra outro grupo racial qualquer igualmente definido segundo seu fenótipo.

Racismo e sexismo como fatores condicionantes da experiência singular da mulher negra brasileira: a inseparável interconexão

Raça e gênero são as duas categorias através das quais as condições de existência das mulheres negras têm sido estudadas. Apesar das variadas possibilidades de enfoque dessas duas categorias, Elisa Larkin Nascimento atenta que “o que sempre sobressai é a absoluta interligação entre uma coisa e outra.”⁶⁰ É irrefutável a validade da afirmação da autora, pois, da mesma forma que na realidade material, como a do corpo, elas são inextrincáveis – não se pode ser homem ou branco, mulher ou negra, homem ou negro, mulher ou branca, pois esses atributos físicos são ostensivamente anunciados e, de forma conjunta, interpretados socialmente –, também na história essas duas categorias vêm se exercitando de forma inseparável. A relação entre gênero e raça, portanto, é de inevitável indissociabilidade, não só em termos concretos, como em termos histórico-culturais. Larkin Nascimento enfatiza esse aspecto fundamental da relação entre essas duas importantes categorias para a compreensão da opressão sobre a mulher negra brasileira:

A questão de gênero e a questão racial são intimamente ligadas em toda a história brasileira. A questão racial gira em torno da questão de gênero, da mesma forma que a questão de gênero gira em torno da questão racial. Ou seja, os dois são pivôs um do outro. Entre eles há uma espécie de eixo, a meu ver, indissolúvel⁶¹.

E afirma:

A essência da dominação racista tem um terreno amplo em comum com a de gênero, cuja origem reside no mesmo fenômeno histórico. Por isso, julgo inseparáveis esses dois campos de polarização social, ambos os focos de grande controvérsia, discussão e mudança no acontecer humano dos tempos.⁶²

As condições que forjaram, historicamente, as mulheres negras, os homens negros, as mulheres brancas e os homens brancos se relacionam com a articulação histórica entre raça e gênero. As conflituosas dinâmicas de hegemonização e subalternização de grupos e sujeitos, as quais definem hierarquias sociais, foram estruturadas por tais fenômenos históricos. Portanto, os sujeitos, como produtos históricos, estão condicionados aos diferentes resultados que a articulação entre gênero e a raça podem lhes imputar. Resistência, alienação e submissão à ordem de dominação racial que se articula à “dominação masculina” é um desses resultados.

As afirmações de Larkin Nascimento conduzem a interessantes reflexões e inferências, das quais se pode destacar a ênfase na compreensão da inter-relação entre os grupos de negros

⁶⁰ Elisa Larkin Nascimento. Entrevista com Vânia Bonfim, Salvador, 2007.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² Elisa Larkin Nascimento, *O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil*, op. cit., p. 24.

e de mulheres não unicamente pela incidência da discriminação, como especialmente por uma mais ampla e mais profunda relação de inextrincabilidade, pela historicidade e pela cultura. Contudo, em termos da implicação do gênero e da raça, indissociáveis, às lógicas do sexismo e do racismo, em que momento na história se pode vislumbrar a sua coincidência? No Brasil, o período colonial de escravização dos africanos tem sido, comumente, o marco histórico utilizado para se explorar algum tipo de compreensão da situação de subalternização, estereotipação, discriminação e exclusão que as mulheres negras vêm vivenciando na sociedade brasileira. A importância desse marco para se compreender reelaborações das relações raciais e mesmo de gênero, assim como das hegemonias e inferiorizações é incontestável. Todavia, esse marco histórico é, na verdade, um terreno movediço para qualquer interpretação da origem histórica da subalternização dos africanos e das populações autóctones e seus descendentes no Brasil. Afinal, partir-se-ia de um marco em que os lugares subalternos e hegemônicos já estavam, em essência, bem demarcados e definidos, chegando até o território colonizado de modo bastante estruturado. Ademais, nesse marco estavam já admitidos um modelo de sociedade e de sistema econômico com um alto grau de arraigamento das diferenças de gênero e fenotípicas em hierarquias sociais. Frente a isso, esse marco histórico deve, primeiramente, suscitar questionamentos por abrir flanco a idéia de que é, em última análise, a continuidade de uma bem estruturada organização social arquitetada eminentemente sob a exploração e a obliteração do “*Outro fenotípico*”⁶³.

A falta de profundidade histórica nas produções teóricas sobre o tema que nos concerne tem se constituído num entrave para se destrinchar as relações de subalternidade que estruturam a sociedade. O mesmo acontece quando se concerne a parte significativa do escrutínio teórico feito sobre o tema do racismo e do sexismo. Ao que a história possa indicar, há um entrave tautológico ao se tentar compreender a subalternização da mulher negra brasileira a partir do período histórico da escravização moderna dos africanos. Larkin Nascimento, explícita o ciclo vicioso ao advertir que “Quando se reduz – como no Brasil é o hábito reduzir a visão histórica – a esses 500 anos, se reduz a visão histórica ao período que os africanos foram escravizados nesse sistema do mercantilismo capitalista europeu.”⁶⁴ Essa focalização do negro e da negra como escravizados gera a perpetuação de uma imagem subalternizada que distorce as verdadeiras vias de se compreender a história dos “africanos em diáspora” e das suas inter-

⁶³ Expressão cunhada por Carlos Moore, em sua obra *O Racismo através da História. Da Antiguidade Clássica à Modernidade*, para designar a transformação histórica do negro em um Outro Total, segundo um “referente” fenotípico branco, no sentido antropológico.

⁶⁴ Elisa Larkin Nascimento. Entrevista com Vânia Bonfim, Salvador, 2007.

relações históricas em outras sociedades. Por isso, a autora alerta que “[...] enquanto nós focalizamos esse momento histórico, estamos sempre focalizando a mulher negra na sua condição, maiormente, escravizada e sempre voltando a essa imagem.”⁶⁵

Mulher negra na história: protagonismo e subalternização

A opressão da mulher negra em sociedades periféricas multirraciais necessita ser revisitada, segundo uma visão mais profunda da história dessa mulher. Com isso, a própria compreensão da experiência feminina – destacadamente a das negras – necessita inicialmente que o sexismo seja interpretado como um fenômeno de profundidade histórica. Para isso:

i) deve-se ir, inicialmente, além do marco da escravização da mulher negra no Brasil – marco geralmente dissociado das elaborações históricas anteriores ao século XV – sem deixar de dispensar atenção à importância desse processo como momento fundamental de *reelaboração* da imputação de subalternidade para esse grupo de mulheres num novo contexto territorial, de sociedade, político e histórico;

ii) é fundamental que a interpretação do sexismo como fenômeno histórico não resvale a sua *intrínseca articulação* com outro fenômeno, também de profundidade histórica e de caráter estruturante nas sociedades, que é o *racismo*.

Sem a assunção dessas duas assertivas será difícil obter uma profunda compreensão do fenômeno do sexismo e nem mesmo das implicações opressivas do racismo para homens e mulheres negros nas atuais sociedades, especialmente aquelas colonizadas por europeus, como é o caso do Brasil.

Afinal, o que pode explicar o fato de que, em cinco séculos de história, a sociedade brasileira *construa*, continuamente, mecanismos sociais e cognitivos de percepção e reconhecimento baseados na subalternidade dos negros e das mulheres? Em primeiro lugar, há que se descartar a idéia de que a história dos negros e negras se resume a períodos de subalternização por outros grupos culturais e raciais. Com efeito, sobre um período de cerca de oito mil anos a.C. – a partir do início da Revolução agrária do Neolítico – as populações africanas se organizaram em complexas sociedades, nas quais a primazia na ordem social correspondia à mulher. Essa primazia, que em muitos casos se mantém intacta até hoje na África, apesar das grandes mudanças ocorridas ao longo da sua história (tráfico negreiro

⁶⁵ *Ibidem.*

atlântico, colonização...), constitui-se como uma característica marcante das civilizações africanas.

Até o advento do islã e do cristianismo na África, a maioria das sociedades africanas eram *matricêntricas*, a saber, matrilineares e matrifocais, embora num contexto de hegemonia masculina no campo militar e político. Essa força do universo feminino, em sociedades em que a hegemonia política e militar estava em mãos do ente masculino, é um indício de quanto a posição social da mulher era elevada. Mas, até no político, como o sublinha Diop⁶⁶, a ubiquidade de uma Rainha-Mãe implicou, desde o período egípcio-faraônico até o início da colonização na metade do século XIX, uma partilha efetiva do poder político. Com efeito, o monarca só poderia ser designado por via uterina, e nunca através de sua paternidade. Além do extraordinário papel desempenhado pelas esposas do faraó, verdadeiras co-gestoras do poder, dinastias inteiras femininas (*Candace*) eram de praxe na civilização núbio-cuxítica que deram nascimento, na Antigüidade, aos impérios de Kerma e Méroe⁶⁷.

O próprio historiador Alberto da Costa e Silva, africanista brasileiro, destacou a extraordinária posição social da mulher nas sociedades africanas tradicionais pré-islâmicas e pré-cristãs – respeitadas em geral, e até reverenciadas. Enfatizou que desde a antiguidade clássica⁶⁸, a mulher chegou a monopolizar as funções políticas como Rainhas-Mães soberanas. Mesmo perante as perturbações enfrentadas pelos egípcios como consequência das invasões, que suscitaram sua coalizão com a Núbia e a mudança de residência dos reis para Méroe, a tradição matrilinear dos povos africanos não somente se manteve como se reforçou:

E as tradições matrilineares, que nunca se haviam apagado – como o demonstra o prestígio das rainhas-mães ou candaces – tornaram-se mais fortes. Várias mulheres ascenderiam ao poder e se fariam retratar, de ancas largas, gordas, energéticas [...] verdadeiros marimachos [sic] a combater à frente dos exércitos, a presidir cultos, a espiaecer na caça.⁶⁹

⁶⁶ DIOP, *The Cultural Unity of Black Africa: The Domains of Matriarchy & of Patriarchy in Classical Antiquity*. London: Karnak House, 1989, p. 27-34, 103-114; _____, *Precolonial Black Africa*. New York: Lawrence Hill Books, 1987, p. 48-59.

⁶⁷ Ver: P. L. SHINNIE. *Méroe: uma civilização do Sudão*. Lisboa: Editorial Verbo, 1974, p. 19, 20, 49; e Alberto da Costa e SILVA, *A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, São Paulo: EDUSP, 1992, p. 117-118, 120.

⁶⁸ Para periodização ver: Carlos Moore WEDDERBURN. Novas bases para o ensino de história da África no Brasil. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. SECAD. -Brasília: MEC, SECAD, 2005.

⁶⁹ Alberto da Costa e SILVA, *A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, São Paulo: EDUSP, 1992, p. 117.

No mesmo sentido, P. L. Shinnie, em sua obra *Méroe: uma civilização do Sudão*, destacou a importância política das Candaces e seu significado social como rainhas-mães – uma tradição persistente até os primeiros séculos da era cristã:

Sabemos agora, por estudos das fontes meroenas, que não era um nome, mas um título cujo significado não está absolutamente esclarecido, e talvez equivalente a “rainha-mãe” ou “rainha”. Aparece escrito em meroeno em diversos locais, sendo o mais relevante Kawa, onde existe uma inscrição que nos apresenta o nome Amanirenas seguido do título Candace. É possível que fosse a soberana reinante ao tempo da invasão romana. [...]

[Plínio] narra que Méroe era governado por uma rainha, de novo Candace, nome que afirmava passar sucessivamente de umas rainhas para as outras, aproximando-se deste modo mais da verdade que outros escritores.

A persistência dessa tradição, de que o governante Méroe era uma rainha, é curiosa. Aparece também na única referência a Méroe feita no Novo Testamento, onde narra, nos *Actos dos Apóstolos* (VIII, 26-39), como Felipe batizou “um homem da Etiópia, eunuco e alto funcionário de Candace, rainha dos Etíopes.”⁷⁰

Assim, diante da caracterização centrípeta da sua posição social numa extensa história de protagonismo, a degradação brutal da posição da mulher africana na sociedade acontece somente com os tráficos negreiros e a escravização *racial* dos africanos no Oriente Médio (séculos IX a XVI) e nas Américas (séculos XVI a XIX). Foram esses os períodos em que, para a mulher africana *escravizada*, se operou uma mudança total de perspectiva, indo na direção da coisificação: mulher-objeto, mulher-sexo, mulher-labor⁷¹. É nesse período que a subalternização da africana é articulada ao *status* de *escrava*, dentro de uma ordem social em que ser *mulher* e ser *negro* anunciavam uma suposta inferioridade de gênero e racial. Essas três condições de existência social relegavam mulher negra a um lugar até então nunca vivenciado, pois marcado pela subalternização completa – não sem resistência de sua parte – enquanto ser gerado e racializado. Essa degradação coincide com o auge, na modernidade, de uma forte fixação da visão raciológica⁷², segundo a qual todos os povos de pele negra configurariam uma humanidade inferior⁷³. É no interior dessa lógica, cuja cientifização acontece no século XIX, que a mulher africana é percebida como duplamente inferior: como negra e como mulher.

⁷⁰ P. L. SHINNIE. *Méroe: uma civilização do Sudão*. Lisboa: Editorial Verbo, 1974, p. 19, 20.

⁷¹ Ver nesse sentido artigo de Claude Miellassoux, na interessante coletânea sobre a mulher como escravizada no contexto da África pré-colonial: Claude Meillassoux. *Female Slavery*. In: Claire C. Robertson e Martin A. Klein (editors). *Women and Slavery in Africa*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997, p. 49-66.

⁷² Lógica orientada pela crença na existência de raças humanas – a partir de diferenças biológicas –, as quais estariam “natural” e automaticamente hierarquizadas.

⁷³ Veja bula *Romanus Pontifex Regni Celesti Claviger*, de 1454, do papa Nicolau V que reconhece a posse e “escravidão perpétua” dos povos africanos “descobertos” por Portugal, o que se constituiu num reflexo da concepção de inferioridade para os que eram não-cristãos, portanto infieis, e de outras estranhas terras. Cf: Schuma SCHUMAHAR e Erico Vital BRAZIL, *Mulheres Negras do Brasil*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

No contexto da África pré-colonial, propriamente dito, há que se sublinhar que embora a mulher tivesse de modo geral uma posição elevada na sociedade, tal não foi o caso da mulher em condição servil – a mulher escrava. Esta última sofria de graves limitações àqueles direitos que na época eram correntes na sociedade⁷⁴. Com efeito, como aponta o investigador Meillassoux, de modo geral, “na maioria das sociedades africanas, as mulheres desempenham um maior número de funções que os homens e trabalham mais horas.”⁷⁵ Elas estão envolvidas “em praticamente todas as formas de trabalho agrícola (que às vezes compartilham com os homens) e em todos os trabalhos domésticos.”⁷⁶ No que se refere particularmente à mulher escrava, a sua dupla função de produtora agrícola ou serviçal, se desdobrou também em parceira sexual. Foram esses aspectos que motivaram o fato de que a escravatura africana se visse constituída predominantemente por mulheres:

Se admitimos que a economia das sociedades escravagistas se basearam numa divisão sexual do trabalho similar às sociedades das quais provieram os escravos, [...] então deveríamos antecipar uma maior demanda da mulher, invés do homem, como escrava.⁷⁷

A situação se complexifica ainda mais quando se leva em conta que, nas sociedades tradicionais da África, a família extensa e policonjugal, nas quais as mulheres reinavam sobre seus lares e tinham um extenso campo econômico de atividades próprias, implicava a escravização de mulheres servis pelas mulheres das camadas abastadas. A posição da mulher escrava, portanto, agrava-se quando ela passou a ser uma peça fundamental do segmento “escravo-mercadoria”⁷⁸ para exportação. Com efeito, os estudos demonstram que a maior parte das pessoas africanas “exportadas” para os grandes mercados internacionais de escravos, particularmente do Oriente Médio, eram do sexo feminino⁷⁹.

A teoria diopiana do choque dos “berços matriciais”

A compreensão cabal das velhas estruturas matricêntricas que caracterizaram a sociedade pré-colonial e pré-islâmica na África, porém, requer uma nova base teórica que as obras do historiador Cheikh Anta Diop fornecem com riqueza de detalhes. Em sua obra *The*

⁷⁴ Ver: Martin A. Klein. Women slavery in the Western Sudan. In: Claire C. Robertson e Martin A. Klein (editors). *Women and Slavery in Africa*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997, p. 67- 92.

⁷⁵ Claude Meillassoux. Female Slavery. In: Claire C. Robertson e Martin A. Klein (editors). *Women and Slavery in Africa*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997, p. 55.

⁷⁶ *Ibidem: loc. cit.*

⁷⁷ *Ibidem: loc. cit.*

⁷⁸ Para compreender o *status* do escravo mercadoria ver: Carlos M. WEDDERBURN. *O Racismo através da História. Da Antiguidade à Modernidade, Op. cit.*, p. 171.

⁷⁹ Ver: Claire C. ROBERTSON e Martin A. KLEIN, *Op. cit.*

Cultural Unity of Black Africa. The Domains of Matriarchy and of Patriarchy in Classical Antiquity, Diop faz uma reinterpretação audaciosa da história da humanidade no que tange ao desenvolvimento das estruturas familiares e sociais e suas implicações para a organização humana como coletividade. Na maioria das sociedades africanas, destacou,

O sistema de herança está subordinado à descendência. No sistema matriarcal em sua forma mais pura, a criança não herda nada de seu pai: toda herança provém do tio materno [...] Todos os direitos políticos são transmitidos pela mãe, e exceto nos casos de uma possível usurpação do poder nenhum príncipe pode ascender ao trono a menos que sua mãe seja princesa. A importância do tio materno reside no fato de que é ele quem se incumbem de assistir a sua irmã, sendo seu representante universal e, caso seja necessário, aquele que assume a sua defesa. Esse papel de assistência à mulher não incumbia inicialmente ao marido, considerado como um estranho no que diz respeito à família da esposa. Este conceito é diametralmente oposto ao dos indo-europeus.

[...]

Nas sociedades do sul, tudo o que se refere à mãe é sagrado; a sua autoridade é ilimitada, por assim dizer. Por exemplo, ela tem o direito de escolher um parceiro para seus próprios filhos sem consultar previamente a parte interessada. [...] Qualquer juramento que invoque o nome da mãe deve ser cumprido cabalmente sob pena de ser estigmatizado na sociedade. Na antiguidade, o mais sagrado dos compromissos eram aqueles pronunciados com a mão erguida acima da cabeça de uma mãe. Ser amaldiçoado por uma mãe destruía irremediavelmente o futuro de um filho; tratava-se do maior infortúnio possível que deveria ser evitado a todo custo [...] *Todas as sociedades da África negra estão convencidas da noção de que o destino de uma criança depende unicamente de sua mãe e em particular do labor que esta executará no lar matrimonial* [...] ⁸⁰.

Segundo Diop, duas linhas opostas de organização social teriam tido fundamentais influências na estruturação da humanidade. Uma delas seria dominada pelas estruturas *matricêntricas*, confinada ao hemisfério sul (“berço meridional”) e outra, confinada ao hemisfério norte e dominada por estruturas *patricêntricas* (“berço setentrional”). Esses seriam os berços fundamentais que teriam dado origem às sociedades antigas da África, Oriente Médio e Europa. Contudo, o cientista ressaltou o fato de não ter, nesse seu estudo, adentrado a realidade de regiões asiáticas, como as correspondentes as atuais Índia e China. Contudo, ele faz uma importante comparação entre duas realidades pujantes (a região mediterrânea da Europa e a África) no Neolítico, as quais seguiram se relacionando, de maneira sempre importante, no curso da história da humanidade. Há que se ter em conta que a parte mediterrânea da Europa e a África constituíram regiões que, no Neolítico, conformaram condições várias (condições opostas de nicho ecológico, diferenciação fenotípica da espécie humana, possibilidade de comunicação geográfica), para propiciar relações intergrupais não somente

⁸⁰ DIOP, *The Cultural Unity of Black Africa: The Domains of Patriarchy & of Matriarchy in Classical Antiquity*. London: Karnak House, 1989, p. 29, 30, 31, livre tradução.

significativas como, ressaltou o cientista, fundamentais para a compreensão da estruturação das organizações coletivas da humanidade. A Revolução do Neolítico, argumentou ele, possibilitou a existência de vias divergentes para o desenvolvimento da vida em coletividade, conforme os constrangimentos das necessidades de adaptação ao nicho ecológico circundante.

Diop se antecede aos pós-estruturalistas ou pós-modernos europeus no modo de conceber um pensamento de crítica aos padrões científicos dominantes. Com essa destacada precocidade, articulou “uma das mais incisivas críticas ao modelo do universalismo patriarcal, antecipando também o movimento em direção à ‘descolonização da antropologia’.”⁸¹ Com a sua teoria dos “berços matriciais”, o cientista desconstrói a visão que por muito tempo dominou o mundo acadêmico ocidental: a saber, a premissa da existência de um patriarcado universal, que teria surgido de um mundo matriarcal “inferior”⁸².

Diop demonstra claramente que não houve transição em lugar algum de um regime matriarcal para estruturas patriarcais. Pelo contrário, aí onde se encontrariam evidências para sustentar a existência paralela desses dois sistemas, é o fenômeno de conquista de um pelo outro que o explicaria. Trata-se de dois “berços matriciais” separados não só geograficamente como por realidades radicalmente opostas no modo de conceber e organizar a vida, assim como nos valores e relações sociais compartilhados. Estas diferenças radicais, explicou, constituíram-se como elementos de base, a partir dos quais se erigiriam ordens civilizatórias distintivas entre si. Os constrangimentos ligados aos diferentes nichos ecológicos, explicou Diop, teriam levado as populações a forjarem modos diferentes de existência para garantir a sobrevivência da coletividade.

De maneira esquemática, a família matriarcal e a criação de um estado territorial singularizam o “berço meridional”, características essas que entram em contraste com a cidade-estado e com o estabelecimento da família patriarcal que caracterizam o “berço setentrional”⁸³. Ora, o “berço meridional”, explicou, se forjou ao *redor da mulher*, constituindo uma *matricentralidade*. Assim, afirmou:

A emancipação da mulher na vida doméstica é um fato, assim como a xenofilia, o cosmopolitismo e o coletivismo social, tendo como corolário uma

⁸¹ Elisa LARKIN NASCIMENTO, *O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil*, p. 69.

⁸² Postulado de que o desenvolvimento das estruturais familiares e sociais se deu num marco evolutivo universal, no qual “os grupos progrediam a partir do estado caótico da ‘horda primitiva’, [...], passando por fases também primitivas de matriarcalismo e matrilinearidade, e seguindo até atingir o ápice do desenvolvimento social: o patriarcalismo.” Elisa LARKIN NASCIMENTO, *O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil*, 2003, p. 69.

⁸³ Diop, *The Cultural Unity of Black Africa: The Domains of Patriarchy & of Matriarchy in Classical Antiquity*, 1989, p. 177.

tranqüilidade que conduz à despreocupação com o futuro, e uma solidariedade material de direito garantida para cada indivíduo.⁸⁴

Essas características fizeram com que, nesse berço, a miséria material e moral fossem desconhecidas. “Embora haja pessoas vivendo na pobreza, ninguém se sente só ou angustiado.”⁸⁵ Os valores morais são orientados por um ideal de paz, justiça e bondade, assim como por uma postura otimista que fazem com que noções de pecado ou culpa sejam desconhecidas nas instituições religiosas, pois são incompatíveis com os ideais e valores dessa estrutura social⁸⁶.

Radicalmente oposto ao supracitado berço, as estruturas, valores e práticas do “berço setentrional” estão centradas *no homem*, o que gerou o estabelecimento da *patricentralidade*. A xenofobia é um dado fundamental que caracteriza essas estruturas de organização familiar e social. Afinal, lidar com as ríspidas condições do nicho ecológico do berço do norte (como o frio agressivo) numa situação de nomadismo e acomodações temporárias de pequenos grupos em cavernas, conduziu as populações desse berço a admitir o medo de outros – xenofilia – (conflitos por disputa de recursos de subsistência e território), o individualismo como estratégias eficazes de sobrevivência em condições tão hostis. Ademais, as cidades-estado, características desse berço, “fora das quais o indivíduo era considerado como um fora-da-lei, gerou um patriotismo interno e também a xenofobia.”⁸⁷

A centralidade no homem também se constituiu em modo de fazer subsistir o grupo. Ser um caçador – atividade desempenhada comumente por homens – equivalia ser o mantenedor da sobrevivência do grupamento, situação que conduzia a coletividade a girar em torno dessa atividade e, logo, do ente mais propício, pela força física e agressividade, a desempenhar tal tarefa.

Com respeito às instituições religiosas, estas concebiam um sentimento de culpabilidade e de pecado original frutos do “ideal de guerra, de violência, de crime, e de conquista, herdados da vida nômade”⁸⁸. Esta vida nômade, sustentou o cientista, conduziu as estruturas dessa organização social a erguerem sistemas metafísicos pessimistas. As sociedades européias e semitas do Oriente Médio, segundo ele, teriam provindo do universo cultural correspondente ao “berço setentrional”⁸⁹.

⁸⁴ *Ibidem: loc.cit.*

⁸⁵ *Ibidem: loc.cit.*

⁸⁶ *Ibidem: loc.cit.*

⁸⁷ *Ibidem: loc.cit.*

⁸⁸ Diop, *Idem*, p. 177-178.

⁸⁹ *Ibidem.*

Fica patente que as populações do “berço setentrional” e as do “berço meridional” enfrentaram condições radicalmente diferentes em torno das quais constituíram as bases possíveis da sua sobrevivência em grupo. Assim, estratégias de sobrevivências, modos de vida e relações intra-coletividade, assim como, sistemas metafísicos e consciências sociais foram constituídas, com o decurso de milhares de anos, segundo as possibilidades de desenvolvimento do ser e do grupo nas condições que os constroem em seus nichos ecológicos. Contudo, a diferenciação fenotípica⁹⁰, ocorrida entre 15 e 8 mil anos a. C., foi responsável pelo fato de as populações do “berço meridional” e do setentrional fossem radicalmente diferentes também com respeito ao seu fenótipo. Assim, tanto as estruturas sócio-culturais eram radicalmente distintas como também o fenótipo⁹¹.

A coexistência de estruturas tão opostas ter-se-ia dado sob um particular contexto de disputa de território e recursos. E os resultados históricos dessas disputas têm orientado, no tempo, a estruturação das sociedades, se perpetuando até os dias atuais. Um dos resultados dessa coexistência sob disputa, destacou Larkin Nascimento, foi a subjugação das populações mais escuras pelas mais claras com a imposição do patricentrismo sob o matricentrismo⁹². O corolário é inevitável: racismo e sexismo são fenômenos históricos, indissociáveis e ubíquos. Eles operam, portanto, sobre mulheres e homens, negros e brancos, na atualidade, como um dado civilizatório perpetrado pela dominação européia sobre os outros povos.

As hipóteses diopianas permitem conceber vias diferentes pelas quais as sociedades humanas teriam se estruturado em conjuntos sociais divergentes, dominados por valores e estruturas provindos do universo feminino ou oriundas do mundo masculino com sua característica violência e seus modos individualistas. Para Diop, não somente essas diferentes

⁹⁰ Trato da diferenciação fenotípica ocorrida entre os humanos que migraram para o norte do mundo e os que permaneceram na África. Com respeito à variação da pigmentação da cor da pele, as condições de variação do fator ultravioleta da radiação solar, em diferentes latitudes, operaram diferentemente no processo de bio-síntese da vitamina D, no homem, constituindo naquelas populações que migraram para zonas de baixa radiação uma pele mais clara. Cf: LOOMIS, W. F. Skin-pigment regulation of vitamin-D biosynthesis in man. *Variation in solar ultraviolet at different latitudes may have caused racial differentiation in man. Science*, 1967; 157:501–6.

⁹¹ Afinal, o próprio Diop sustenta que as primeiras populações humanas eram de pele negra e, somente por volta de 8-15 mil anos a.C., surgem populações “arianas”, na região atualmente chamada de Europa, onde o cientista localiza o “berço setentrional”. Diop, enfatiza que a particular perspectiva cultural dos povos “proto-brancos” desse berço, como a xenofobia e a “herança patriarcal”, tem relação com os nichos ecológicos a que estiveram constroídos, há milhares de anos: “[N]ão há dúvida de que a perspectiva cultural destes proto-brancos estava condicionada, durante a época glacial, a condições severas de seu “berço do Norte” até seus movimentos migratórios em direção às áreas do sul, por volta de 1500 a.C. Moldados por seu berço ambiental, esses primitivos brancos nômades, desenvolveram, sem dúvida, uma consciência social típica do ambiente hostil ao qual eles foram confinados por longo período. *Xenofobia* foi uma das características desta consciência social. *Herança patriarcal*, outra.” Cheikh Anta DIOP, Entrevista com Carlos Moore, 1979, anexo do livro *O Racismo através da História. Da Antiguidade à Modernidade*, op. cit., grifo meu.

⁹² Larkin Nascimento, Entrevista com Vânia Bonfim, Salvador, 2007, em anexo.

estruturas existiram num tempo muito remoto como também *coexistiram* e, em alguns casos, fundiram-se, como no Oriente Médio semita. Essa coexistência e eventual fusão das estruturas matricêntricas e patricêntricas se constituiriam, com o tempo, numa espécie de “zona de confluência”⁹³.

Existem críticas à teoria diopiana que a acusam de reducionismo e privilégio dos argumentos climáticos na explicação da diferenciação cultural dos humanos. Todavia, nesses termos, Diop trata de um *nicho ecológico*, conceito muito mais amplo que o de clima⁹⁴. Ademais, até então, nenhuma teoria foi construída para refutar os argumentos diopianos. Contrariamente, sucessivas descobertas de importantes fatos históricos têm corroborado com a tese de Diop⁹⁵. De outra parte, como poder-se-ia compreender a continuidade de práticas matricêntricas e da autonomia da mulher na África pré-colonial, as quais Joseph Ki-Zerbo⁹⁶ e outros relataram? Ou – senão pela consciência social muito antiga de um povo – como explicar a “matriarcalidade”⁹⁷ reelaborada por mulheres afro-descendentes, dos extratos mais empobrecidos, na Salvador de hoje, a qual a socióloga Maria Gabriela Hita⁹⁸ disse não compreender de outra forma, senão intrinsecamente ligada “a uma matriz cultural” reconstituída pelos africanos e seus descendentes trazidos à América?

⁹³ Sobre “Zona de Confluência” Cf: DIOP, *The Cultural Unity of Black Africa: The Domains of Patriarchy and of Matriarchy in Classical Antiquity*, op. cit., p. 84-100.

⁹⁴ Concebido como conjunção de elementos ambientais, é nas condições do nicho ecológico que as espécies devem procurar se desenvolver no processo de busca pela sobrevivência. Ele é, portanto, capaz de atuar na configuração do modo de vida das mesmas.

⁹⁵ A anterioridade dos povos melanodérmicos sobre os leucodérmicos; a diferenciação fenotípica dos humanos de melanodérmicos para leucodérmicos, ocorrida, especificamente, no norte do mundo, há apenas 15-8 mil anos a.C.; a permanência de uma organização sócio-familiar matricêntrica no sul da China, proveniente de uma da população conhecida como Mosos, assim como por distinguirem-se fenotipicamente da população do país, por terem a cor da cútis mais escura. Possivelmente os Mosos são remanescentes de uma migração milenar fruto da dispersão de povos melanodérmicos pelo mundo. Os historiadores Thomas Lavachery e Eric Blavier descrevem esse matriarcado do sul da China em sua obra, de 2000, *A World Whitout a Father Nor Husband*.

⁹⁶ Joseph KI-ZERBO, *Para Quando a África?: entrevista com René Holesntein*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006, p. 103-111.

⁹⁷ Termo resgatado pela socióloga Maria Gabriela Hita, em sua tese de Doutorado e em seu artigo “Geração, raça e gênero em casas matriarcais”, com o intento de “resgatar a noção e importância do estudo de família extensa matriarcal como um modelo alternativo e contraponto ao modelo nuclear, visto na sua positividade” (Hita, 2005: 3). A matriarcalidade seria, para a autora, “uma forma específica e particular de manifestação da ‘matrifocalidade’”, (*Ibidem*: 4) constituída por “velhas e poderosas matriarcas”. Ela demonstra que as famílias das mulheres negras pesquisadas em Salvador “são um claro exemplo de modelo matriarcal, pois a descendência, herança e sucessão estão na linha feminina de parentesco, o casamento ou tipo de uniões predominante observado foi o matrilocal e a autoridade sobre os filhos é exercida principalmente pelos parentes da mãe.” (*Ibidem*: 11).

⁹⁸ HITA, Ma. Gabriela. Geração, raça e gênero em casas matriarcais. In: Alda Britto da Motta et al. (orgs). *Reparando a falta: Dinâmicas de Gênero em perspectiva geracional*. NEIM, Salvador, 2005, pp. 63-74.

A perpetuação do racismo e do sexismo nas sociedades colonizadas

A perpetuação do sexismo nas estruturas sociais atuais é corroborada pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Este último buscou compreender, através da sociedade Cabília⁹⁹, a universalidade da dominação masculina e sua enraizada aceitabilidade por homens e mulheres, especialmente nos traços mais sutis das relações sociais e da própria sociedade. E, sem titubeios, em sua obra *A Dominação Masculina*, ratifica essa continuidade da ordem sexista advinda das sociedades euro-semitas. Para ele, as sociedades ocidentais são marcadas pelo paradigma do falocentrismo. Confirma que a continuidade desse falocentrismo a partir da sua existência na sociedade mediterrânea Cabília, a qual estudou. A partir dessa constatação, Bourdieu salienta que as sociedades européias, como um todo, salvaguardaram,

[...] acima das conquistas e das conversões, e sem dúvidas em reação a elas, estruturas que [...] representam uma forma paradigmática da visão “falonoarcísica” e da cosmogonia androcêntrica, comuns a todas as sociedades mediterrâneas e que sobrevivem, até hoje, mas em estado parcial e como se estivessem fragmentadas, em nossas estruturas cognitivas e em estruturas sociais. [...] Toda a área cultural européia partilha, indiscutivelmente, dessa tradição, como o comprova a comparação de rituais observados na Cabília¹⁰⁰.

A compreensão da perpetuação do racismo e do sexismo nas sociedades atuais é corroborada também por Elisa Larkin Nascimento. Ela esclarece que tais fenômenos vêm se reelaborando desde os antigos conflitos entre as populações do “berço setentrional” e as do “berço meridional”. Afirmou:

Quando você tem uma população que vive em estado de guerra, uma população nômade, então a mulher passa a ser uma figura que não tem esse mesmo papel fundamental econômico. Então, se tem, ao mesmo tempo, uma imposição de populações do norte que trazem esse sinal patriarcal, essa característica do patriarcalismo, e vão subjugar essas outras populações que são civilizações matrilineares e, ao mesmo tempo, são pessoas de cor, são povos negros. Então eu acho que *a coisa remonta a essa época, e vem, a todo instante, sendo reforçada de diferentes formas* que ainda precisamos estudar muito.¹⁰¹

Em sua obra, *O Racismo através da História. Da Antiguidade à Modernidade*¹⁰², o etnólogo Carlos Moore, demonstra a insuspeitada profundidade histórica do racismo e o

⁹⁹ Cabília é uma “sociedade mediterrânea” que guarda traços claros de sua organização segundo princípios androcêntricos, os quais toda a área européia compartilha. O autor escolhe a sociedade dos berberes da Cabília para sua etnografia socioanalítica também por esta conformar estruturas objetivas e formas cognitivas de uma sociedade histórica específica, “ao mesmo tempo exótica e íntima, estranha e familiar”. Com ela, o autor pôde fazer uma “sócioanálise do inconsciente androcêntrico capaz de operar a objetivação das categorias deste inconsciente”. Ver: Pierre Bourdieu, *A Dominação Masculina*, p. 13.

¹⁰⁰ Bourdieu, *A Dominação Masculina*, p. 14, grifo meu.

¹⁰¹ Larkin Nascimento, 2007.

¹⁰² Disponível em: http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/index.htm

complexo desenrolar das relações sociais orientadas pela fantasmização das diferenças fenotípicas entre humanos. Para o autor, a própria história pode confirmar que “grande parte dos conflitos, proporcionados, quase que invariavelmente, por disputa de recursos na humanidade, tem grandes chances de terem se balizado em dados fenotípicos e culturais que expressavam a diferença entre os grupos que rivalizavam e criam uma irrevogável demarcação dos grupos antagonicos.”¹⁰³

Essa percepção dos grandes processos que orientaram conflitos históricos, sustenta o pressuposto de que os antagonismos se racializaram desde os tempos mais recônditos da humanidade. Assim, Moore coincide com a tese diopiana¹⁰⁴ e a afirmação de Larkin Nascimento, no sentido de que “é grande a possibilidade de que as sociedades meridionais, de natureza sedentária e pacífica, tenham tido conflitos com as sociedades nômades e agressivas do berço setentrional, e suas diferenças tenham se convertido em dados racionalizados do odiado inimigo.”¹⁰⁵ O antagonismo entre essas populações, por conta da disputa por recursos, é um dado cada vez mais claro na história, portanto, como ressalta o etnólogo, “o fenótipo das populações meridionais e setentrionais antigas, como suas culturas, radicalmente diferentes entre si, operou como um demarcador de grupos que se antagonizaram.”¹⁰⁶

Contudo, como o racismo e o sexismo poderiam orientar estruturalmente os esquemas hierárquicos das sociedades contemporâneas, as quais secretam as realidades de exclusão por gênero e por raça em diferentes âmbitos sociais, comprovados por estatísticas? Não se deve perder de vista nessa análise que esses fenômenos existem como formas de *consciências históricas*, como esclareceu Moore. O racismo e o sexismo não se enquadram nem como ideologia nem mesmo como um preconceito, explicou Moore, mas como fenômenos oriundos da própria história, os quais se converteram em duas formas específicas de *consciências*

¹⁰³ Moore, *O Racismo através da História...*, p. 117.

¹⁰⁴ Carlos Moore Wedderburn diz: “O fenótipo, desde os mais longínquos períodos, determina um papel orientador das ações de violência iniciadas por disputas de recursos e território entre populações *visivelmente* diferentes. Com o desenrolar do tempo, as realidades fenotípicas - convertidas em realidades de “raça” mediante a construção social - podem se converter numa relação de inimizade ou de proximidade entre indivíduos e coletividades. Diop enquadra o racismo, assim, em uma dimensão específica de ‘pensamento-comportamento’ que denomina de “invariante cultural” (Diop, 1991: 362). Portanto, ele descarta a idéia, ainda prevalecente, de que o racismo tenha se originado na contemporaneidade ou como um fenômeno acidental (Diop, 1976: 385). [...] Diop apresenta como inquestionável o caráter das aparências físicas contrastantes que desempenhou, desde cedo, um papel regulador nas relações e nos comportamentos humanos. Portanto, o fenótipo seria a única base objetiva possível na Antiguidade para uma fixação racial agressiva. ‘Ao longo da história, é o fenótipo que tem sido o problema; não devemos perder este fato de vista. O fenótipo corresponde a uma realidade, pois a aparência física é uma realidade. [...] É esse tipo de relação que tem desempenhado um papel na história.’ (Ibidem: 367)” Moore, *Idem*, p. 117-118, 119.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 117.

¹⁰⁶ *Ibidem*, *loc. cit.*

*historicamente estruturadas*¹⁰⁷. Desse modo, reconhece três importantes qualidades intrínsecas aos fenômenos do racismo e do sexismo: eles se enraízam na história, foram elaborados em processos sociais, dos quais a humanidade nem guarda lembranças, e, portanto, estão profundamente arraigados *na cognição humana*: qualidades que os converteram em bases estruturais das instituições sociais e das relações pessoais, sem que sejam percebidos como tais.

Frente a isso, o desfecho colonial das grandes navegações, do final do século XV e início do século XVI, somente confirma a existência de um *aparato civilizatório* no qual os grupos a serem subalternizados já estavam historicamente demarcados, visto que parte importante das estruturas fundamentais da sociedade que se estabeleceu no “Novo Mundo” chegara com a dominação européia. No curso da história, diferentes fatos têm se concatenado e, assim, mantido a continuidade das hierarquias raciais, nas quais as populações negras são percebidas e estigmatizadas como inferiores pelos povos da Europa¹⁰⁸ e do Oriente Médio¹⁰⁹.

Com isso, a construção do lugar inferiorizado no qual a mulher negra brasileira (assim como o homem negro) se encontra na estrutura social não pode ser, simplesmente, encerrado no período colonial sustentado pelo escravismo dos africanos. Porém, contrariamente, deve-se alçar a colonização da América à condição de marco histórico de *reelaboração* das relações de dominação já raciológicamente polarizadas. Equivale dizer que, no século XV-XVI, o lugar subalternizado ao qual negros e negras correspondiam para os colonizadores europeus já figuravam no imaginário coletivo deste muito antes de a Península Ibérica se erguer como potência dos mares, nesses séculos.

Diante dessas realidades, como não chegar à conclusão que a dupla vilificação que a sociedade atual reserva para a mulher negra não esteja vinculada, inicialmente, ao desfecho trágico que constituiu a derrubada das civilizações africanas por povos invasores providos do Oriente Médio, primeiro, e da Europa ocidental depois. Assim, as construções subalternizadoras, de ordem sexista e racista, que recaem sobre a mulher negra brasileira, especialmente aquelas cujas feições, tipo de cabelo e pigmentação da pele as aproximam das mulheres negras oriundas do Oeste africano, são fruto de um processo enraizado, desde a Antiguidade, nas estruturas sociais dos povos euro-semitas que culminou com a escravização nas Américas.

¹⁰⁷ Moore, *O Racismo através da História...*, *op. cit.*, p. 210.

¹⁰⁸ Benjamim Isaac, *The Invention of Racism in Classical Antiquity*. New Jersey: Princeton University Press, 2004.

¹⁰⁹ LEWIS, Bernard. *Race and Slavery in the Middle East. An Historical Enquiry*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

A lógica de hierarquização sexo-racial é um dado concreto que tem atravessado os tempos mais recônditos, penetrando nas sociedades por vias da substituição populacional e, mais recentemente, da colonização e escravização. Logo, a continuidade das estruturas falocentradas, e da “fenotipofobia”¹¹⁰ tanto na **cognição dos indivíduos** como nas **instituições sociais**, é um dado fundamental das sociedades modernas. Portanto, o caráter misógino e “fenotipofóbico” das sociedades do “berço setentrional”, não se perdeu no caminhar do tempo. O que ratifica o caráter *histórico, cultural* e a qualidade *colonizadora* do sexismo e do racismo.

Contrariamente, esses fenômenos formam parte importante do arquétipo patriarcal e xenofóbico das mentalidades do século XV que se implantaram nas sociedades modernas colonizadas. Portanto, o sujeito colonial encontrara-se, e assim se mantém, sob o exercício das hierarquias das diferenças já amplamente vivenciadas na lógica civilizatória que se hegemonizou nas Américas.

A colonização da América pelos europeus transplantou, a partir do século XVI, estas estruturas cognitivas e sociais, endossando a continuidade desses fenômenos. Estas estruturas européias – por meio da catequese da população autóctone, da repressão das práticas civilizatórias dos africanos trazidos para o território invadido, da aculturação desses últimos aí escravizados, do estatuído das leis na colônia e, mais tarde, através da *lógica reprodutora do sistema educacional* – se sedimentaram na base da sociedade, perpetuando-se, engravados na mentalidade da população e nas instituições sociais que se formavam nas sociedades latino-americanas colonizadas, como a brasileira.

O lugar da mulher negra brasileira: imputação da subalternidade

Qual é, em termos absolutos, o lugar da mulher negra no Brasil? A primeira constatação a ser feita é que o lugar da mulher negra não é fundamentalmente diferente do que ocupam, de modo geral, as mulheres negras em qualquer outro país do continente americano. Como sabemos, todos os países americanos surgiram, como tais, do mesmo modo sócio-histórico, assim como das mesmas circunstâncias gerais que constituíram a nação:

- i) a conquista e o extermínio das populações indígenas-americanas, e o repovoamento das terras americanas com uma população servil extraída, à força, do continente

¹¹⁰ Acepção que varia do termo “fenotipofobia” cunhado pelo etnólogo Carlos Moore Wedderburn, em sua obra *O Racismo através da História. Da Antiguidade à Modernidade*. O autor entende como fenotipofobia a mobilização automática de um grupo racial que se auto-reconhece como tal, baseado em critérios fenotípicos, contra outro grupo racial qualquer igualmente definido segundo seu fenótipo.

africano, a qual viria se agregar, a partir do século XVII, a uma crescente corrente migratória provinda da Europa;

ii) a colonização foi, sobretudo, a conquista sobre as mulheres indígenas e negras nas Américas: o controle dos seus corpos pelos colonizadores significou o domínio do seu destino e, com isso, o controle de seu futuro e da posição da sua civilização.

É com essas realidades globais que a mulher negra teve que *se ajustar e se reconstruir* numa condição de servidão e de subalternização absolutas, como mão-de-obra escrava e como objeto sexual cobiçado. É nesse contexto específico que a mulher negra teve que construir sua identidade como mulher e como *brasileira negra* de origem africana.

O drama da mulher negra: seu desfazimento e sua reconstrução

A mulher negra que foi forçosamente trazida ao Brasil colonizado confrontou-se com um enorme dilema: a imputação de uma ordem subalterna sobre si e o enraizado arcabouço civilizatório trazido da cultura africana que conflituava radicalmente com o processo corrente de subalternização dos negros.

A ordem de subalternização a que foi destinada a mulher negra nas condições de colonização das Américas somente lhe concedia o lugar de mulher *coisificada*, convertida em objeto de sexo e de labor. Helena Bocayuva, em *Erotismo à Brasileira: o excesso sexual na obra de Gilberto Freire*, indo no sentido de revelar o uso sexual e da exploração via labor, ressalta o papel subalterno imputado à mulher negra no período colonial:

As mulheres negras, por sua vez, seriam além de pés e mãos dos senhores, também seu ventre gerador. Amantes e escravas, por determinações da raça e da classe seriam também cozinheiras, amas-de-leite, mucamas, reprodutoras de proles extensas.

[...]

As morenas estariam destinadas ao “*amor físico*” ou ainda à satisfação da “*pegajenta luxúria*”, tarefas subalternas, atribuídas à inferiores.

[...]

A mulata, por que exótica e inferior, despertaria nos homens da elite branca o desejo das transgressões sexuais.¹¹¹

Ajustar-se a essa ordem era um real e conflituoso dilema para as escravizadas, haja vista o lugar de proeminência que ocupava na tradição civilizatória africana. Afinal, o lugar sagrado,

¹¹¹ Bocayuva, *Erotismo à Brasileira: o excesso sexual na obra de Gilberto Freire*, Rio de Janeiro: Garamound, 2001, p. 91, 95, 96.

de autonomia econômica, de gestão do poder político, de centralidade social da mulher negra em África agora deveria sofrer um rápido e violento processo de desfazimento para se encaixar ao lugar subalterno de *objeto* conforme os intentos de homens e mulheres brancos. Esse era o contexto contraditório em que estava inserida a mulher negra para empreender a sua reconstrução num momento histórico de violenta reunião de povos e reelaboração de práticas e lugares sociais.

Todo arcabouço civilizatório trazido pela mulher africana estava enraizado em suas estruturas cognitivas, orientando sua percepção do mundo. Estas mulheres ostentavam um próprio e, sobretudo diferente, entendimento do que eram as relações entre homens e mulheres somados à concepção de si, ou seja, da mulher, não somente como protagonista de sua própria vida, como também de uma sociedade inteira. As concepções e valores civilizatórios engendrados inicialmente no “berço meridional”, ao redor do ente feminino, como o demonstrou Diop, eram radicalmente diferentes da noção de pecado e de subordinação da mulher enfrentada agora pela mulher negra em condição de escrava.

Sua matriz civilizatória enraizada poderia ser o instrumento a partir do qual a própria mulher negra se forjaria na nova sociedade. Porém, reduzida a condição de objeto subsumido aos interesses dos colonizadores, a mulher negra viu-lhe ser negado o direito de exercício de suas práticas culturais. Ademais, não havia esteio para uma mulher negra autônoma e central se assentar numa sociedade hierarquizada segundo critérios misóginos e racistas. Elas fizeram com que fosse possível, ao menos, a reelaboração de algumas de suas práticas culturais: religiões de matriz africanas, danças, músicas, modos de vestir, modos de falar, arranjos familiares matricêntricos, relação não tabuizada com o corpo. Essas reelaborações constituíram-se em brechas estabelecidas na estrutura social, segundo a dinâmica dominação-resistência. Dentro da ordem dominante essas reelaborações, sob o estatuto do interdito, são constantemente negociadas com representações negativas, tais como “vulgar”, “inferior”, “animalesco”, “exótico” e “erótico”.

Essa era a realidade que estava posta para as mulheres africanas, aqui racialmente escravizadas: apesar de uma percepção de si como gestora de vida político-econômica e de uma civilização, pelo seu lugar na sociedade colonial e escravista era com fardo que exercia qualquer posição que excedesse a condição de mulher-objeto, mulher-sexo e mulher-labor. Portanto, dentro da estrutura de dominação e opressão sobre a qual estavam, as mulheres negras viram-se fadadas a reconstruírem-se como mulheres dentro desse curto espaço de negociação.

As ferramentas utilizadas por elas para se reconstruírem, dentro desse marco de dominação, se constituíram de: i) mundo civilizatório que trouxeram consigo, porém, nesse contexto, esmagado pelo modelo civilizatório dominante; ii) mundo civilizatório e estrutural imposto sobre si, no qual vigorava a subalternização de seus corpos e a assunção das concepções civilizatórias do europeu (xenofobia, falocentrismo, visão judaico-cristã da vida, culto à virgindade feminina). Com isso, a mulher negra brasileira se reconstituiu com duas ferramentas contraditórias, com as quais secretam uma identidade também contraditória, e por isso, sob constante tensão.

A identidade contraditória e o lugar subalterno da mulher negra brasileira

O choque cultural devido a valores civilizatórios tão distintos, articulado a práticas sociais de exercício da dominação e de imputação da subalternização, proporcionou um “uso” particular dos corpos das mulheres negras pelo ente de maior poder nessa estrutura hierárquica. Frente a isso, o lugar subalterno das mulheres negras – propiciado pela colonização conjugada ao sistema escravista – numa estrutura de dominação falocentrada, compreendeu a sua exploração para o trabalho forçado, assim como para a satisfação de uma reprimida sexualidade, a qual – por seus valores judaico-cristãos –, os europeus conformavam¹¹². Esse contexto somado a outros elementos também favoreceu a constituição no Brasil de um modelo de relações raciais no qual os conflitos racistas e sexistas “se resolvem na esfera das relações interpessoais e, preferencialmente, na esfera sexual”¹¹³. Portanto, o poder que essa mulher poderia exercitar numa relação com a estrutura dominante era intermediado, inicialmente, pelo seu próprio corpo. Afinal, o mundo dominante, somente lhe abria a esfera da exploração sexual. A mulher africana escravizada via-se dentro desse esquema para articular a subalternização imputada, a resistência e a negociação para se constituir.

Como o afirmou a pesquisadora Luiza Bairros: “a mulher negra [...] experimenta a opressão a partir de um lugar, que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista.”¹¹⁴ Em meio às tentativas de negociação na estrutura de organização colonial, para se reconstruírem como mulheres, as negras se viam sob condição absolutamente reduzida de seu poder social. E é esse o lugar do qual a mulher negra brasileira pôde se enunciar: sob dominação, resistência e negociação, a partir dos espaços que

¹¹² Hernton, Calvin, *Sex and Racism in America*. New York: Grove Press, 1966; Bocayuva, *Idem*.

¹¹³ Moore, Do marco histórico das políticas públicas ações afirmativas: gênese das políticas de ações afirmativas e questões afins, p. 326.

¹¹⁴ Luiza Bairros, Nossos Feminismos Revisitados. *Revista Estudos Feministas*. Vol. 3, nº. 2, Rio de Janeiro 1995, p. 461.

lhes foram vagamente abertos e daqueles que, contra as forças de dominação, elas próprias tentaram abrir para si e seu povo. E esse lugar de enunciação, sob tal subalternização não coincide com a condição de uma mulher branca e nem com a condição de homem negro¹¹⁵, apesar de haver pontos que se interceptam na mesma estrutura de dominação – afinal, como destacou Homi Bhabha, nas sociedades coloniais existe um verdadeiro “conluio perverso e polimorfo entre racismo e sexismo”¹¹⁶.

Ser mulher ou homem, negro ou branco, é uma negociação iníqua e constante dentro do quadro das hierarquias e das condições sociais que forjam a realidade social¹¹⁷. Essas relações de dominação e subalternização que se gestaram nas sociedades de *plantation* vêm interferindo na experiência de vida das mulheres negras, desde a visão sobre sua sexualidade, sua relação com o poder, até sua posição no mundo do trabalho¹¹⁸.

Nos contextos de dominação, tais como o da colonização, um princípio é requerido para que esse processo se realize. Como enfatizou Pierre Bourdieu, a lógica de dominação é exercida “em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado”¹¹⁹. E esse princípio é geralmente “uma propriedade distintiva, emblema ou *stigma*, dos quais”, ressalta, “o mais eficiente simbolicamente é essa *propriedade corporal*

¹¹⁵ Nas hierarquias de gênero o homem negro encontra-se numa posição de opressão muito diferenciada da posição de dominância desfrutada pelos homens brancos. Nestas hierarquias, o gênero masculino do homem negro é articulado aos valores inferiores imputados ao seu fenótipo pela conjuntura da dominação racial. Este, então, é visto nessa classificação de gênero, como a “fêmea entre os homens”, ou seja, o mais subalterno, mais impotente socialmente, considerado inferior aos demais homens, especialmente ao branco. O próprio uso do corpo negro masculino nas sociedades de *plantation* das colônias americanas era efeito de forma a pacificá-lo, torná-lo passivo frente fixação de uma representação de brutalidade e deformação humana, ao mesmo tempo em que foi utilizado sexualmente não somente como reprodutor, mas também prostituído e sodomizado. Cf: Sueli CARNEIRO, A mulher negra na sociedade brasileira. O papel do movimento feminista na luta anti-racista. In: Kabengele Munanga (org.) *O Negro no Brasil: o negro na sociedade brasileira. Resistência, participação, contribuição*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001.; Calvin Hertton. *Op. cit.*; Mariza Côrreia. A Mulata não é a tal. Revista da Anpocs.

¹¹⁶ Homi K. Bhabha, A Outra Questão. O Estereótipo, a Discriminação e o Discurso do Colonialismo. In: _____, *O Local da Cultura*, BH: Ed. UFMG, 1998, p. 109.

¹¹⁷ Stuart HALL afirma que a representação social tem um importante papel na determinação do posicionamento do sujeito, o qual define a sua identidade cultural na pós-modernidade. Hall diz que “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”, p. 21. Cf: *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

¹¹⁸ O corpo das mulheres negras é investido de voluptuosidade ora desejada como consumo ora tratada como repulsiva; são vistas como trabalhadoras de serviços manuais, notadamente o doméstico, desde as cozinhas da “casa grande”. Com isso, vemos operar sobre esse grupo de mulheres duas ordens de hierarquização e lógica discriminatória e, assim, configurar-se em uma condição de existência bastante específica, haja vista, subalterna nas hierarquias raciais e de gênero. A combinação dessas categorias produz tanto variados tipos de opressões como também configuram mulheres que se posicionam diante dessas condições sociais das mais variadas formas: assimilando tais normas, anexando-as às suas condições de vida, rejeitando-as, resistindo, ou mesmo, subvertendo-as. Mas, o que se há de convir é a perversidade desse esquema de hierarquização.

¹¹⁹ Pierre Bourdieu, *A Dominação Masculina*, *op. cit.*, p. 8.

inteiramente arbitrária e não predicativa que é a *cor da pele*”¹²⁰. Dominados e dominadores reconhecem os princípios simbólicos da dominação e dele fazem uso, buscando escapar ou lograr desse esquema.

O princípio simbólico dos traços fenotípicos, notadamente a cor da pele, catalisa a eficácia de uma propriedade distintiva, pois *anuncia visualmente* a diferença. É a cor da pele o maior princípio simbólico de dominação racial na sociedade brasileira. Essas marcas simbólicas foram, portanto, transformadas em delimitadores de valores, sobre ela construídas representações e estereótipos, sendo tomada como um *estigma*¹²¹ no corpo. Reconhecido por negros e brancos, esse princípio funciona como um regulador das relações desiguais entre esses grupos, entrando sempre em concerto com as hierarquias de gênero. A colonização ibérica introduziu uma forma sofisticada de leitura desse princípio simbólico, que incide sobre a forma de inserção desigual dos indivíduos na sociedade. Construídas dentro desse esquema de disputa de poder, as marcas corporais africanas tornaram-se o signo estigmatizado como “maléfico”, do “poluído”, do “evitado”, de modo a desconsiderar o estigmatizado como uma “criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída.”¹²²

A interpretação desse princípio simbólico é levada a termos mais sofisticados, obedecendo, primordialmente, a gradação da pigmentação da cor da pele. Quanto mais próximas do fenótipo das negras da África Ocidental, mais estigmatizadas são essas mulheres e mais obstacularizadas na sua relação social. Ser uma mulher negra considerada como preta, ou seja, a pigmentação mais escura da pele – e, assim, mais próxima das africanas ocidentais – é, portanto, estar passível de ser desacreditada de suas capacidades e imputada nas lógicas mais inferiorizantes. A forma de esse grupo de mulheres negociar com essa estrutura de dominação sexo-racial exigira delas muito mais empenho, cobrando de sua auto-estima e de seu auto-conceito.

Esse estigma sobre a pigmentação do corpo negro perverte-se mais por seu intenso “efeito de descrédito”, especialmente pelo fato de o próprio estigmatizado ser levado a crer

¹²⁰ *Ibidem: loc. cit.*

¹²¹ A respeito do que nos informa os estudos de Erving Goffman, em sua obra *Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, o estigma, enquanto uma marca socialmente reconhecida como indicador discriminatório da moral e valores de um indivíduo, surgiu na Grécia Antiga. Portanto, desde muitos séculos atrás, o corpo era utilizado para anunciar discriminações as quais a sociedade não queria e não pretendia olvidar. Os sinais corporais eram feitos no indivíduo a corte ou fogo para “[...] evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava.” (p. 11) Tais sinais feitos no *corpo* “avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou um traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos.” (Goffman, Erving. *Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988, p. 11).

¹²² *Ibidem: 12.*

nessa criação virtual de si – cria-se uma “ordem pigmentocrática”¹²³. Afinal, ele “[...] pode perceber de maneira bastante correta”, ressalta Goffman, “que, não importa o que os outros admitam, eles na verdade não o aceitam e não estão dispostos a manter com ele um contato em ‘bases iguais’”¹²⁴. Pois, a internalização do arquétipo conduz o estigmatizado, inevitavelmente, a “[...] concordar que, na verdade, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser. A vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não-portador dele.”¹²⁵

Ora, aqueles traços fenotípicos que se anunciam mais visivelmente por aproximarem-se mais daqueles do africano ocidental estão em condição de serem mais “desacreditados”¹²⁶, pois são mais facilmente associados à inferioridade que aqueles tipos fenotípicos mais próximos do arquétipo branco-europeu. Os “desacreditados” – por exemplo, as mulheres pretas –, portanto, são um foco evidente para prejulgamentos preconceituoso de seus valores e capacidades, assim como para a atribuição arbitrária do lugar de subalternidade, no sentido de buscar confirmar o mito criado sobre o que falsamente significaria o seu fenótipo. Aqueles mais próximos do “modelo fenotípico”¹²⁷ podem ser considerados “desacreditáveis”. Pois, se suas “marcas” não são imediatamente perceptíveis, estes se tornam *passíveis* de sofrerem discriminação racial e rejeição fenotípica nas suas relações institucionais e inter-pessoais, segundo uma probabilidade mais frouxa – diferentemente dos “desacreditados”, estes, evidentemente, mais susceptíveis a serem *vistos* como diferentes da “norma”.

O estigma surge, ressalta Goffman, somente onde “[...] há alguma expectativa, de todos os lados, de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam apenas apoiar uma norma, mas também cumpri-la.”¹²⁸. A estigmatização é uma operação de imposição de lugares sociais, tal qual a classificação que, em si, pressupõe a hierarquização. Portanto, a criação de um arquétipo fenotipicamente branco-europeu coincidindo com a subalternização do fenótipo do africano ocidental surge em meio aos desdobramentos da dominação racial. A

¹²³ Expressão utilizada pelo etnólogo Carlos Moore Wedderburn para designar uma estrutura de discriminação sistemática e automática baseada na cor da pele como fator estruturante das hierarquias existentes na sociedade. Um sistema pigmentocrático conduz à fenotipofobia e vice-versa. (Cf: Carlos Moore WEDDERBURN, *O Racismo através da História. Da Antiguidade à Modernidade. Op. cit.*, mimeo, 2007).

¹²⁴ Goffman, *Op. cit.* p. 17.

¹²⁵ *Ibidem*, *loc. cit.*

¹²⁶ Cf: *Ibidem*.

¹²⁷ Dentro do contingente populacional miscigenado, existem aqueles que, fenotipicamente, não são tão próximos do africano autóctone ocidental quanto os de pele mais escuras e feições mais similares a este africano. São classificados por uma infinidade de termos, dentre eles destacamos “pardos”, “mulatos” e “morenos”. De certa forma, estes de pele mais clara estariam, entre os negros, fenotipicamente mais próximos do “modelo fenotípico” no contexto de colonização europeia, que é o fenótipo do “branco”, isto é, do europeu.

¹²⁸ Goffman, *Op. cit.*, p. 16.

disputa pela dominância conduz o segmento favorecido a buscar, contínua e incessantemente, fazer cumprir a norma e disseminar a crença no estereótipo racial¹²⁹, por meio da repetição ansiosa dele.

A estereotipação da mulher negra como corpo “naturalmente” erotizado, obscenizado, desumanizado e animalizado é continuamente repetida, processada através das práticas sociais orientadas pelos fantasmas do segmento dominante. Pois, na condição histórica de baluarte da civilização africana, a mulher negra era o ente que deveria ser esmagado e mantido sob constante subalternização, em prol da manutenção da ordem dominante européia radicalmente oposta à tradição cultural africana, constituída *ao redor da mulher*. Ora, a retirada da centralidade e, logo, do poder somada à coisificação, à estereotipação, à exclusão desse grupo de mulheres garantiria, assim, a supremacia dos modos sociais europeus nas sociedades periféricas multirraciais, como a brasileira.

Por isso, a desenvoltura na relação com o poder e com homens, assim como a liberdade na relação com seu próprio corpo e sexualidade, herdados de uma civilização que se organizou sem qualquer noção de pecado, como destacou Diop, foram características interpretadas negativamente pelo segmento dominante de origem européia. Num momento de violências materiais e simbólicas – como a colonização e a escravização –, as diferenças culturais das africanas, sob o olhar do europeu (fenotipofóbico e misógino) converteram a representação da mulher negra na de um ente voltado exclusivamente para a arena sexual, por uma suposta “natureza própria”. Nesse contexto, a mulher negra foi objetificada para o trabalho forçado, ao tempo em que também era concebida pelos colonizadores como objeto libertinamente encerrado na esfera sexual.

O modelo racial brasileiro – que tem a ver com relação de poder paternalista e com uma configuração extremamente ramificada de papéis próprios aos negros, a qual obedece a um gradiente extenso de cor gerado pelo padrão de dominação e assimilação racial da mestiçagem¹³⁰ – proporciona àquela mulher negra de traços fenotípicos mais próximos dos africanos ocidentais uma experiência singular de opressão, mergulhada em subalternidade e estigmatização. Com isso, esse processo do europeu colonizador de reconhecimento

¹²⁹ Bhabha, *Op. cit.*, p. 105.

¹³⁰ Diferentemente do modelo de relações raciais da Roma Antiga que assumiam a concepção de que a mistura racial era uma forma de corrupção que resulta em seres humanos inferiores (Cf: Benjamim ISAAC. *The Invention of Racism in Classical Antiquity*. New Jersey: Princeton University Press, 2004, p. 504.), o modelo racial brasileiro guarda particulares semelhanças ao modelo implantado na península ibérica nos séculos VIII ao XIV, no qual a miscigenação era uma forma irreversível de assimilação e, portanto, de dominação racial.

estereotipado do Outro se converteu numa concepção dominante sobre as mulheres negras brasileiras.

É difícil não levar em conta que existem importantes pontos de tensão na constituição da mulher negra brasileira. Ora, essa tensão se relaciona com o lugar subalternizado pela raça e pelo sexo, conflituando com sua condição ancestral proeminente na família, na economia, na sociedade e na sua civilização. O conflito de representar mulheres tão antagônicas tem conformado a constituição identitária da mulher negra brasileira ao redor de pontos de tensão, desde sua subalternização no esquema de hierarquização colonial até os dias atuais. Buscou-se sumariá-los da seguinte maneira:

- i) ser o baluarte de uma civilização constituidora e disseminadora dos valores ancestrais (mantidos, por exemplo, pelas religiões de matriz africanas e pela “matriarccalidade” ou por arranjos familiares matricentrados), mas, ao mesmo tempo, ser o *objeto* mais subalterno sob a realidade civilizatória brasileira na qual vive e deve se recompor;
- ii) ser negra, “o anti-humano”, e, concomitantemente, ser conduzida a aspirar ser “o normal”, isto é, ser branca, especialmente no que diz respeito à estética e aos valores ético-morais orientados pela visão judaíco-cristã;
- iii) querer ser respeitada como mulher, dentro de uma sociedade que a consome como objeto do sexo e a explora nos labores mais inferiorizantes, e, simultaneamente, ter aberta a si como lugar de negociação do poder a arena sexual como objeto.

CAPÍTULO 2

O RACISMO E O SEXISMO NO SISTEMA DE ENSINO: A SOCIALIZAÇÃO DA INIQUIDADE SEXO-RACIAL

2.1 A GÊNESE DO SISTEMA DE ENSINO

A Idade Média foi um período de muita insegurança, promovida por grandes saques, pilhagens, hordas “bárbaras”, tirania... As formas produtivas que adviriam a esse período não poderiam se manter em meio a tanta instabilidade. Desse modo, a nova ordem social que se engendrou a partir do século XV, forçosamente, necessitou estabelecer relações sociais mais estáveis e instaurar a segurança social. A ordem social moderna requeria, para a sua própria sobrevivência, o alçamento da paz social.

Nesse contexto, a formação de uma força policial e de um sistema de ensino consistiu na articulação que possibilitou o estabelecimento da necessária paz na sociedade. Na medida em que a força policial proporcionava proteção daquelas pilhagens que desestabilizava a sociedade, o sistema de ensino liberava as forças produtivas para que todos pudessem enriquecer; estas duas instâncias aliavam-se para produzir a paz social e, logo, a prosperidade da sociedade moderna.

Os sistemas de ensino das sociedades modernas surgem como uma necessidade criada pelo sistema capitalista, a partir da Revolução Industrial. A sobrevivência do capitalismo dependia da sua expansão. Um meio de atender a essa necessidade, portanto, foi universalizar, através do sistema de ensino, o conjunto de conhecimentos herdados pela sociedade, com o fim de dirigi-los, de modo coerente, para a maximização do potencial produtivo e criativo dos indivíduos. Afinal, sob o sistema capitalista, o conhecimento é visto como uma extensão do que Karl Marx chamou de “meios de produção”¹³¹. Com o sistema de ensino, os conhecimentos herdados e os que irão ser produzidos pelas novas forças criativas catalisam a dinâmica produtiva que sustenta o capitalismo ao serem aliados aos “meios de produção”. É a liberação

¹³¹ Pode-se definir meios de produção como “o conjunto formado pelos ‘meios de trabalho’ e pelos ‘objetos de trabalho’”. Os meios de trabalho incluem os ‘instrumentos de produção’ (máquinas, ferramentas), as instalações (edifícios, armazéns, silos, etc), as fontes de energia utilizadas na produção (elétrica, hidráulica, nuclear, eólica etc.) e os meios de transporte. Os ‘objetos de trabalho’ são os elementos sobre os quais ocorre o trabalho humano (matérias-primas minerais, vegetais e animais, o solo etc.). Os meios de produção servem como base em modelos de governo. Para uma análise de uma sociedade é preciso primeiro verificar em que tipo de meio de produção ela se baseia.” Disponível em www.wikipedia.org

dessas forças que irá conduzir à produção de recursos e ao acesso a estes por todos aqueles que investirem na escolarização.

Contudo, as contradições da sociedade, emaranhadas no jogo social de interesses distintos proporcionara, progressivamente, mudanças nas instituições de seguridade e de educação, criadas para produzir paz social e harmonizar a sociedade moderna. Os interesses de classe, protagonizados pela elite, logo se sobrepuseram ao objetivo inicial de expansão das condições de criação e acesso aos recursos, fazendo essas instituições convergirem para operar em prol do fortalecimento de um único segmento social.

O estabelecimento do capitalismo, vale ressaltar, e, logo, dessa necessidade de expansão das suas forças produtivas através do sistema de ensino se deu na Europa¹³² do século XIX, isto é, numa sociedade de clara *continuidade fenotípica*. Isso contribuiu para que a universalização do aumento das forças produtivas e do acesso aos recursos produzidos pela sociedade capitalista fosse uma realidade, na medida em que não estava inserido nela o grupo humano fenotipicamente demarcado pela cultura do “berço do norte” como antagonista na disputa por recursos.

A incorporação das desigualdades pelo sistema de ensino europeu

Uma verdadeira disfunção dos sistemas de ensino e de seguridade social – frente a seus objetivos primeiros – estava sendo forjada por interesses de classe, impulsionados pelo afã de garantir os recursos sociais a menor proporção de indivíduos possível. E, com o tempo, essa disfunção se amalgamou ao *modus operandi* desses sistemas, o que era um reflexo próprio da sociedade de competição que se estabelecera na modernidade. Perpetrar o sistema de ensino converteu-se em conservar essa disfunção, pelo simples fato desse sistema reproduzi-la incessantemente.

As contradições de classe, imanentes à nova ordem social capitalista, conduziram o sistema de ensino, cada vez mais, no caminho da sua disfunção, ou seja, forjar condições de proporcionar a apenas *um* grupo as possibilidades de desenvolver-se como força produtiva, acessar os recursos e enriquecer-se. Um processo de seleção de sujeitos ganhou forma dentro do fazer educativo dos sistemas de ensino, de então, equivalendo, de certa forma, a um modo de conservar a ordem vigente de uma sociedade plena de contradições e desigualdades.

¹³²

Ver: Max WEBER, *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2002.

Essa condição de conservação da sociedade e dessas suas desigualdades foi o que demonstrou Pierre Bourdieu. Para ele, a função primordial do sistema de ensino é, ao contrário das crenças mais “libertadoras”, manter a ordem social. Em “A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, o sociólogo afirma esse caráter conservador. Desmistifica, com isso, as crenças de que o sistema de ensino, naturalmente, conduziria a transformações sociais. Afirma que “*É provavelmente por um efeito da inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, pois, esclarece que, contrariamente, “tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratando como dom natural.*”¹³³ A lógica do sistema de ensino é ser contraditório, disfuncional, afinal, segundo o autor, ele “tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social”¹³⁴, do que se pode adicionar que tal conservação se relaciona com a manutenção da hegemonização de um segmento social bem demarcado, pois os valores conservados pertencem a esse segmento social.

Corroborando com essa idéia, Louis Althusser¹³⁵, para o qual a escola tem papel fundamental na produção e reprodução dos valores sociais que o segmento dominante espera serem ratificados; uma forma de reproduzir a ordem dominante e desigual. A escola, para ele, tem maior eficácia que outras instituições para a manutenção ideológica, sendo um meio de reprodução mais profícuo e com resultados duradouros. Afinal, ela tem a atenção privilegiada das crianças e dos jovens, por um longo período do dia desde tenra idade; audiência essa, ressalta ele, “obrigatória e gratuita”. Ademais, a escola é vista, pelo autor, como instituição com grande capacidade de difusão de valores, e, portanto, uma instituição mediadora da relação entre o indivíduo e a sociedade. Essa mediação incidiria também, afirma Althusser, numa seletividade, através da qual os jovens *seriam encaminhados pela escola a ocupações e profissões determinadas*, como forma de manter o equilíbrio desigual da própria ordem vigente. Isto implica, explicitamente, no modo como os grupos acessarão os recursos da sociedade através de sua ocupação profissional.

Essa seletividade de sujeitos converteu-se num dado central do modo de operação dos sistemas de ensino advindos da Europa. Convertendo-se numa espécie de obsessão, a seleção

¹³³ Pierre BOURDIEU, A escola conservadora: às desigualdades frente à escola e à cultura. In: M^a Alice NOGUEIRA e Alfredo CATANI (orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 41, grifos do autor.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 56.

¹³⁵ Louis ALTHUSSER, Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: Slovaj, Žižek (org.) *Um Mapa da Ideologia*. (Tradução Vera Ribeiro). RJ: Contraponto, 1996.

de sujeitos passou a se processar, sutilmente, nos processos cotidianos das instâncias de seguridade e escolarização. Isso contribuiu para dar prosseguimento à elitização dessas instâncias, que passam a servir a um único grupo social. A escola passa a ser o *locus* por excelência onde se produz a elite do poder. É essa sociedade que Michel Foucault retrata em *Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões*, concebendo a realização da sujeição dos indivíduos à ordem dominante através da disciplinarização e da docilização de seus corpos, dentro de estruturas sociais como as prisões e as escolas¹³⁶. A disciplina dos corpos é “um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia.”¹³⁷ Ela se introduz nos corpos dos sujeitos, levando-os, ressalta Foucault, a se constituírem de modo a conformar com as ordens sociais instituídas. A escola, com a sua prerrogativa de tempo, espaço, discursos, proliferação de ideologias, condições de “uso” dos corpos, é um *locus* privilegiado da realização dessa internalização.

Com sutileza, a disciplina escolar se introduz nos corpos dos sujeitos, de modo a construir suas percepções e conduzir suas ações. Afinal, ela se faz operar de forma que a ação disciplinada pareça espontânea ou natural. Disciplina-se “positivamente”, na medida em que “o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; *é um de seus mais importantes efeitos*”.¹³⁸

A sociedade moderna européia que concebeu o sistema de ensino para ascender à paz social, também gera antagonismos que distorcem esse fim ao introduzirem na escolarização às ordens de desigualdades. Contradições de classe, mais uma vez, possibilitaram que também a burguesia buscasse a maximizando de suas forças, para também acessar recursos e enriquecer-se. Fez isso, imputando-se um aparato de poder com esse tipo de disciplina, que a distingue das massas e a faz proliferar, maximizando-a. Imputar-se um aparato de poder que constrói os indivíduos segundo o lugar que devem ocupar numa sociedade de exacerbada competição, foi também imputar-se uma prerrogativa para diferenciar-se dos demais atribuindo a si um lugar confortável. Afinal, o “poder disciplinar”¹³⁹ que se exerce diretamente sobre os indivíduos, os

¹³⁶ Ver: Michel FOUCAULT, *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, 1994; *História da Sexualidade: a vontade de saber*, op. cit.

¹³⁷ FOUCAULT, *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, 1994, p. 153.

¹³⁸ MACHADO, Roberto – Por uma Genealogia do Poder In: Foucault, Michel – *Microfísica do Poder*. 1979, p. XVIII, grifo meu.

¹³⁹ Para saber mais sobre o poder disciplinar ver a obra *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*, op. cit., na qual Foucault descreve a metáfora do panoptico representando a perpetua auto-vigilância que nos imputamos para seguir a norma, que em si perpetra desigualdade – esse seria o “poder disciplinar”. Para ele, a instauração da disciplina nas prisões foi um processo que regido pela necessidade da sociedade desigual que se forjou.

distribui através “da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. Isola em um espaço fechado, esquadrinhado, hierarquizado capaz de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que dele se exige”¹⁴⁰. Com o tempo, foi possível tragar esse corpo para o máximo de produção eficiente, determinar seu gasto ou sua economia em atividades específicas, interessando o desenvolvimento da ação e suas implicações já calculadas.

Nessa perspectiva, a individualidade passa a ser produzida por relações e ordens disciplinares interessadas, o que a escola desempenhou com notável maestria. No espaço escolar se forjou, facilmente, a construção de indivíduos, por conta da própria organização espacial e temporal, e da vigilância sobre os corpos. Como consequência, a construção de suas individualidades leva os indivíduos a se sujeitarem, como se fosse espontaneamente, às ações disciplinadas que ratificam a ordem desigual vigente; a qual visa diminuir a força política de uns, ao tempo em que, economicamente, catalisa sua força produtiva. Através da escola, uma série de pontos diversos são acionados, com eficiência, para incitar práticas diversas, classificadas por grupos de indivíduos. Múltiplos mecanismos de poder estão em operação na escola para ratificar a distinção, a incitação, o refreamento dos grupos sociais, diferenciando suas práticas, discursos, corpos para reverberarem utilidade e adequação ao sistema dominante, sem que isso seja feito pela interdição ou pareça uma mera submissão. Todo esse processo, que se vale do que Foucault chamou de “poder positivo”, distingue os indivíduos, segundo sua utilidade, o que se constitui num modo eficaz de regulá-los, controlando-os num sentido de realizarem uma conduta mais próxima de um padrão ótimo, sem que isso gere a insurreição dos mais subalternizados nas hierarquias alimentadas por esse processo.

A disciplina, pela sua condição de eterna vigilante, faz com que os indivíduos desempenhem suas ações com cautela, respeitando as condutas que pensam ser as normais, mas são, antes de tudo, condutas já disciplinadas. A partir daí, o vigilante – sujeito que é produzido – passa a ser o próprio vigiado, na medida em que, ele mesmo, zela pela norma da ordem social dominante. Com isso, a disciplina imbrica-se nos comportamentos e decisões mais íntimas dos sujeitos. Assim, o sistema de ensino produzirá sujeitos heterogêneos, já controlados, para ocupar lugares diferentes nas hierarquias ocupacionais.

O sistema de ensino, nesse contexto, apesar de inicialmente ter contribuído para a paz social, incorporou as desigualdades emanadas das contradições de classe. Isso significava que a elitização dessa instância proporcionaria a reprodução da elite, a medida que excluía outros

¹⁴⁰ Roberto MACHADO, *Op. cit.*, p. XVII.

grupos sociais da possibilidade de maximizar suas forças produtivas e, logo, seu acesso aos recursos. Desse modo, instâncias de escolarização criaram as bases para se converterem num *locus*, em si, excludente. Pois, essa socialização secundária confere aos indivíduos a internalização de *um* sistema de percepção do mundo – conformado aos sistemas filosóficos e ideológicos emanados da sociedade moderna que a forjou –, que, ao mesmo tempo, compõe as condições para estabelecer os antagonismos de classe e raciais.

O sistema de ensino está immanentemente articulado à sobrevivência da própria sociedade, na medida em que é necessário a ela, e a reproduz com prerrogativa. Sob o pacto social, os indivíduos não têm como escapar desse sistema, e, por conseqüência, dificilmente poderão evitar sua função de conservação da sociedade – submetendo grupos e indivíduos a formas de regulação das hierarquias. Dois importantes pontos conduzem os indivíduos, implicados na sociedade moderna, ao caminho da escolarização:

- i) é através do sistema de ensino que se pode ascender à condição de *cidadão na sociedade*;
- ii) é também por via do sistema de ensino que os indivíduos podem obter as condições objetivas para se tornarem profissionais e, legitimados pela lógica social, inserirem-se na *competição pelos recursos materiais e simbólicos da sociedade*.

A sociedade, portanto, funciona por meio do funcionamento desse sistema educativo de caráter interessado. Afinal, uma sociedade como a atual sociedade capitalista não poderia viver sem a crença na cidadania de todos, assim como sem profissionais que realizem as funções que a sustentam e a tornam viva.

Num contexto de dominação, no qual é necessário manter as vantagens sociais de um segmento da sociedade sobre outro(s), esses sistemas são fundamentais. As sociedades periféricas multirraciais, que são eminentemente desiguais, por exemplo, converteram a passagem pelo sistema formal de ensino em obrigação, aumentando, com isso, a eficácia desse sistema. Ademais, o sistema educacional é a mais forte estrutura de reprodução da sociedade, por implicar nesses dois fatos fundamentais, que acabam, pela desigualdade imanente ao sistema, por estabelecer um “equilíbrio” desigual da sociedade.

Mais recentemente, no século XX, com a entrada das massas no sistema de ensino a exclusão se perpetrou no sentido de garantir as prerrogativas da elite. Dentro das estruturas de ensino, aqueles que não se conformavam ao modelo da elite eram paulatinamente expelidos,

por força de múltiplos mecanismos, foi o que demonstrou Pierre Bourdieu, em “Os excluídos do interior” e “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. Ele diz:

Entre as transformações que afetaram o sistema de ensino a partir dos anos 50, uma das que tiveram maiores conseqüências foi, sem nenhuma dúvida, a entrada no jogo escolar de categorias sociais que, até então, se consideravam ou estavam praticamente excluídas da Escola [...N]o estado completamente diferente do sistema escolar que foi instaurado com a chegada de novas clientelas, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida, no essencial, mediante uma translação global das distâncias. Todavia, com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por *excluídos potenciais* que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma. [...] Como sempre, a Escola exclui; mas a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis do cursus [...] e mantém em seu seio aqueles que exclui, *contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos valorizados*.¹⁴¹

A continuidade do grupo subalternizado dentro das estruturas de ensino significou a sua reorientação para lugares que correspondessem à lógica social desigual e hierárquica. A disciplinarização e docilização de seus corpos através da construção de subjetividades reguladas são processos que têm garantido a produção das elites nos sistemas de ensino, mesmo estando ela em coexistência com as massas. Logo, a maximização das forças produtivas será a maximização das forças produtivas de um único grupo, o dominante, e a liberação do acesso aos recursos decorrente disso significará a manutenção do monopólio desse grupo dominante sobre os recursos que toda a sociedade gera (uns em ocupações mais valorizadas, outros nas menos valorizadas).

Essa sociedade, obviamente, cria e imputa diferentes valores e representações sobre as diferentes ocupações profissionais, constituindo um processo de hierarquização. Esta produz diferentes lugares ocupacionais na sociedade, o que gera desigualdades. Desse lugar, inserido no esquema de hierarquizações, é que os indivíduos – dispostos em diversas categorias profissionais – disputarão recursos simbólicos e materiais para garantir sua sobrevivência.

O prestígio social da carreira, especialmente aquelas definidas pelo ensino superior, é um dispositivo de acesso aos bens simbólicos e a *status* sociais, do mesmo modo que a disputa pelo soldo se dará por via do lugar ocupacional de onde os indivíduos enunciam a sua força produtiva e criativa na sociedade competitiva. Por isso, a inserção dos indivíduos em cursos de ensino superior é um elemento inextrincável da reprodução das desigualdades nas atuais sociedades multirraciais.

¹⁴¹ Pierre BOURDIEU, Os excluídos do interior, In: NOGUEIRA e CATANI, *Op. cit.*, p. 220, 221, 224.

Uma inserção de baixo prestígio no esquema de competição ocupacional da sociedade possibilitará apenas uma forma menos eficaz de disputar os recursos. A inserção de alto prestígio, de modo inversamente oposto, garantirá uma forma mais eficaz de acessar e disputar os recursos da sociedade. A escolha de curso, como meio de distribuição dos bens da sociedade, insere-se na problemática da disputa milenar, na história da humanidade, dos recursos através dos quais se subsiste e que, hoje, toda a sociedade está implicada na sua produção, porém poucos desfrutam.

Essas escolhas por um curso superior incidem nas condições de vida dos indivíduos, fazendo com que essas condições variem conforme o prestígio da carreira escolhida. Portanto, a persistente predominância de negros em cursos superiores de baixo prestígio, do mesmo modo que a guetização das escolhas das mulheres em cursos ditos “femininos” são dados que não devem ser vistos com naturalidade. Ao contrário, nesse contexto de impactação nas condições de vida, devem ser questionados. Afinal, mulheres e negros são justamente os entes sociais aos quais se voltam às reações de “medo” – misoginia e fenotipofobia –, concebidos como Outros, são negros e mulheres os mais excluídos segundo a raça e o gênero numa sociedade em que são maioria e, portanto, contribuem fundamentalmente para construí-la.

Estes fatos ratificam a vantagem do sistema de ensino brasileiro em reproduzir as desigualdades, e manter o *status* imputado aos indivíduos num contexto de dominação colonial. As desigualdades raciais e culturais, já determinadas antes da colonização e perpetuam-se com auxílio do sistema de ensino. Com isso, a desigual distribuição de recursos simbólicos e materiais da sociedade, por meio da escolarização dada aos indivíduos, reforça a marginalização dos Outros, mulher e negro, fazendo-os pseudo-cidadãos dentro da sociedade. Com efeito, a transmutação da desigual sociedade colonial para uma sociedade republicana multirracial, manteve um pacto social de igualdade que nunca se efetiva e no qual as mesmas desigualdades entre os grupos de indivíduos perpetuam-se sutilmente.

A reprodução da sociedade, nessa dinâmica de produção e reprodução de desigualdades é, no limite, uma dinâmica patológica e sistematicamente disjuntiva. Afinal, a sociedade que une os cidadãos em torno de discursos de igualdade, na verdade, distribui, obsessivamente, o prestígio social e os recursos materiais para um único grupo *fenotípico e generado*. A escola, instrumento através do qual os indivíduos se tornam cidadãos e se inserem no mundo da competição pelos recursos sociais é, ao mesmo tempo, o lugar da seleção das pessoas que acessarão os recursos produzidos pela sociedade como um todo. Portanto, o sistema de ensino

tem uma importante parte na produção, ao mesmo tempo, de cidadãos e de pseudo-cidadãos, os *Outros*.

A afiança do sistema educacional com a reprodução da sociedade, é, no limite, a própria legitimação das desigualdades produzidas por ela. E o sistema de ensino brasileiro, transplantado da Europa, segue esse mesmo processo de reprodução, como instituição de inculcação de cultura que é. Ademais, pelo contexto da colonização portuguesa, esse sistema brasileiro de escolarização:

i) foi moldado de acordo com concepções eurocêntricas de educação, pois é fruto da necessidade dessa sociedade, ou seja, nasce implicado a *dados culturais* específicos, que concernem a uma visão de mundo específica;

ii) comprometeu-se, explicitamente, com um grupo *cultural e fenotípico* ao se prestar à estabilização das condições de colonização, desde a “obra Jesuíta”, do século XVI;

iii) procedeu de modo a prontificar a educação da elite colonial, isto é, descendentes do colonizador branco, e mais tarde, a prontificar a ascensão dos descendentes dessa elite e dos imigrantes europeus, em prol do ideal eugênico de embranquecimento, sustentado desde o final do século XIX;

iv) e mantém uma lógica de obstacularização do “*Outro fenotípico*” que os expelle do sistema de ensino com o passar dos anos, fazendo-os crer num fracasso puramente ligado às suas condições inatas ou exclusivamente às baixas condições materiais de sobrevivência.

2.2 TRANSPOSIÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO EUROPEU PARA SOCIEDADES PERIFÉRICAS MULTIRRACIAIS

No contexto da colonização européia, foram as estruturas de ensino lá vigentes que chegaram as suas colônias. Foi o sistema viciado na maximização das forças da elite, por via da perpetração da desigualdade, que fora transplantado para as colônias européias do “Novo Mundo”. Servindo-se a colonização, o processo educativo no Brasil foi um instrumento utilizado para efetivar a conversão às práticas culturais do europeu, destacadamente à conversão religiosa – como o foi a educação jesuítica para os “ingênuos infieis”, os chamados “índios”. O ciclo viciado do sistema educativo transplantado para o Brasil colônia que continuara a dar vez ao processo de dominação das elites é confirmado por Otaiza Romanelli, em *História da Educação no Brasil*:

A necessidade de manter os desníveis sociais, teve, desde então [a colonização], na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter

privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como forma de privilégio [...] Ao mesmo tempo que ela deu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter *status*. [...] Nas sociedades subdesenvolvidas (sic), de modo geral, a educação tem desempenhado um papéis eminentemente conservadores. [...] A escola tem servido mais à conservação e transmissão de valores culturais arcaicos e à ilustração das camadas dominantes.”¹⁴²

O sistema de ensino destaca-se entre as outras instituições sociais por ter prerrogativa na função de reprodução da sociedade. Afinal, esse processo de reprodução requer a inculcação da sua lógica, como se fosse a *única e natural* dinâmica, não somente no nível institucional como também no nível cognitivo dos indivíduos que convivem sob o pacto social. E o processo educativo perpetrado nesses sistemas, primordialmente, realiza uma dinâmica de inculcação de uma dada cultura, o que quer dizer que conduz a internalização de uma visão de mundo, um sistema de valores e filosófico particulares, portadores de uma lógica que os sustentam. Assim, seguem a orientação daqueles grupos que são hegemônicos na sociedade. Portanto, no Brasil, realiza-se a socialização de *um* modo de vida, o dos colonizadores europeus, no qual existe, como dado cultural milenarmente enraizado, a lógica de hierarquização racial e a orientação falocentrada que submete os grupos e indivíduos diferentes do modelo hegemônico, pois os concebe como antagonistas. Assim, os sistemas de ensino nas colônias européias têm o fulcro necessário, a própria cultura, para perpetrar hierarquização da mulher, enquanto gênero, e do negro, enquanto raça. Com efeito, Romanelli elucida que o processo histórico de transplante da instância educativa própria da cultura européia para a sociedade colonial teve importante apoio na família *patriarcal*:

Foi a família *patriarcal* que favoreceu, pela natural receptividade (sic), a *importação de formas de pensamento e idéias dominantes na cultura medieval européia*, feita através da obra dos Jesuítas. Afinal, ao *branco colonizador*, além de tudo, se impunha distinguir-se, por sua *origem européia*, da população nativa, *negra e mestiça*, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados.¹⁴³

Apesar de a elucidação de Romanelli conferir ao transplante dos pensamentos e idéias dominantes da metrópole colonizadora uma quase ingênua “receptividade natural” das elites coloniais, deduz-se dela que a instância educativa começava a servir como forma de *distinção*

¹⁴² Otaíza de Oliveira ROMANELLI, *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 6ª ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1984, p. 24.

¹⁴³ Otaíza de Oliveira ROMANELLI, *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 6ª ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1984, p. 33, grifo meu.

racial. Esse processo pode ter se transformado com o passar dos anos, mas tornou-se intrínseco à escolarização brasileira, no qual cada ano de estudo representa aculturação, embranquecimento, assimilação¹⁴⁴. Do mesmo modo, pode-se deduzir da elucidação da autora, a implantação de um processo educativo racializado por eivar-se explicitamente dos *habitus* e da cultura do branco colonizador, o que, conseqüentemente, catalisa o processo de inculcação da cultura européia. Ademais, “os pensamentos”, “as idéias dominantes” e “a cultura medieval européia” estavam plenos do *raciologismo*, apreendido durante a dominação árabe na península ibérica, plenos da *xenofobia* contra o negro, convertida em *fenotipofobia*, e da *misoginia* própria das sociedades patricentradas do “berço do norte”. O quadro que se vislumbrava da educação nas terras colonizadas do Brasil era a tradução dessas características culturais. Romanelli diz:

As condições objetivas que portanto favoreceram essa ação educativa foram, de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terras e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. *Apenas àqueles cabia o direito à educação* e, mesmo assim, em número restrito, porquanto *deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres* e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, *a escola era freqüentada somente pelos filhos homens* que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada.¹⁴⁵

E, ainda:

Os padres [da Companhia de Jesus – os Jesuítas] acabaram ministrando, em princípio, educação elementar *para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres)* educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população que não seguia carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados.¹⁴⁶

Desse modo, a educação transmitida na colônia conservou o dado falocentrado da cultura européia, não permitindo a escolarização das filhas mulheres, ao passo em que os filhos homens eram ilustrados ou eram, quando primogênitos, conduzidos *liderar o clã e apoderar-se dos recursos* da família. Aos “índios”, estava destinada uma educação elementar de base

¹⁴⁴ Neuza Santos SOUZA, *Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro*. 2ª ed. RJ: Graal, 1983.

¹⁴⁵ Romanelli, *Op. cit.*, p. 33.

¹⁴⁶ Romanelli, *Op. cit.*, p. 35.

religiosa, que era, em si, colonizadora e aculturante. Contudo, os africanos convertidos em escravos, nessa sociedade, não fazem parte do quadro da educação dos primeiros tempos do Brasil colônia. Isto explica o fato de as desigualdades produzidas pela escola ainda não operarem com relação à “raça” – os negros não figuravam como educandos e nem como humanos¹⁴⁷. Ao africano negro, considerado como um mero *objeto*, foi negada a própria cultura, história e identidade africana. Do mesmo modo, não lhe era permitido entrar na sociedade colonial¹⁴⁸. Por isso, ainda não estavam estruturados mecanismos de expulsão do negro do sistema de ensino colonial. Como expulsar um corpo que não poderia sequer erguer-se como humano na sociedade colonial?

A criação do pseudo-cidadão na sociedade republicana brasileira: organizando as desigualdades raciais

Com processos de abolição da escravidão despontados na América, a partir do estonteante levante do Haiti, em 1804, o medo do negro no Brasil passou a assolar os burocratas. Na metade do século XIX, começam a surgir leis que se interessavam pela forma de a sociedade proceder com o elemento servil. No sul do Brasil, a exemplo, estava proibido, por lei, a matrícula de negros em instituições de ensino, mesmo se fossem libertos. Frente à pressão representada pela experiência do Haiti e às pressões internacionais para o fim do sistema econômico escravista muitas leis, até o final do século, destinaram-se a “integrar” o negro na sociedade de forma “segura”¹⁴⁹, o que significou a produção de um pseudo-cidadão.

Nas vésperas – quase uma década antes – da eliminação do sistema escravista brasileiro, começa-se a preparar uma série de projetos, praticamente concomitantes, que versavam sobre diferentes aspectos, tais como a reforma eleitoral, o ensino primário e a abolição do trabalho escravo, mas que guardavam elos estratégicos entre si. Esses projetos, fervorosamente defendidos na Câmara Federal, estavam articulados a uma forma de preparar a transição para o

¹⁴⁷ A escravização do negro nas sociedades coloniais do “Novo Mundo” operou sobre as bases da *objetificação* do ser humano, equivalendo considerar os africanos como mero *corpo sem alma para o trabalho forçado, mercadoria, objeto, coisa*,... O que, apesar do desprestígio do escravo-mercadoria, na África pré-colonial, nunca foi um processo generalizado na sociedade e nem immanentemente ligado ao fenótipo do negro. A escravização eminentemente racial do africano ocidental, perpetrada no Brasil colônia, uniu, da perspectiva do europeu, a identidade do negro a uma *coisa*. Essa objetificação dos negros e negras escravizados somou-se ao antagonismo milenar do *Outro fenotípico*, servindo como uma espécie de permissão para que o europeu desse lastro à colonização das Américas, ao tempo que efetivava o maior crime contra a humanidade, de conseqüências até então não absolutamente definidas.

¹⁴⁸ Nem enterrar seus mortos segundo suas práticas culturais, ou mesmo dignamente, nem estabelecer qualquer forma de organização familiar ou entrar igreja ou numa escola. Por isso, surgiram organizações negras como a Irmandade da Boa Morte, em Cachoeira, que buscavam dignamente enterrar os seus mortos.

¹⁴⁹ Cf. Jaci M. F. MENEZES. A república e a educação: analfabetismo e exclusão. In: *Revista da Faeeba*, vol. 12, nº 19, jan-jun, 2003.

trabalho livre na sociedade do final do século XIX. Conduzidas pelo mesmo escopo, elas alinhavam a lógica hierárquica, até então perpetrada nos *modus* coloniais, ao acontecimento histórico iminente – a abolição –, trazendo à tona, e para uma espécie de exercício da cidadania, aqueles indivíduos declaradamente subalternos na ordem colonial escravista. Essa transição do elemento subalternizado constituía-se num grande conflito para os dirigentes dessa sociedade, visto a mentalidade agrária que nela se instalou, levando em conta que, de maneira institucional, fazia parecer alterar o seu funcionamento – portanto, a cidadania do elemento subalterno não seria tão facilmente incorporada.

Os intentos dessa época são escrutinados no eloqüente artigo “A república e a educação: analfabetismo e exclusão” da pesquisadora Jaci Menezes, que acompanhou o chamado espírito “fazedor de políticas” de Rui Barbosa. Ela desvela a trama na qual se deitara a tríade de projetos os quais engendraram a exclusão do grupo especificamente de negros (ex-escravizados, livres e libertos) do gozo de sua cidadania nessa sociedade de transição. Esses três textos tinham, afirma a autora, “uma conexão entre si, que aponta para uma estratégia liberal de ‘trânsito para a civilização’ para a sociedade brasileira, com declaradas **exclusões assumidas**.”¹⁵⁰ Menezes orienta-se a responder importantes questões inscritas nesse contexto: i) quem eram, afinal, os destinatários dessa exclusão; ii) e quem protagonizava a ação de excluí-los. Pois, a autora deixa claro que na discussão em torno da nova nação brasileira, na verdade,

[...] o que de fato *estava em jogo era a decisão sobre os partícipes da cidadania ativa*: quem decidia os rumos do país, já que não havia, em última instância, pela nação, ela própria constituída, se não formalmente (porque a Constituição do Império não se referia à instituição da escravidão), mas na prática, por herança da legislação colonial, por indivíduos que eram *senhores* ou *escravos* intermediados por uma terceira categoria, os *libertos*¹⁵¹.

A conquista da cidadania através do sistema educacional foi outra questão debatida, em projetos de lei, que no fundo organizava a forma de lidar com o negro na sociedade que se pretendia república, abolicionista e era orientada pela fenotipofobia. Esse projeto, de 1879, foi a reforma eleitoral, que previa a implantação da eleição direta e do “eleitorado qualificado”, ao tempo em que defendia a eliminação do dito “eleitor primário”. O não-voto deste último, definido como analfabeto, equivalia a uma sumaria diminuição de eleitores, por se tratar de um contingente que representava 83% da população da época. Mas, esse relevante dado não se configurou como um obstáculo.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 25.

¹⁵¹ *Ibidem*, p. 21. (grifo meu)

Parafrazeando Rui Barbosa, “o fazedor de políticas”, a historiadora Jaci Menezes ressalta a mentalidade que forjou a articulação entre escolaridade, cidadania e direitos políticos, no Brasil no final do século XIX, em vias de abolir a escravização dos negros:

Ainda argumentando sobre a necessidade de saber ler e escrever como base para aferir o discernimento, afirma [Rui Barbosa] que o Estado não pode prescindir do discernimento como elemento da capacidade eleitoral, uma vez que ele é uma das condições essenciais à liberdade. Como acha que o discernimento não pode ser “*indiscriminadamente atribuído a todos*”, era necessário, à falta de um sinal exterior da sua presença, aferi-lo através do critério da leitura:

Ora, é a leitura que forma o **cidadão, o homem civilizado, o homem moderno**. Esta verdade não admite controvérsia ... **Lendo é que se habilita o cidadão...** nesses tempos, quem saiba ler, lerá. E, como ler é o meio de aprender, infere-se que, onde está o instrumento aquisitivo da capacidade, aí a capacidade está..¹⁵²

A reforma eleitoral, proposta por Rui Barbosa, uma referência dos interesses elitistas da época, excluiu os analfabetos do domínio concreto da política. A incitação à escolarização daqueles que quisessem se tornar cidadãos plenos, capazes de exercer seus deveres e direitos políticos foi o argumento encontrado por Barbosa para mascarar a imposição elitista e claramente racista de tal proposição. Ora, sabemos que aos negros era fadada qualquer forma de escolarizar-se. Esse projeto foi, portanto, a via legal e republicana de mantê-los no seu lugar: para fora da sociedade como cidadãos de segunda classe, pois iletrados. O texto da reforma, contudo, “não faz, em contrapartida, a campanha massiva de alfabetização, de implantação da escolarização como direito.”¹⁵³ Um paradoxo, que deixa mais claro que essa foi uma forma de garantir a reprodução das hierarquias sociais, em face à abolição da escravidão. Criou-se uma forma de produzir um pseudo-cidadão, na medida em que ser liberto não conferiria ao negro – analfabeto – a conquista da cidadania plena.

O tema da escolarização do negro, nesse tipo de sociedade, do mesmo modo, seria conduzido ao mais plácido “esquecimento”. Afinal, no mundo dos “senhores” articulavam-se a concepção, e uso real, nas práticas sociais do escravo como *coisa* ou objeto – fundamental na estrutura econômica escravista – e a necessidade de mantê-lo numa condição subalterna para sustentar as hierarquias dessa sociedade. Essa articulação compatibilizava serenamente com a invisibilização do negro nos assuntos relacionados ao desfrute da cidadania de brasileiro. Portanto, o ingresso da massa de escravizados negros na “cultura letrada” foi um processo inexistente no período.

¹⁵² Brasil, 1985, apud MENEZES, *op. cit.*, p. 30, itálicos da autora, negritos meus.

¹⁵³ MENEZES, *Idem*, p. 32.

O analfabetismo constituiu-se em condição comum entre os negros escravizados, assim como, entre aqueles livres e libertos. E, no pós-abolição, essa situação foi convertida numa grande estratégia para tornar possível e legal a eliminação da cidadania dos negros no momento do seu ingresso à vida institucionalmente livre na nascente República. Afinal, é patente que a “liberdade” pelo fim do sistema de escravização dos negros não deveria conduzir à inserção destes na cidadania, nem mesmo alterar a posição imputada de *Outro* na sociedade. E a educação formal era a garantia da manutenção dessa ordem. Deliberadamente, ela passou a ser o instrumento central para ceifar os direitos políticos do grupo explorado que, naquele momento, experimentava viver num país formalmente não-escravista.

A determinação de quem deveria participar das escolhas políticas da futura república marcava explicitamente a orientação pela manutenção da hegemonia de um grupo específico. Ora, se africanos e seus descendentes, livres ou escravizados, não ostentavam grandes posses materiais nem gozavam de condições e autorização para se escolarizar, essa articulação do exercício do voto à condição pecuniária e ao acesso à cultura letrada somente fortaleceu um segmento bem demarcado fenotípica e economicamente, que não era o segmento negro. Isso tecia, sem alardes, a continuidade das hierarquias já inscritas na ordem colonial, agregando as mesmas dicotomias raciais existentes na estrutura social da Colônia, a qual se baseava no sistema econômico de exploração escravista, no qual o negro era tido como uma *coisa inferior*. Não deveria haver ameaça à elite agrária, por isso, para esse projeto de governo, “o governo devia ser o governo da minoria ilustrada, ‘letrada’ [...] mas que, no fundo, como os resultados da República vieram depois a demonstrar, vinha a servir às intenções de conservação da ordem.”¹⁵⁴

Três anos depois, em 1882 – e um ano depois de aprovado o não-voto do analfabeto –, um segundo documento, articulado às mesmas intenções, estava em curso. Este foi o projeto sobre o ensino primário e outras instituições complementares que, a pedido do Imperador, foi também elaborado por Rui Barbosa. Ele traçou uma análise da situação do ensino popular no Brasil, comparando-o às realidades diferentes de outros países, com a intenção de “justificar a necessidade de um *projeto civilizatório pela via da escola*”¹⁵⁵.

Todavia, o mais fundamental nesse projeto, devido a sua implicação numa rede estratégica de exclusão, é que como ressaltou Menezes, “em todo projeto não há uma referência

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 31. Menezes resalta que somente num trecho desse documento, no momento em que se alude à igualdade – um suposto “gênio” da sociedade brasileira –, há alusão explícita aos negros e à necessidade de reconhecer seus direitos. Porém, esse tópico era conduzido, pelos ânimos da época, no sentido da reflexão ao invés do da efetivação desse reconhecimento.

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 33. (grifo meu)

explícita aos escravos, à abolição da escravidão, à situação dos libertos ou dos ingênuos. Trata-se de propor um sistema de educação em geral, aplicável a todas as crianças (livres) em idade escolar.”¹⁵⁶ Essa ausência de referência aos negros, que em breve seriam livres, era uma forma sutil e eficaz de assegurar mais uma forma de exclusão desse contingente, dessa vez no âmbito da cultura letrada. Afinal, relegá-los a invisibilidade nas políticas educacionais era uma maneira institucionalizada de olvidar o seu direito à educação e, assim, mantê-los analfabetos. Consequentemente, isso garantia que o grupo de negros não viesse, tão cedo, a gozar de cidadania plena na medida em que não participariam da escolha de seus representantes políticos por não ser um “eleitor qualificado”. Ora, afirma Menezes, na verdade, existia,

uma *intencionalidade de exclusão dos negros*, ex-escravos (analfabetos na sua grande maioria tendo em vista a proibição explícita de sua freqüência à escola e, mesmo, pela inexistência, na lei e na prática, de uma política de escolarização dos “ingênuos”), da cidadania ativa.¹⁵⁷

Tais projetos coadunaram perfeitamente com a intenção de fazer prosperar a minoria populacional que já desfrutava das benesses econômicas frutos do escravismo colonial, mesmo em face da abolição desse sistema. E isso se torna cada vez mais evidente se levarmos em conta que, para o estabelecimento de uma democracia, a exclusão de 83% da população de seu direito de voto é uma impertinência. Todavia, não houve qualquer menção à escolarização massiva dessa população *negra* analfabeta para que pudesse se compor como eleitorado dito “qualificado” e vir a participar das decisões políticas. E, da mesma maneira, não se aludiu o fato de que a exclusão explícita de pobres e analfabetos era, na verdade, a exclusão velada, em sua grande maioria, de negros libertos e seus descendentes, como afirmou Menezes¹⁵⁸.

O terceiro documento, de 1884, conservou as mesmas intenções protecionistas da ordem e das elites forjadas na Colônia e de manutenção do *status* subalterno do negro. Trata-se de um parecer sobre o projeto de “emancipação *gradual* do elemento servil”, que, apesar de não aprovado – por não prever indenização aos senhores no caso de libertação dos escravizados – jogou luz sobre o temor das elites de que o negro desfrutasse da cidadania plena. O “fazedor de políticas”, nesse parecer, resvala ao enfatizar que as colônias francesas atravessaram graves provações por fazer “do escravo, ao mesmo tempo, homem livre e eleitor, estendendo-lhe o benefício do sufrágio universal”¹⁵⁹. Assegurar tais direitos aos negros era um perigo, uma

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 34.

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 26.

¹⁵⁸ Rui BARBOSA *apud* Jaci M. F. MENEZES. *Op. cit.*, p. 32.

¹⁵⁹ Jaci M. F. MENEZES. A república e a educação: analfabetismo e exclusão. In: *Revista da Faeeba*, vol. 12, nº 19, jan-jun, 2003, p. 36.

atitude tão ameaçadora, na perspectiva da “ordem”, que chegou ao ponto de ser considerado pelo burocrata – um persuasivo representante da mentalidade da elite da época – como um “modo irrefletido e precipitado” de se fazer a Abolição. Com isso, esse terceiro documento confirma as pistas deixadas pelos anteriores: há uma intencionalidade em excluir os *negros* da cidadania plena e, no Brasil, essa estratégia seria deliberada gradualmente, não causando as tão temidas “catástrofes”, como representou o Haiti¹⁶⁰.

A abolição então teria que ser feita de forma gradual, “sem traumas”, e para isso se propôs que os negros teriam que permanecer sob “*a obrigação do trabalho e um quinquênio de domicílio forçado*”¹⁶¹. Equivale dizer que a adaptação do negro à condição de cidadão livre ir-se-ia construir dentro do ventre da condição de escravizado e racialmente subalterno, emanada da relação hierarquizada e regida por mandonismos, temores, paternalismos e inferiorizações com seus ex-“senhores” e ex-“sinhas”, nas terras destes últimos. Segundo esses legisladores, somente dentro destes parâmetros de relação e lugar no mundo é que os negros estariam aptos a ascender à condição de (pseudo) cidadão livre e entrar para a sociedade republicana¹⁶² e

¹⁶⁰ A libertação do Haiti das forças coloniais foi um processo organizado e protagonizado pelos negros escravizados, sob a liderança de Toussaint ao final do século XVIII e início do XIX (em 1804, o Haiti era independente e comandado por negros) – o que representou um desastre e um escândalo para as autoridades coloniais francesas.

¹⁶¹ Jaci M. F. MENEZES. A república e a educação: analfabetismo e exclusão. In: *Revista da Faeeba*, vol. 12, nº 19, jan-jun, 2003, p. 37.

¹⁶² E, mesmo havendo a conversão da nação em República, imediatamente após (1890) a abolição do sistema escravista, não houve qualquer menção à assunção do negro como cidadão brasileiro no projeto da nação republicana emanado do Estado. Ao contrário, as proposições de nação advindas do segmento de negros libertos, ex-escravizados e africanos ora não teve voz, ora resultou na catalisação da discriminação racial, como bem ressaltou o historiador Ubiratan de Araújo. Afinal, o fim do século XIX marca o período de formação de um novo Estado nacional brasileiro, que, apesar da invisibilidade, na história “oficial”, do protagonismo negro, proposições desse segmento para a instituição de um Estado multirracial foram patentes. Os negros (escravizados, libertos e livres) nascidos no Brasil – chamados de crioulos – reivindicaram participação nesse processo de formação do Estado nacional, reclamando para si “uma nova identidade nacional”. Assim como aqueles nascidos na África (tanto os ainda condicionados à escravidão como os libertos e livres) reivindicaram “a superação do estatuto da escravidão e a colonização, em seu lugar, [a criação] de um estado negro fundado sobre as tradições africanas” (Ver: Ubiratan Castro de ARAÚJO, *Conexão atlântica: história, memória e identidade*. In: *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 19, p. 221.). Todavia, essas reivindicações foram rechaçadas, tendo sido finalizadas, na época, com o que chamou o historiador de “saldo negativo”, afinal houve “a manutenção da escravidão negra, a exclusão política pela adoção do voto censitário e o reforço da discriminação contra os negros segundo o critério da cor de pele.” (*Ibidem, loc. cit.*, grifo meu) Frente ao preterimento das proposições negro-africanas e às estratégias de exclusão do negro nessa nascente República, Araújo esclarece que esta última “constituiu então uma espécie de colonialismo interno pelo qual os verdadeiros brasileiros seriam aqueles que guardariam, dentro da sua cultura, os traços constitutivos da civilização européia.” (*Ibidem, loc. cit.*)

O negro foi visto como um estranho imprestável à sociedade que se constituía republicana, apesar de, num período muito recente a este (1864-1870), ter sido lembrado para constituir-se representante da nação nas frentes de batalhas da Guerra brasileira contra o Paraguai. Ver: Ricardo SALES, *Guerra do Paraguai: Escravidão e Cidadania na Formação do Exército*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990; André Amaral de TORAL, *A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai*, Estudos Avançados, vol. 9, nº 24, São Paulo, Maio/Agosto, 1995. “A compra de substitutos, ou seja, a compra de escravos para lutarem em nome de seus proprietários, tornou-se prática corrente. Sociedades patrióticas, conventos e o governo encarregavam-se, além

democrática. Assim, eles não causariam as temidas provações sofridas pela França. Se essa proposição não se concretizou com a lei – através da aprovação do projeto –, concretizou-se nas práticas sociais. Essa cláusula serviria, segundo o fazedor de políticas, como aparato formativo e educativo, que no fundo, mantinha uma socialização do negro enquanto ente subalterno da sociedade – isso sim, tranquilizaria o grupo dominante face à Abolição da Escravidão.

A visão da sociedade da época sobre os libertos deixa claro o desígnio de manter a subalternidade do negro. Ora, apesar de liberto e de (pseudo) cidadão, os movimentos subversivos a essa ordem¹⁶³ perpetrados pelos negros eram reprimidos com força policial. É o que Menezes enfatiza:

A sociedade brasileira reagiu de forma *peculiar* aos negros libertos, os ‘13 de maio’. Geralmente vistos como ‘agregados’, entendia-se que estavam os libertos ligados por uma extensa rede de favores aos seus ex-senhores, aos quais deviam uma espécie de vassalagem, de cortesia e até de cuidados. Os que não se submetiam ao trabalho formal eram considerados vagabundos, vadios, potencialmente perigosos, que necessitavam estar sob vigilância policial.¹⁶⁴

O escrutínio de Menezes dessa realidade história do pós-abolição, no Brasil, respondeu sagazmente àquelas importantes questões – quem eram os excluídos e quem os excluía. As indagações da autora, nesses termos, somente poderiam conduzir a um corolário:

[...S]ão os pretos e os mestiços aqueles que, sofrendo mais fortemente o efeito das desigualdades regionais e da inexistência de políticas nacionais equalizadoras na área da educação, têm o menor acesso à alfabetização. Deste modo, a adoção da condição da alfabetização como critério para ingresso à cidadania ativa, para acesso ao voto, implicou também no estabelecimento de um **sistema de controle dos negros e de seu ingresso à *comunhão brasileira*** [...] Mais que tudo, este parece ter sido o *álveo*, o caminho procurado [...] para que **a garantia da liberdade não se confundisse com a aquisição da igualdade civil**, permitindo que a transição da escravidão para a vida livre se fizesse sem conflitos, sem sustos, de forma segura. Para os senhores.¹⁶⁵

A transição do sistema escravista, no Brasil, para o trabalho livre ratificou as posições já hierarquizadas, não servindo como período construtor da cidadania do ente fundamental no

disso, da compra de escravos para lutarem na guerra. O império prometia alforria para os que se apresentassem para a guerra”. (Torral, 1995, p. 4)

¹⁶³ Mais tarde as disposições que garantiram a manutenção da “ordem” são transpostas para o código penal, o que deixa claro, na época, “o uso da coerção como instrumento de dominação.” Ver: Menezes, A república e a educação: analfabetismo e exclusão, 2003, p. 23.

¹⁶⁴ Jaci M. F. MENEZES, A república e a educação: analfabetismo e exclusão, Educação e Contemporaneidade, *Revista da Faeeba*, vol. 12, nº 19, jan-jun, 2003, p. 22.

¹⁶⁵ Jaci M. F. MENEZES, A república e a educação: analfabetismo e exclusão, Educação e Contemporaneidade, *Revista da Faeeba*, vol. 12, nº 19, jan-jun, 2003, p. 39, negrito meu.

anterior sistema econômico e social, que foi o negro escravizado. A exceção de cidadania ao negro também na sociedade nascente, vivenciada pela grande maioria deles de forma material – não só pela exclusão política do voto censitário e “qualificado” pela alfabetização, como também pela falta de posse de terras, pelo não acesso ao trabalho assalariado, pela não inserção nas instituições de educação formal – foi um modo contundente e sutil de manter o exercício da dominação e exclusão raciais já perpetrada na relação colonial senhor/ escravizado.

É patente, portanto, o desígnio dos dirigentes dessa nação, representantes do grupo dominante, de impedir que os negros não gozassem de cidadania plena. Mas, o que mobilizava a construção de contundentes obstáculos à *inclusão plena de africanos e seus descendentes* na sociedade brasileira que os escravizou?

Levando em conta a consciência raciológica imersa nessa trama do parto da nação republicana brasileira, a diferença fenotípica entre senhores (que eram exclusivamente descendentes de europeus), de um lado, e escravizados e libertos (que eram descendentes de africanos), de outro, emergia como um dado fundamental na orientação de políticas e, inicialmente, do lugar dos indivíduos na sociedade. Portanto, essa orientação raciológica no modo de inclusão dos negros – por força da Abolição –, manteve esse segmento institucionalizadamente livre, porém em ainda condições subalternas na sociedade.

Mesmo dentro desse turbilhão de imposições hierárquicas contra os escravizados, livres e libertos, os negros conseguiram, de diversas formas, resistir. Econômica, cultural e socialmente, eles reconstituíram uma possibilidade de mundo que rompia com uma suposta continuidade da dominância *total*. Como numa dinâmica social, com sua perversidade e conflitos, a subalternização implacável conviveu com a resistência incansável dos negros.

Ora, como destacou Foucault, não existe poder que se exercite sem resistência. Por vários meios os negros, mesmo escravizados, protagonizaram as formas possíveis de transgressão e busca da liberdade. Foi tal realidade, ocorrida no século XIX, que demonstrou o historiador Wilson Mattos. Ele enfatiza que existiram “formas, na maioria das vezes individualizadas de, tirando proveito da diminuição paulatina de legitimidade social da escravidão, eles, os escravos externarem suas próprias idéias de justo e injusto e tentarem influir das mais variadas maneiras, mas sempre de forma decisiva, nos seus próprios destinos.”¹⁶⁶ Assim, a grave subalternização a que estiveram submetidas as populações negras não esgotou suas possibilidades existenciais. Estas populações se reorganizaram dentro da própria lógica de

¹⁶⁶ Wilson R. de MATTOS, *Negros Contra a Ordem. Resistências e Práticas Negras de Territorialização no Espaço da Exclusão Social – Salvador (1850-1888)*. Tese de Doutorado. Departamento de História., Universidade Católica de São Paulo, 2000, p. 160.

dominação racial – às vezes, até mesmo ameaçando implodi-las, como no caso da compra sistemática de alforrias por parte de irmandades – de modo a enxergar e aproveitar, estrategicamente, os flancos abertos que permitiriam manter sua sobrevivência, seus valores civilizatórios e, assim, a própria dignidade humana dos negros, então aviltada. Nesse contexto, uma série de ações e reorganizações sociais podem testemunhar pela resistência permanente e cotidiana dos escravizados, mesmo em face a um sistema de dura imposição e dominação: o crime do escravizado pôde ser compreendido como “crime social”, pois exteriorizava uma consciência de resistência à ordem de dominação imposta; existiam comunicações subversivas travadas através de irmandades secretas; a compra de alforrias revelava a existência de redes de solidariedades de negras e negros que se estendiam para além das fronteiras de estados; o uso das poucas leis – que começaram a cederam lugar ao negro como pessoa de direitos frente ao senhor de escravos – por mulheres escravizadas para garantir a convivência com seus filhos e filhas; ou garantir a obediência do senhor a lei que condenava “castigos não-moderados”. O que quer dizer que o negro fez uso de diferentes modos de reivindicações e insurgências para garantir-se os direitos humanos, especialmente nesse período de crise do estatuto da escravidão, no qual emergiam na arena da legalidade.¹⁶⁷

Não sem um enorme esforço, os negros conseguiram, no século XIX, criar um mundo particular, onde vigoravam valores civilizatórios, práticas culturais, modos de vida reelaborados, os quais se mantêm vivos até a atualidade, por força dessa resistência negra – as religiões de matriz africanas, as quais foram duramente perseguidas, são um exemplo ímpar do processo de resistência dos negros sob a ordem de dominação colonial. Foi através dessas resistências cotidianas por meio de práticas transgressoras individuais, segundo Mattos, que se caracterizou, por várias formas, a “luta cotidiana contra a escravidão”, instituindo com isso, “modos de vida e sobrevivência como formas culturais próprias, alternativas a uma concepção ‘ordeira’ e disciplinada de urbanidade.”¹⁶⁸

Contudo, em termos das grandes estruturas sob as quais se deitara a organização da vida que se pretendeu “oficial” no século XIX, o processo tardio, lento e gradual de transição das estruturas política e econômica da sociedade brasileira, com a instauração da República em 1890 e, antes, com a abolição da escravidão dos, então, escravizados, em 1888, conservou a lógica de subalternização e de hegemonização de grupos fenotipicamente demarcados,

¹⁶⁷ Cf: Wilson R. de MATTOS. Negros astutos – liberdades possíveis: reivindicações de direitos, solidariedades e arranjos de resistência – Salvador (1871-1888). In: Gonçalves e Silva, Petronilha B.; Silvério, Valter R. *De Preto a Afro-descendente*. São Carlos, Editora da UFSCAR, 2003, p. 25-49.

¹⁶⁸ *Ibidem*, p. 47.

permitindo, com complacência, a manutenção da monopolização de recursos simbólicos e materiais segundo critérios raciológicos. Esse processo de subalternização de uma faixa populacional demarcada por dados fenotípicos confirma a continuidade da consciência histórica que é o racismo na sociedade democrática brasileira. Isso conduziu o sistema de ensino brasileiro a, mais adiante, no século XX, perpetrar a inclusão de negros e negras da forma segura, como se pretendia, contendo-os no seu suposto lugar.

Transições e manutenções: reorganizando a lógica

O dia seguinte à abolição da escravidão, no Brasil, já introduzia um enorme desafio para uma sociedade que se pretendia republicana e de cidadãos livres, mas teria que lidar com um ente, antes, convertido em objeto dentro de uma relação de poder bipolar e desigual, isto é, de ordens claras para manipulação dos lugares. Como incluí-los sem alterar as ordens hierárquicas, o que equivalia a continuar reservando aos brancos a hegemonia e dominância social e o desfrute monopolístico dos bens sociais.

Os antecedentes legislativos já vinham desenhando uma forma “segura” para manter a hegemonia européia numa sociedade periférica multirracial. A sociedade republicana respondeu a esse desafio com contundência e eficiência: um discurso de igualdade, fraternidade, liberdade, no qual todos têm direito a tudo, contudo, operando com a ação prática da produção, simultânea, de cidadãos e de pseudo-cidadãos. Praticava-se a disfunção social da desigualdade. Afinal, a prática dos burocratas foi de agir pela obliteração dos negros¹⁶⁹ e das relações com África, por via da queima de documentos sobre a escravidão e através da abertura do país à imigração de europeus que o inundaram e, logo, converteram-se em cidadãos que ascenderam nessa sociedade – diferentemente do curso dos negros.

Com isso, após 1888, o sistema de ensino manteve-se como espaço vetado para o segmento negro, agora liberto, da população brasileira. Tal estratégia trouxe um grande lucro *político* para o segmento dominante. Isto foi o que analisou o economista S. H. Cunha no processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, pois, se de um lado a educação do contingente de negros “poderia representar um ganho qualitativo em termos de desenvolvimento”, destacou o autor, “por outro, poderia representar uma séria ameaça ao

¹⁶⁹ Sobre o branqueamento, políticas de imigração, eugenismo, obliteração do negro, simbólica e materialmente, no Brasil, ver: Giralda SEIFERTH, O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: Vários Autores. *Racismo no Brasil*. SP: Peirópolis, ABONG, 2002; SEIFERTH, Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: Marcos Chor Maio *et alli* (org). *Raça, Ciência e Sociedade*. RJ: Editora FioCruz; Centro Cultural Banco do Brasil, 1996, p. 41-58.

controle do poder político pelas elites”¹⁷⁰. Optou-se por atrasar o país com a estratégia da exclusão dos negros do processo formal de ensino, e esperar pelo desenvolvimento que supostamente adviria através da política de embranquecimento.

Todos os setores continuavam fechados à entrada do negro, política, social e educacionalmente. Mas, como nas sociedades periféricas *multirraciais*, como o Brasil, o sistema de ensino poderia cumprir a sua função de maximizar das forças produtivas, necessária ao capitalismo? Afinal, ele poderia ignorar o racismo e o sexismo, dados culturais que fundamentam a sociedade que o criou, e expandir as forças produtivas e o acesso aos recursos àquele grupo fenotipicamente reconhecido como antagonista?

O sociólogo Emile Durkheim concebe a educação como a “ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social”, objetivando, esclarece ele, “suscitar e desenvolver, na criança, *certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política*, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine”¹⁷¹. Nessa perspectiva, o sistema de ensino não poderia subverter os dados culturais que o fundam, na medida em que a educação impõe-se desenvolver nos indivíduos a assimilação da sociedade com suas ideologias, sistemas morais e filosóficos. O sistema de ensino é instrumental para perpetuar a sociedade, portanto a socialização escolar concorre para manter a sua ordem e equilíbrio, mesmo que estes expressem a desigualdade, que afinal já foi, desde a Europa, introduzida a esse sistema. Sem a socialização escolar – que a reproduz – seria impossível constituir e preservar a integridade de uma sociedade. Por isso é necessário que, como afirmou Durkheim, os indivíduos assimilem e internalizem os valores e as normas que regem a sociedade na qual estão inseridos.

Logo, é difícil fugir à conclusão de que a fenotipofobia e a misoginia serão dados socializados no sistema de ensino. Afinal, a educação formalizada e sistematizada, tal como concebemos, é uma produção de uma cultura específica que se erigiu sobre formas de excluir dos *Outros*, com os quais “teme” repartir as benesses sociais acessadas por meio da escolarização.

O sistema de ensino se transforma num instrumento de exclusão racial a partir do momento em que o negro está, de uma maneira ou de outra, implicado na sociedade não mais

¹⁷⁰ Cunha, Silvio Humberto dos Passos. *Um retrato fiel da Bahia: sociedade-racismo-economia na transição para o trabalho livre no Recôncavo Açucareiro, 1871-1902*. Tese de Doutorado Unicamp - Universidade de Campinas, São Paulo, 2004, p. 3-4.

¹⁷¹ Émile DURKHEIM, *Educação e Sociologia*. 4ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955, p. 32, grifo meu.

sob o estatuto de um *objeto sem alma*, mas como mais um cidadão da nascente nação republicana. Com a entrada do negro nesse sistema de ensino, começa-se a operar o que Bourdieu denominou a “exclusão do interior”. Acessar esse sistema não era garantia de tornar-se um cidadão, ao contrário, esse processo garantiria a criação de um pseudo-cidadão forjado para não incomodar as estruturas vigentes.

Seguindo seu curso, a socialização escolar será perpetrada de modo a excluir da possibilidade de desenvolvimento das forças produtivas e do acesso aos recursos o grupo fenotípicamente antagonizado, e sexualmente hierarquizado. Um ciclo vicioso de exclusões formará parte do sistema de ensino nas sociedades periféricas multirraciais; uma forma de conter as forças produtivas e o acesso aos recursos por parte do grupo subalternizado nessas sociedades. Isso da continuidade a produção da disfunção: afinal, inicialmente, a função desse sistema seria a de maximizar as forças e o acesso aos recursos a todos os indivíduos. Mas, nas sociedades multirraciais, ao mesmo tempo em que ele catalisa as forças de um grupo fenotípico, reduz as chances de erguer-se socialmente do grupo fenotípico subalternizado.

A disfunção que esse sistema de ensino irá proporcionar nas sociedades multirraciais está posta: fomenta-se um discurso de igualdade republicana num pacto social que prevê a cidadania como condição para estar em sociedade ao mesmo tempo em que as leis, as instituições e as práticas sociais produzem, de um lado, cidadãos e, de outro, na medida em que obstaculizam grupos bem demarcados fenotipicamente, produzem pseudo-cidadãos. Tal discrepância perpetra-se nos dias atuais sobre outros mecanismos múltiplos e sutis de exclusão que se perdem no fundo da percepção social das desigualdades como se fossem práticas “naturais”.

O movimento negro americano, contemporaneamente, definiu esse dilema dos negros, nas sociedades colonizadas da América, com a noção do “teto de vidro”, pois há, através do discurso da igualdade e do acesso à educação para todos, uma falsa percepção de abertura para que os negros acessem a cidadania plena. Na realidade, o que eles têm em frente são obstáculos reais engendrados sobre mitos de inferioridade racial que balizadas as tentativas, desse segmento, de construir a cidadania plena. O teto de vidro é representa tanto o límpido discurso de igualdade, mas constitui-se como firmes obstáculos fincados na trajetória dos negros e negras nessas sociedades.

2.3 Sistema de ensino brasileiro: um “teto de vidro” para a real cidadania dos negros

Em pleno início do século XXI, uma rápida vista d’olhos para o século passado, no Brasil, pode oferecer a impressão de que a inclusão dos negros foi uma irreversível consequência do desenvolvimento econômico brasileiro, como pregaram alguns. Todavia, a inclusão dos negros, no Brasil, converteu-se numa batalha protagonizada pelos diferentes movimentos negros, a qual atravessou o século XX e, somente no século XXI, começou a apontar algumas ações factíveis frente ao duro quadro de exclusão, com a proposição das ações afirmativas para esse segmento.

Diversas reivindicações, do pós-abolição aos nossos dias, de diferentes movimentos sociais negros por uma cidadania plena perturbaram o projeto do grupo dominante de transformar o negro num pseudo-cidadão. A inclusão do negro no sistema de ensino brasileiro se tornou numa realidade no recente século XX. Contudo, as bases da estrutura social, onde está inserida a escola, foram forjadas num tempo longínquo anterior à colonização do “Novo Mundo”, o que implicou na sua replicação tanto na sociedade colonial, como na do pós-abolição e na contemporânea. Vale lembrar, que nessas bases, o negro era considerado a anunciação da “não-humanidade”, da “desinteligência”, da “barbárie”, da “bestialidade”; e a mulher vista como ser periférico nas relações e na sociedade, “emocional”, do domínio do “privado”, um ser “frágil” e “submisso”.

O racismo e o sexismo, duas consciências históricas, estão na base das estruturas sociais brasileiras, assim como formam parte das estruturas cognitivas dos indivíduos, incidindo, de toda forma, nas dinâmicas sociais. Deste modo, a mobilização contra o grupo de fenótipo próximo ao africano ocidental nos sistemas de ensino será automática, como parte “natural” do processo de socialização escolar. Logo, a função de reprodução social perpetrada pelo sistema de ensino, com a entrada do negro, realiza-se de modo a reproduzir as profundas desigualdades *raciais* e endossar as “mito-ideologias”¹⁷² sobre a inferioridade dos negros e das negras. Isso

¹⁷² Termo cunhado pelo etnólogo Carlos Moore Wedderburn, 2007, *op. cit.*, no sentido de expressar articulação entre ideologias e mitos raciais.

Sobre a ideologia e sua importância para os estudos sobre a educação e o currículo, avaliou Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Barbosa Moreira: “A ideologia, nessa perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideais que veiculam, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada. É muito menos importante saber se as idéias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam. A pergunta correta não é saber se as idéias veiculadas pela ideologia correspondem à realidade ou não, mas saber a quem beneficiam. [...A] ideologia dificilmente teria efeitos se não contasse com alguma forma de consentimento

ocorre da mesma forma com o sexismo, enquanto consciência histórica. É a esse tipo de socialização escolar, fenotipofóbica e misógina, que negros e brancos, mulheres e homens estiveram subsumidos por todo o século XX. Pois, se a escola está posta para os indivíduos brasileiros como uma grande abertura que acomodaria a todos, esse tão propalado discurso republicano da igualdade, na escola, para os negros não se efetiva na realidade.

O “teto de vidro” é a resposta republicana que tal estrutura social brasileira dá ao desafio do 14 de maio, ou seja, da assunção formal dos negros como cidadãos. Desde então, a relação dos negros com a escola foi obstaculizada de diversas formas. E são esses vários mecanismos que promovem o distanciamento dos negros do sistema de ensino ou de obter sucesso nele, e através da sua utilização, que se constituem como “tetos de vidro”. Dentre eles, destacamos o acesso ao sistema de ensino e o currículo como fatores importantes para compreender o percurso escolar feito por negros e negras até a escolha do curso universitário. Pois, quando se abriu esse sistema para todos os cidadãos, ao acesso se seguiu a dificuldade de o negro se manter dentro dele e, assim, efetivar o seu direito. Permanecer nesse sistema requer resistir a transformação da representação de “potencial excluído”¹⁷³ ou de “não educáveis”¹⁷⁴ em realidade.

A exclusão dentro das estruturas da escola que incide sobre os negros e negras, compele este segmento a gravitar em torno do investimento escolar e social que realmente poderia lhe ser proporcionado – como o é com o segmento dominante. Pois, ter acesso a esse sistema é, diferentemente de ser tratado como igual, estar sob as ideologias de inferioridade racial e

dos envolvidos, isto é, a ideologia não é totalmente elaborada a partir de cima, com materiais ‘originais’, mas se aproveita de materiais preexistentes na cultura e na sociedade, em geral pertencentes ao domínio do senso comum. [...A] ideologia não age sem resistências por parte daqueles que aos quais é dirigida. A ideologia é interpretada de formas diferentes daquelas intencionadas e dentre essas formas – embora não todas – algumas constituem uma resistência e uma luta efetivas contra a ideologia. [...N]esse processo de refinamento do conceito, os mecanismos de transmissão foram sendo vistos como muito mais sutis. No campo educacional, por exemplo, tendia-se a ver a ideologia como ‘cristalinamente’ transmitida por meios como os livros didáticos e pelas aulas dadas pelos professores. Nessa compreensão, a ideologia corporificava-se predominantemente em idéias. Em contraposição, passou-se cada vez mais a ver a ideologia como envolvida em práticas materiais – uma idéia que se deve ao próprio Althusser. A ideologia perde aqui sua conotação idealista, para ser vista como tendo existência material. Ela está implícita em rituais, práticas, dispositivos materiais como arranjos espaciais etc., isso para não falar na própria materialidade dos signos e da linguagem. Estamos longe de ter esgotado o potencial analítico e político do conceito de ideologia, assim como de ter esgotado a compreensão que dele podemos ter. ele continua a ser central na teorização educacional crítica e, sobretudo, na teorização crítica sobre currículo. Ainda temos muito a compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. A ideologia certamente está no centro desse processo. Nesse sentido, falar de currículo implica necessariamente levantar a questão da ideologia.” p. 23-24, 25-26.

¹⁷³ Ver: Bourdieu, Os excluídos do interior, p. 221.

¹⁷⁴ Ver: Fúlvia ROSEMBERG, Raça e desigualdade educacional no Brasil, In: Julio Groppa AQUINO (org.). *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas*. 5ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998, p. 81.

cultural dos indivíduos de fenótipo próximo ao africano ocidental. Afinal, apesar de não ser ostensivo, por não se tratar de uma segregação formalizada pelas leis¹⁷⁵, a exclusão do *modus operandi* do modelo de racial brasileiro nos sistemas educativos se constitui sutilmente, por meios velados e silenciados, mas sempre realizados, sem nunca deixar de se operar sobre a população discriminada. Assim, o acesso dos negros e negras significou fazer do sistema de ensino *locus* de perpetração da fenotipofobia e, logo, de produção de pseudo-cidadãos. Ademais, esse modo de tratar o negro somente explicitou o racismo como dado estruturante das instituições sociais erigidas nas sociedades colonizadas pelos europeus.

Um “teto de vidro” dentro da escola: o currículo fenotipofóbico e misógino

O elemento que funda a dinâmica de aprendizagem legitimada pelos sistemas de ensino é o currículo. Este, por ser elemento de uma dinâmica de reprodução da sociedade com suas hierarquias, caracteriza-se por contribuir contundentemente para a produção de subalternização. Entretanto, visto como um eixo fixo, fechado em matérias escolares seria difícil conceber toda a capacidade e potencial que tem um currículo, em seu sentido amplo, para alçar-se como palco, na atualidade, de disputas históricas de poder entre grupos, também historicamente diferenciados.

Tomaz da Silva, estudioso crítico do currículo, assinala, em sua obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, que, para compreender o verdadeiro papel do currículo, é necessário questioná-lo. Afinal, “Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?”¹⁷⁶ Essas importantes questões, lançadas pelo autor, balizam uma análise crítica do currículo e possibilitam um passo no sentido de sua compreensão como palco das disputas de poder.

¹⁷⁵ Sobre o aproveitamento que alunos negros poderiam ter das instituições formais de ensino brasileiras Fúlvia Rosenberg diz: “Tentando entender o menor aproveitamento escolar das crianças negras, tenho também levantado a hipótese de segregação racial no Brasil, que, por não ter nunca adquirido os contornos legais e formais do sistema Jim Crow norte-americano ou do *apartheid* sul-africano, isto é, por se apresentar de forma mais fluida, é mais difícil captação. No caso brasileiro, a segregação espacial articula-se-ia à segregação econômica observada em nossas sociedades latino-americanas.” Fúlvia ROSEMBERG, Raça e desigualdade educacional no Brasil, In: Julio Groppa AQUINO (org.). *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas*. 5ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998, p. 84. Vale ressaltar que a segregação racial no Brasil não é senão uma realidade, obtida através de meios não facilmente destacados por sistematização burocrática, como as leis, contudo garantem os mesmos fins e são mobilizados pelos mesmos motivos que foram os americanos e os sul-africanos declarados fenotipicamente como brancos contra os americanos e sul-africanos de fenótipo negro.

¹⁷⁶ Tomaz Tadeu da SILVA, *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. – 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 16.

Contrariamente à concepção de currículo como mero conteúdo das matérias escolares, é esclarecedor para entender as relações de poder que comporta, concebê-lo como uma narrativa racializada, portanto marcado pelos interesses de um grupo fenotipicamente demarcado como “raça superior”. Essa assunção da racialização do currículo elucida o porquê de, diante de uma plêiade de conhecimentos e saberes – isso sem contar as diversas possibilidades de mediar a relação com o conhecimento e o saber –, apenas *um* conhecimento ser disseminado nas instituições de ensino. Esses conhecimentos e saberes versam sobre o modo de relação com a vida e experiências no mundo secretado por um *único* grupo definido por sua origem geográfico-civilizatória e racial¹⁷⁷.

Por isso, é necessário, inicialmente, entender o currículo, não unicamente como um conhecimento fechado representado por conteúdos didáticos, mas também como as próprias práticas escolares e pedagógicas, as relações entre professoras (es) e aluno e entre os próprios alunos, os livros e materiais didáticos e paradidáticos utilizados, a avaliação do(a) professor(a), o ambiente escolar, assim como os conhecimentos e representações ocultos, mas que circulam na escola. É preciso entender o currículo de uma forma não somente ampla como plástica e abstrata, perpassado por relações de poder, desde as mais imediatas e visíveis até aquelas implícitas, construídas no devir dos tempos, orientadas pela disputa entre grupos por poder na sociedade.

O discurso igualitário serve a tornar possível a manutenção das hegemonias, pois os desiguais ao serem tratados com igualdades, tornam-se, de fato, insignificantes e, assim, perpetua-se mais facilmente a desigualdade entre eles, pois a cultura proposta a todos e cultuada no currículo escolar, na verdade, está “reservada de fato aos membros das classes às quais ela pertence.”¹⁷⁸ É o que afirma Bourdieu:

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema de escolar é injusta de fato, e que, em toda a sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no âmbito do conteúdo do ensino que transmite, dos métodos e das técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.¹⁷⁹

¹⁷⁷ Cf: Jurjo Torres SANTOMÉ. Culturas negadas e silenciadas no currículo. In: T. T. da Silva (org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petropolis, RJ: Vozes, 1995.

¹⁷⁸ Bourdieu, A escola conservadora..., *op. cit.*, p. 56.

¹⁷⁹ *Ibidem*, p. 53.

Caso se analise somente as divergências de classe, já é clara a posição interessada do sistema de ensino, e mais especificamente do currículo, na manutenção de desigualdades. Foi esse aspecto da lógica do sistema de ensino que enfatizou Pierre Bourdieu. Porém, como fenômenos estruturantes da sociedade o sexismo e o racismo podem ser compreendidos como orientadores dessa lógica de manutenção de prestígios em prol de sujeitos sexual e racialmente demarcados. Afinal, se os traços de classe não escapam ao “juízo professoral”¹⁸⁰, muito menos traços absolutamente visíveis.

Em sua obra, Silva enfatiza uma assunção central para se compreender o currículo: a de que nele existem profundas “conexões entre saber, identidade e poder.” O currículo não é neutro, ao contrário, é um território contestado por diferentes grupos; e acaba perpetrando o poder do grupo dominante, vencedor dos conflitos e disputas entre os diferentes. Assim, o currículo caracteriza-se por ser sempre “o resultado de uma seleção” entre as diversas possibilidades de ensino. Esta seleção já é, em si, uma forma de exercer poder. “Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.”¹⁸¹ Por isso, o currículo está articulado ao poder e à disputa dele, ou seja, ele acomoda as relações de poder.

E o ponto nevrálgico desse currículo racializado é determinar quem é dominante e quem é subalternizado nessa relação. Ora, as diferenças raciais foram construídas e são “o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença.”¹⁸² Então, a assunção da racialização do currículo articula-se à compreensão de que as diferenças fenotípicas demarcadas, vistas como raças diferentes, inserem-se no bojo das relações de poder, na medida em que criam um lastro material para orientar as disputas de recursos implicadas nessas.

A história do termo raça, enfatiza Silva, “está estritamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados.”¹⁸³ A racialização do currículo, portanto, é uma forma de transportar para esse território as formas de organizar disputas de poder e desigualdades que vêm sendo mantidas no curso da história. O autor é contundente ao ressaltar que

¹⁸⁰ Disse Bourdieu: “Não há indício algum de pertencimento social, nem mesmo a postura corporal ou a indumentária, o estilo de expressão ou sotaque, que não sejam objeto de ‘pequenas percepções’ de classe e que não contribuam para orientar – mais frequentemente de maneira inconsciente – o julgamento dos mestres.” *Idem*, p. 55.

¹⁸¹ Tomaz Tadeu da SILVA, *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, op. cit., p. 15, 16.

¹⁸² Tomaz Tadeu da SILVA, *Idem* p. 101.

¹⁸³ *Ibidem*, p. 100.

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – *está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais*. Essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, *confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas*. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. [...A] identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas.¹⁸⁴

O território curricular, ainda guarda a sua dimensão oculta, ou seja, aquela não explicitada oficialmente, mas que está em ação nos diferentes mecanismos que exercitam o currículo. Essa dimensão oculta, como ressaltou Silva, é “importante na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade.”¹⁸⁵ Afinal, como o concebeu Marisa Vorraber Costa, em “Currículo e Política Cultural”, o currículo escolar, sobretudo, “é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada. É em grande parte à escola que tem sido atribuída a competência para *concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade*.”¹⁸⁶ Isso está implicando na construção de identidades subalternizadas, dentro da escola.

Dagmar Meyer, em “Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais”, sustenta que a raça, a etnia e a nação são construtos históricos que

se formularam através e a partir de processos de conquista e subjugação, colonização, migração, voluntária ou forçada, e seu uso, como também em seu conteúdo, são frequentemente determinados pelas intenções e interesses aí envolvidos, os quais podem ser acionados tanto para o exercício da dominação quanto para a resistência. Elas constituem formas pelas quais se instituem e legitimam variadas práticas de inclusão, exclusão, subordinação, privilegiamento e exploração com base em supostas diferenças biológicas, fisionômicas, culturais, morais, históricas e/ou territoriais *que se transmutam em origens e destinos comuns e que podem ser construídas no interior dos grupos, ser impostas do exterior ou se produzirem na interconexão desses movimentos e dessas relações*.¹⁸⁷

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 101-102, 102.

¹⁸⁵ T. T. da SILVA e A. F. MOREIRA, *Op. cit.*, p. 31.

¹⁸⁶ Marisa Vorraber COSTA, Currículo e Política Cultural. In: _____(org.) *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

¹⁸⁷ Dagmar Estermann MEYER, Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. 3ª ed. RJ: DP&A, 2003, p. 71.

Meyer assinala que currículo e escola devem ser concebidos como duas instâncias privilegiadas para a produção dos sujeitos¹⁸⁸. Enfatiza a existência, na escola, do mesmo processo demonstrado por Silva, a saber: a dominação de um grupo fenotípico (brancos) produzindo os *Outros* (negros), estes, categorias subalternizadas que, na sociedade, exercitam uma condição de pseudo-cidadãos. Sobre o processo de subordinação que acontece na escola, a autora diz:

a escola proporciona um espaço narrativo privilegiado para alguns enquanto *produz/reforça a desigualdade e a subordinação de outros*. Se concordamos com Tomaz Tadeu da Silva [...], que concebe o currículo como sendo o núcleo do processo institucionalizado de educação, núcleo este que corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas a estudantes na escola, podemos tratá-lo como um espaço conflituoso e ativo de produção cultural, em que *os sentidos, as significações e os sujeitos são produzidos e se produzem* não tanto no conteúdo que se transmite, mas *pelo que fazemos e pelo que nos é feito com o que se transmite*.¹⁸⁹

Aquilo que é posto, na escola, como legitimamente passível de ser ensinado como conhecimento e como cultura está, de tal maneira, intrincado com as relações de poder – é fruto dela – que opera sobre os sujeitos, produzindo para eles sentidos, significações, assim como o que eles são, é o que destaca Meyer. Contudo, esses sujeitos têm papel ativo nesse processo, na medida em que são eles que farão algo com o que o currículo faz deles. Como um ciclo vicioso, essas relações tendem a manter a subalternização e hegemonização ao redor dos grupos que assim vem sendo produzidos na história. Mas, T. T. da Silva ressalta que, apesar do aspecto contestado do currículo, “ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto ‘oficial’, como representação dos interesses do poder, *constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados*.”¹⁹⁰ Afinal, “A história da educação institucionalizada mostra que o objetivo de produzir (novos) cidadãos acabou sendo implicado em novas e talvez mais sutis formas de regulação e padrões de controle e governo”.¹⁹¹ Portanto, a subalternização de uns e a dominância de outro grupo fenotípico específico foram construídas e são perpetuamente reelaboradas na escola para assim manter a desigualdade das relações historicamente travadas,

¹⁸⁸ Dagmar E. MEYER, *Idem*, p. 79-80.

¹⁸⁹ Dagmar E. MEYER, *Idem*, p. 80.

¹⁹⁰ T. T. da SILVA e Antonio Flavio Barbosa MOREIRA, Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____(orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 29.

¹⁹¹ T. T. da SILVA e A. F. MOREIRA, *Idem.*, p. 34.

entre esses grupos, ao redor do poder e da posse monopolística dos recursos que a sociedade produz.

O funcionamento do sistema de ensino e a produção de subjetividades hierarquizadas

A cultura e a educação estão intrinsecamente ligadas, pois uma vive em função da existência da outra. Santomé destaca que “qualquer comunidade humana trata de salvaguardar sua cultura, já que é dessa maneira que se assegura sua continuidade.”¹⁹² Assim, garantirá a continuidade de seus sistemas conceituais, simbólicos, assim como suas crenças e valores. O autor ressalta que é assim que mantendo a cultura, através de processos educativos, “as pessoas regulam seu pertencimento a grupos sociais e asseguram a solidariedade entre elas, ou seja, garantem a continuidade dessa sociedade.”¹⁹³ E nisto tudo, a educação formal também tem papel importante.

Contudo, tal educação tem hegemonizado um único grupo social em detrimento da pluralidade de outros existentes, especialmente nas sociedades multirraciais. Ana Célia da Silva¹⁹⁴ constatou que, em sentido contrário a qualquer deferência por se tratar de um povo e de sua cultura, a escola dissemina a estereotipação, o racismo e o preconceito contra os negros. Textos e mesmo as gravuras de livros didáticos utilizados em sala de aula são marcados pela hierarquia racial e cultural. No mesmo sentido, a estudiosa Eliane Cavaleiro¹⁹⁵ demonstrou operar na educação infantil sobre as práticas pedagógicas e as inter-relações a naturalização do racismo¹⁹⁶. Essa gama de pesquisas revela-se um verdadeiro quadro do racismo se exercitando

¹⁹² Jurjo Torres Santomé. Culturas negadas e silenciadas no currículo. In: T. T. da Silva (org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 168.

¹⁹³ Santomé, *Idem*, loc. cit.

¹⁹⁴ SILVA, Ana C. da. *A Discriminação do Negro no Livro Didático*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

¹⁹⁵ CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. In: *Educação, Racismo e Anti-racismo*. Programa A Cor da Bahia /UFBA. Salvador: Novos Toques, n. 4, 2000.

¹⁹⁶ Mesmo em outra realidade, a pesquisa de Simpson e Erickson sobre padrão de comportamento de professores e influências da raça e do gênero demonstra como a discriminação está emaranhada na cultura, especialmente a escolar e que o racismo e o sexismo ganham aí papel muito importante na relação com os alunos e alunas. Desde 1983, as autoras constataram que os comportamentos verbais e não-verbais de professores podem influenciar no desempenho dos alunos, variando qualitativamente segundo o gênero e a raça dos mesmos, e a raça do professor. Elas dizem que “raça é um fator que precisa ser considerado por que existem estudos mostrando diferenças no comportamento de branco para com negros. ...[Um desses estudos] mostrou que gestos sutis de rejeição aos negros foram revelados pelo tom da voz, ainda que afirmações verbais favoráveis estavam sendo feitas” (p.184, livre tradução). Essas estudiosas chegam a conclusão de que os rapazes recebem mais críticas e elogios não verbais de professores e que são dispensados aos rapazes e aos negros comportamentos verbais positivos e comportamentos não-verbais negativos, sendo mais freqüente com os meninos negros. Os estudos anteriores desse tema, ressaltam elas, demonstram que estudantes negros recebem menos elogios e atenção que os brancos. Simpson, Adelaide; Erickson, Marilyn T. Teacher’s Verbal and Nonverbal Communication Patterns as Function of Teacher Race, Student Gender, Student Race. In: *American Educational Research Journal*, vol.20, n. 2, pp 183-98, summer, 1983.

no ambiente escolar por variadas formas e graus e a escola configurando-se como um espaço de reprodução das hierarquias raciais e de gênero. Assim, a socialização escolar constrói desde a educação infantil, o não-lugar e a subalternização dos grupos nela vilipendiados, como o de negros, em contraposição à construção da superioridade de grupos supervalorizados, como o de brancos. Dessa forma, há uma distorção da realidade e das competências potenciais e reais dos(as) alunos(as) no processo de socialização escolar, conduzindo à reprodução de hierarquias raciais, estereótipos e representações negativas ou hiper-positivas.

Ademais, existe um mecanismo de classificação social, por via escolar, dos indivíduos, no qual o professor (a) têm grande importância, exercendo também influência sobre a construção da auto-conceito do estudante. Tal influência se exerce através do “juízo professoral”¹⁹⁷, o qual o professor (a) aciona, conscientemente ou não, critérios para a atribuição de notas, comentários de valor, críticas e elogios a seus alunos. Por meio desta categoria, Bourdieu pôde constatar que há variação qualitativa e quantitativa da atribuição de valores, por parte do professor segundo uma ordem de classe, de aparência física do aluno(a), “*habitus*”, modos, sotaque e tratamento do corpo (*hexis corporal*) do(a) estudante que denunciem e anunciem a sua posição na sociedade. Esse processo dará lastro à sustentação da idéia de que existe um lugar que a sociedade reserva aos jovens segundo a sua posição racial e de gênero nas hierarquias sociais. A criação da subalternização e do não-lugar das crianças e jovens negros, na escola, se reverte em baixos desempenhos dos negros (as) em relação ao dos estudantes brancos, independente do tipo de escola freqüentado (pública ou privada). O auto-conceito de tais educandos certamente é atingindo. Pois, o conceito de si passa a ser construído nesse conflituoso processo de socialização. Afinal, nesse processo, o conteúdo estereotipado dos livros didáticos, a discriminação por parte de professores (as) e colegas desde a educação infantil e comportamentos verbais e não-verbais negativos dos professores (as) corroboraram para que os negros, mesmo dentro do sistema de ensino, sejam excluídos. Isso gera um não-pertencimento ou não-identificação e um sentimento de inadequação da parte dos negros perante a educação formal, talvez num nível muito internalizado.

A falta de pertencimento é um produto da realidade a qual os negros estão condicionados no sistema de ensino e transforma-se num pilar para construção das bases que sustentarão a escolha do jovem por uma carreira, como o auto-conceito, que segundo Alencar e Virgolim, é

¹⁹⁷ Categoria elaborada por Pierre Bourdieu. Cf: As categorias do juízo professoral. In: Catani, Alfredo; Maria Alice Nogueira (orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 7 ed., 1998.

um “dos determinantes mais poderosos do comportamento”¹⁹⁸, pois trata-se do conceito que a pessoa tem de si mesma. Afinal, esse conceito é forjado pelo “conjunto de percepções que a pessoa tem de si mesma”¹⁹⁹, o qual “representa um dos fatores de maior influência na sua constituição psicológica.”²⁰⁰ O auto-conceito é uma imagem subjetiva “formada por muitas crenças, atitudes, impressões e percepções a respeito de si mesma, que são desenvolvidas desde os primeiros meses de vida, na interação do bebê com os outros, constituindo-se em um determinante muito poderoso do que a pessoa pensa que é, do que faz, e do que acredita que pode fazer e alcançar.”²⁰¹ Certamente, esse conceito de si tem desdobramentos no encaminhamento do projeto de vida do indivíduo.

O auto-conceito está estritamente ligado à escolha profissional, pois se alguém se percebe “como competente e capaz, isto certamente irá refletir no seu comportamento. Por outro lado, caso ela se considere pouca habilidosa, pouco capaz ou pouco competente, seus pensamentos e ações serão orientados no sentido de confirmar esta auto-imagem.”²⁰² Essa percepção construída sobre si torna-se uma das bases da escolha profissional, pois mobiliza a compreensão que as pessoas têm do seu potencial e da capacidade. Isso impactará na percepção do alcance que poderá ter o seu potencial, incidindo sobre a própria crença na realização de metas e, antes, da própria construção do horizonte de metas desejadas. Assim, o auto-conceito do jovem é um elemento fundamental para o estabelecimento da escolha pelos cursos universitários nos quais desejam investir seguramente quatro anos ou mais da sua vida e sobre ele erigir uma identidade profissional.

Em relação às jovens negras(os) que acessam o ensino superior público, pode-se dizer que no tocante às suas escolhas, elas são suficientemente escolarizadas para que seu auto-conceito tenha recebido alguma influência das relações travadas na educação formal. Ademais, concorre para isso, como destacou Elizete Passos, que o processo educativo, especificamente o escolar “tem grande importância na naturalização de uma situação que é socialmente construída.”²⁰³ A educação escolar comprometida e não inócua “serve para formar a

¹⁹⁸ Alencar, E.M.L.S.; Virgolim, A. M. R. . O professor e seu papel na formação do autoconceito. *Criança*, MEC - Brasília - DF, v. 25, p. 11 - 12.

¹⁹⁹ Alencar; Virgolim, *Idem*.

²⁰⁰ *Ibidem*.

²⁰¹ *Ibidem*.

²⁰² *Ibidem*.

²⁰³ PASSOS, Elizete. A Resistência dos Estereótipos Sexistas no Ensino Superior das Regiões Norte e Nordeste. In: Cinco Séculos de Desenvolvimento na América. Capítulo Brasil Mulher. CD-Rom. p. 469.

personalidade das pessoas, transmitir valores, determinar proibições, enfim, modelar a identidade.”²⁰⁴

²⁰⁴ PASSOS, Elizete. A Resistência dos Estereótipos Sexistas no Ensino Superior das Regiões Norte e Nordeste. In: Cinco Séculos de Desenvolvimento na América. Capítulo Brasil Mulher. CD-Rom. p. 469.

CAPÍTULO 3

A INTERCEPÇÃO DA REPRODUÇÃO DE INIQUIDADES: AS AÇÕES AFIRMATIVAS (COTAS) NO ENSINO SUPERIOR COMO UMA ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO RACIAL NO BRASIL

3.1 SOBRE A GÊNESE HISTÓRICA DAS AA: UMA ESTRATÉGIA DE CONTRAPOSIÇÃO AO MILENAR SISTEMA DE DISCRIMINAÇÃO CASTA-RAÇA NA ÍNDIA

As primeiras medidas de reparação das desigualdades sociais criadas pela discriminação milenar imposta a um grupo oprimido surgem na Índia. Neste país oriental, localizado ao sul da Ásia, no início do século XX, foi protagonizada a criação de um conceito que iria pôr em grave conflito o próprio sistema social local, profundamente hierárquico e estigmatizador. Hoje tal conceito é conhecido como Ação Afirmativa.

A Índia foi milenarmente marcada por um sistema social altamente desigual, ocasionado pela divisão da sociedade em castas. Nesta sociedade, existem quatro castas principais ao redor das quais o sistema social se articula, elas são *brahmim*, *katriya*, *vishiya* e *shudra*. Destas, as três primeiras são consideradas superiores e a *shudra*, inferior. Contudo, esse sistema se agravou com a criação, ao longo do tempo, de muitas outras castas fora do sistema formal, todas elas subalternas. As populações pertencentes às estas castas, os *dalits* e *advasis*, foram designadas como “intocáveis”, assim como as “tribos estigmatizadas”, todos considerados poluídos e impuros²⁰⁵.

A crença numa população inteiramente poluída e impura se ancorava nos fundamentos teórico-filosóficos da religião hinduísta. Segundo esta religião as populações das castas inferiores deveriam servir as castas superiores, pois teriam sido assim designadas por Deus. Fortemente marcada pela religiosidade, através da expressão da fé hinduísta, a sociedade indiana fez coincidir os dogmas religiosos e a crença divina nas hierarquias sócio-raciais, geradoras de profundas desigualdades. Pois, as populações das castas superiores (*savarnas*) se definem em relação a sua ascendência ariana e, do mesmo modo, as populações das castas

²⁰⁵ Moore, Carlos. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa: gênese das políticas de ações afirmativas e questões afins. In: Santos, S. A. *Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: MEC, Secad, 2005, p. 314.

inferiores (*varnas*) são definidas por sua cor de pele, devido a sua ascendência dravídica²⁰⁶. Moore ressalta que “as populações classificadas como ‘inferiores’, ‘intocáveis’ ou ‘estigmatizadas’ pertencem ao povo dravídico, população autóctone de pele preta”²⁰⁷. A constituição dessa sociedade castada coincidiu as ostensivas diferenças fenotípicas com conceitos de superioridade/inferioridade, pureza/impureza, afinal os *savarnas* são povos de ascendência ariana, enquanto os *varnas* são povos descendentes de dravídios, população autóctone. Em sânscrito, o próprio termo para castas, *varna*, quer dizer cor da pele, o que demonstra o quanto o fenótipo, e mais, a pigmentação da pele, são importantes para definir os lugares hierárquicos nessa sociedade. Assim por séculos, considerados impuros e indignos de serem tocados, os indianos dravídios, as pessoas de *pele negra*, viveram sob castas inferiores ou fora das castas de modo muito estigmatizador, praticamente à margem da própria sociedade.

Necessidade de AA e o protagonismo negro do Dr. Ambedkar

Somente no início século XX, em 1919, surge da população estigmatizada um conceito capaz de promover uma reversão dessa lógica hierarquizante e desigual e, assim, alterar profundamente a sociedade. Neste ano e pela primeira vez na história, o líder da casta “intocável” Mahar, Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), propõe a “representação diferenciada” para as populações consideradas inferiores, tornando-se o precursor das AA no mundo. Tal representação visava favorecer a ascensão dos três segmentos sociais oprimidos, compostos de dravídios. Neste período, a Índia ainda era colônia da Inglaterra e houve muitos empecilhos a aceitação desse instrumento de equalização da sociedade. O maior obstáculo, contudo, foi interno. Outro grande líder indiano, Mahatma Mhondas Ghandi (1869-1948) firmou uma postura radicalmente contrária à adoção das “representações diferenciadas” na Índia, sob a crença de que ações deste tipo dissolveriam a sociedade numa guerra civil. A transformação do sistema de castas, para Ghandi, estava ligada a própria independência da Índia e a uma mudança no coração das castas superiores.

Foi com a independência da Índia que a proposta de Ambedkar se efetivou. Pois, para conseguir o apoio de toda população à independência, os dirigentes nacionalistas tiveram que aceitar as várias exigências do líder dravídico. Desta forma, Ambedkar pôde redigir, em 1950, a parte que correspondeu à inclusão de um instrumento de ação afirmativa na Constituição da Índia independente.

²⁰⁶ Moore, Carlos. *Idem*, p. 314-315.

²⁰⁷ *Ibidem*, *loc. cit.*

O conceito de produção da equidade social através de medidas sociais específicas para os segmentos sociais desprivilegiados – hoje conhecido como Ação Afirmativa – foi o produto do protagonismo negro frente à opressão sócio-racial a que tem estado secularmente submetido. Com isso, diferentemente da habitual assunção de que os EUA tenha sido o precursor dessas ações, foi a Índia negra estigmatizada que ergueu tal instrumento de produção de equidade social, como forma de combater as discriminações – e seus efeitos – em que esteve submersa. Contudo, somente com a utilização de tais medidas num país de “primeiro mundo” como os EUA, elas se popularizaram pelo mundo. E foi com a luta das mulheres que se mundializou o mecanismo de cotas como um dos principais instrumentos de AA.

3.2 AA COMO PRIMEIRO MECANISMO HISTÓRICO PARA GARANTIR A EQUIDADE GRUPAL: ÊNFASE SOBRE O COLETIVISMO

A crença capitalista no mérito individual é uma das expressões da ênfase no indivíduo que o próprio Ocidente erigiu sobre suas sociedades modernas. Como o demonstrou Sérgio Paulo Rouanet²⁰⁸, o advento do Iluminismo trouxe consigo a ênfase no indivíduo ou o personalismo, visando escapar das razões heteronômicas (religiosa, imperial...) das sociedades consideradas arcaicas para adentrar sociedades regidas pela razão científica, filosófica e moral. O projeto iluminista esmagou as comunidades para forjar sociedades e, assim, dissipou a ênfase sobre o coletivismo.

O desenvolvimento do capitalismo somente veio acirrar esse processo. A parte da Europa que reuniu elementos para constituir as bases do capitalismo foi aquela caracterizada pelo protestantismo religioso, como demonstrou Max Weber²⁰⁹. Ele diz que o caráter seletivo dos protestantismos conjugado à concepção individual da graça foi um dos eixos que consolidaram a impessoalidade das relações sociais e do individualismo. Estes, dois valores necessários à eficácia e a racionalidade moderna. Assim, as bases do capitalismo, sistema vigente, requeriam o individualismo.

A proposta de produção de equidade para grupos específicos, os quais sofrem pela discriminação ou por seus efeitos, que advém com as ações afirmativas joga luz sobre a ênfase nos grupos para o desenvolvimento de todos. As AA erguem grupos a sua condição de direitos, assim, são um instrumento de elevação de uma coletividade oprimida. Desse modo, são as ações

²⁰⁸ Sérgio Paulo Rouanet, *Iluminismo e contra-iluminismo (sobre a modernidade e o seu projeto inacabado)*. In: *Cadernos de Cultura e Comunicação Contemporânea*. FACOM/UFBA, Salvador, 1994.

²⁰⁹ Ver: Max WEBER, *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2002.

afirmativas que trazem novamente à tona da trama do desenvolvimento social a ênfase sobre a coletividade, mesmo dentro da própria lógica individualista da modernidade ocidental.

Por isso, as AA são formas importantes de interceptar a reprodução social, na medida em que conflituam com a dinâmica de exclusão do *Outro* e com a produção de desigualdades. Elas, afinal, introduzem uma outra lógica social, a de cooperação e de xenofilia, pois, inclui, de forma satisfatória e coletiva, o designado como *Outro* na sociedade. Todos os bens simbólicos e materiais que a sociedade como um todo produz, através de tais ações de reparação poderá ser equanimemente distribuído, fazendo com que o grupo excluído comece a gozar das benesses que também produziu. Elas são o único meio através do qual os grupos desprivilegiados, estigmatizados ou excluídos, enquanto coletividade, acessarão aos bens simbólicos e materiais da sociedade. Assim, o coletivismo passa a ser o paradigma superado pelo advento da modernidade que as AA acabaram recuperando.

O combate ao racismo que a AA impõe se relacionam estritamente com o *modus operandi* do racismo nas sociedades onde se estabeleceu. O modo de operação do racismo, contudo, obedece ao modelo racial da sociedade em questão, o qual, por sua vez, pôde se sustentar nas diversas sociedades ajustando-se às suas idiossincrasias. O modelo racial latino, caracterizado por Moore, e do brasileiro, descrito por S. H. Cunha, é fruto do contexto histórico-social da constituição da nação, e foi fortemente influenciado pela relação dos ibéricos com árabes. S.H. Cunha ressalta que o modelo racial que serviu de lastro para o brasileiro, ou seja, o ibero-árabe

se constrói num tempo e espaço pré-capitalistas, portanto, em sociedades presididas por outras noções, onde o econômico, tal como conhecido hoje, inexistia. As sociedades árabes ou “arabizadas” forjaram um sentido de riqueza posteriormente aperfeiçoado nas sociedades portuguesas e espanholas, em que o “econômico” é patrimonialista²¹⁰.

O modelo racial latino-americano, baseado no ibero-árabe, é “fundamentalmente pigmentocrático e clientelista, baseado na atomização permanente dos segmentos raciais subalternizados.”²¹¹ Este modelo racial, segundo Moore, “satisfaz interesses *individuais* de integração e de ascensão social, desde que estes não coloquem em perigo o conjunto do

²¹⁰ Cunha, S. H. dos P. *Um retrato fiel da Bahia: sociedade-racismo-economia na transição para o trabalho livre no Recôncavo Açucareiro, 1871-1902*. Tese de Doutorado Unicamp - Universidade de Campinas, São Paulo, 2004, p. 42.

²¹¹ Moore, Do marco histórico... *Op. cit.*, p. 326.

sistema.”²¹² Tal ascensão poderá ocorrer dentro de um sistema de cooptação complexo, para o qual importa a mestiçagem biológica sobre o segmento racial subalternizado.

A constituição de AA voltadas para o combate ao racismo, tal como em sua gênese, devem levar em conta, como o demonstrou Moore e S. H. Cunha que existem particularidades da expressão do racismo em determinadas nações que geraram um próprio modelo racial. Ajustando-se ações de reparação ao modo de operação do racismo, poder-se-á gozar do efeito do combate às iniquidades que o desenvolvimento de uma nação multirracial mais justa e realmente democrática. Por isso, o real desenvolvimento do Brasil, com o seu modelo racial, está intrinsecamente articulado ao combate ao racismo. Por meio das ações afirmativas é possível ascender a esse combate de modo contundente, que é elevando o grupo racial oprimido, enquanto coletividade, a uma condição de existência equitativa.

3.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA MODALIDADE DE COTAS NO BRASIL

As ações afirmativas brasileiras, nos últimos anos, têm movimentado o país, no sentido de fomentar uma discussão a respeito da sua validade, especialmente, após a adoção do sistema de cotas para o acesso de negros às universidades públicas, no início do século XXI. Porém, não foi, igualmente, nos últimos anos que o país implantou ações que elevaram grupos específicos a ascensão social ou repararam discriminações.

As ações afirmativas são medidas especiais, que vêm reparar²¹³ situações contemporâneas ou do passado que sejam efeito histórico das discriminações e preconceitos que acabam gerando desigualdades sociais de todos os tipos. Essas medidas têm sido adotadas para grupos específicos que devido a ordens sociais hierárquicas específicas encontram-se em situação de desvantagem na sociedade. Mulheres, deficientes físicos, homossexuais e negros, a exemplo, são grupos discriminados que têm sido foco de algumas dessas ações.

Existem diferentes grupos beneficiados, variadas modalidades e práticas de ações afirmativas que substanciam o seu conceito. Tal diversidade de modalidades se constitui pela necessidade confrontar e eliminar as desigualdades sociais que se perpetram em diferentes âmbitos. Dentre as modalidades de AA, destaca-se, atualmente, o sistema de cotas para acesso de negros à universidade pública, pois a aplicação desta modalidade à população de negros tem

²¹² Moore, *Idem, loc. cit.*

²¹³ Utiliza-se aqui o termo reparar ou reparação no sentido estrito de prevenir as conseqüências malélicas das desigualdades, corrigi-las, dar satisfação moral, indenizar.

provocado verdadeira comoção de setores conservadores da sociedade. Busca-se com essa rejeição conservadora às cotas para negros restabelecer a suposta democracia racial que existiria no Brasil e, com essa medida, estaria sendo gravemente ferida. É bem verdade que o *mito* que é a democracia racial foi fortemente golpeado pelas ações afirmativas para negros, contudo, a *real* democracia racial jamais existiu em toda a curta história brasileira.

As discussões geradas pela implementação de AA, especialmente as cotas para acesso à universidade pública, para o segmento de negros brasileiros têm sido conduzidas com ares de novidade. Entretanto, essas ações não são uma criação das últimas horas, até então jamais visto no Brasil. Ao contrário, a existência anterior de AA ou ações de apoio a ascensão a outros segmentos sociais, discriminados ou não, converte em inverdade a argumentação usualmente utilizada por segmentos contrários às cotas de que as cotas *para negros* seriam incongruentes no contexto sócio-jurídico brasileiro, ferindo o princípio da isonomia jurídica.

A própria história brasileira depõe contra tais argumentos, pois, diferentes grupos têm feito uso das ações afirmativas ou ações de incentivo à ascensão desde tempos mais recônditos. A prática de tais ações já é conhecida dos brasileiros e de suas leis, pois, foi usufruída por eles, considerados, em certo momento histórico, como categorias ou grupos especiais. Houve ação de incentivo, em algum nível, às mulheres, aos deficientes físicos e, mais especificamente, já existiram cotas para o ingresso de um grupo determinado a instituições de educação superior mantidas pela União.

Ora, além de configurar na Constituição Brasileira como tendo o seu mercado de trabalho protegido mediante incentivos específicos, as mulheres se beneficiam politicamente com Lei 9.100/95 que destina um percentual de 20% das candidaturas municipais a cargos políticos para as mulheres, posteriormente sendo aumentada para 30% com a Lei 9.504/97. E também, as pessoas portadoras de deficiências têm por lei, assegurada na Constituição Brasileira de 1988, um percentual de reserva de vagas em cargos e empregos públicos (art. 37, VIII). Indubitavelmente, estes incentivos, através de cotas, foram ganhos importantes para as mulheres, até então, excluídas do poder político, assim como, para a própria sociedade.

Mas, com relação às cotas em instituições públicas de ensino superior, desde a década de 1960, houve incentivo a um grupo específico sem que houvesse sofrido efeitos históricos de qualquer tipo de discriminação negativa, ao contrário, os grupos beneficiados já faziam parte de um contingente de privilegiados na sociedade. Foi a Lei do Boi, nº 5.465/68, que beneficiou especificamente tais grupos, que eram compostos por latifundiários e agricultores. Tal lei

destinou 50% das vagas dos cursos superiores de Agricultura e Veterinária, nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e escolas superiores mantidos pela União, para agricultores e seus filhos, residentes na zona rural, e 30% para os residentes na zona urbana.²¹⁴

Tais medidas e leis configuram-se, de certo modo, como ações afirmativas as quais beneficiaram grupos bastante específicos. Medidas de incentivo específico, reserva de vagas e, especialmente, cotas nas universidades mantidas pela união, portanto, não são desconhecidas pelos brasileiros, afinal muitos deles foram beneficiados enquanto sujeitos dessas ações afirmativas e, vale ressaltar, em um momento não muito longínquo da instauração das cotas para negros. O acesso à universidade atende a mecanismos especiais, via cotas, desde tempos remotos para o segmento dos agricultores. Assim, a ação afirmativa, enquanto forma de levar um segmento a ter menos obstáculos para ascender à educação, ao trabalho, à autonomia política e à própria ascensão econômica, já é experimentada no Brasil muito antes de se incluir a categoria raça em suas modalidades e práticas.

Por outro lado, o tom das discussões sobre cotas continua sendo estimulado a seguir um caminho bipolarizado pelos setores conservadores da sociedade, notadamente parte significativa da grande mídia. Diversos artigos têm sido publicados em jornais de ampla circulação, livros sobre o tema têm sido publicados, no sentido de bipolarizar a discussão e tentar esforçadamente demonstrar a invalidade das ações afirmativas para negros. Apesar de tamanho esforço nesse sentido, a população brasileira em sua maioria é favorável às políticas afirmativas para negros²¹⁵, como o sistema de cotas e o Estatuto da Igualdade Racial²¹⁶. O panorama se revela muito mais favorável do que o desejo dos setores mais conservadores do país.

As discussões sobre as ações afirmativas para negros, a polarização do debate, o levante do segmento conservador contra as cotas, toda essa não cordialidade faz parte, em sua medida, dos desdobramentos das correlações de forças que vêm estruturando as relações raciais brasileiras. Uma pomposa parte do mundo acadêmico ainda acredita na democracia racial²¹⁷. É

²¹⁴ Gomes, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. In: *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, a. 38, n. 151, jul/set. 2001. Ver também Gomes, Joaquim B. Barbosa. Ações afirmativas: princípios jurídicos. In; vários autores. *Racismo no Brasil*. SP: Peirópolis, ABONG, 2002.

²¹⁵ Em pesquisa realizada pelo Datafolha, a estudiosa Wânia Santana, desmistifica a tendenciosa divulgação da pesquisa feito por mídia televisiva e impressa. Santana mostra que a pesquisa era muito mais ampla e trazia outros quesitos e percentuais relevantes para o debate, a exemplo, o importante dado de que 65% da população acima dos 16 anos são favoráveis às ações afirmativas citadas acima, tendo somente um quarto de rejeição da população a respeito dessas ações afirmativas enquanto política de governo.

²¹⁶ Proposto pelo senador Paulo Paim e ainda em tramitação no Congresso e Senado brasileiros.

²¹⁷ Concepção intelectualmente criada pelas construções teóricas de Gilberto Freyre, segundo a qual reinaria no Brasil uma harmoniosa convivência entre as raças, e, em termos sócio-econômico-raciais as desigualdades que

compreensível que parte da população creia na democracia racial, observando o fato de que o modelo racial implantado no Brasil há mais de cinco séculos tem múltiplos mecanismos para fazer crível, ao menos na esfera mítica e imaginária, tal mito. Há que se destacar, contudo, que muitos são levados a crê, por força da construção de um imaginário coletivo brasileiro, e outros tantos crêem no que lhes é mais vantajoso crer, exercendo o papel de verdadeiras salvaguardas teóricas das hegemonias e iniquidades sociais. Todavia, desde a segunda metade do século XX, as estatísticas sobre negros e brancos não deixam dúvida da existência de desigualdades engenhosa e sutilmente erigidas sobre esses dois segmentos, em todos os âmbitos das condições de vida e do acesso e desfrute das instituições sociais²¹⁸ e das relações no convívio social²¹⁹.

Diante dessa realidade, as ações afirmativas têm o mérito de simultaneamente promover um visível embate contra a idéia de harmonia racial fixada no Brasil, pelo simples fato de existirem por haver, no país, uma realidade de anti-democracia racial. As AA têm o mérito de promover a explicitação do racismo que veladamente se exercita nas relações raciais do país. Elas estimulam uma discussão mais ampla com respeito a essa problemática. Ainda, na modalidade de cotas para o ensino superior público, a promoção do negro, no aspecto da sua ascensão sócio-educacional, é também um produto de tais medidas reparatórias. Esse tipo de acesso que foi conquistado pelos negros, acaba sendo uma grande fonte geradora de posições reacionárias, visto que o projeto de identidade nacional era embranquecer o Brasil e obliterar os negros, não era, portanto, promover-lhes ascensão. A crença capitalista de que unicamente o mérito individual está operando no acesso sobre-representado do contingente de brancos, tornava mais fácil acreditar que os negros não tinham mérito algum para adentrar universidades públicas via cotas. As cotas para ingresso à universidade pública, portanto, constituem-se como um ponto nevrálgico da conquista de espaço, de poder e de prestígio na sociedade para a coletividade de negros, que enfrentam, por toda a sua existência, o mesmo fenômeno que os desumaniza.

poderiam advir da escravização dos negros não existiriam, pois tal processo não teria causado dano algum à população escravizada na medida em que, com sua libertação, os negros ex-escravizados estariam sendo harmoniosamente assimilados à sociedade. Freyre, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal*. 47ª ed. rev. SP: Global, 2004.

²¹⁸ Hasenbalg, Carlos Alfredo. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. RJ: Edições Graal, 1979.

²¹⁹ Guimarães, Antonio Sérgio A. *Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*. SP: Editora 34, 2004.

3.3.1 AÇÃO AFIRMATIVA NA UNEB

A Universidade do Estado da Bahia (Uneb), mais precisamente o campus I (Salvador), é a instituição na qual estudam os pesquisados desta investigação. A Ação Afirmativa está no curso histórico desta universidade, sob o comando da Prof^a Ivete Sacramento, primeira reitora negra do Brasil, talvez tenha sido a UNEB a primeira universidade pública brasileira a implantar, em 2003, um sistema de cotas para ingresso de negros. Esta universidade, pela própria história, está inclina a promoção de ações afirmativas, como esclareceu o historiador Raphael Vieira Filho:

A UNEB é uma universidade plural e inclusiva desde de sua formação. Organizada de forma multicampi, foi constituída a partir da reunião de algumas experiências de Ensino Superior isoladas, mas nos seus vinte anos não parou de crescer. Hoje ela está inserida em 24 municípios baianos distribuídos em todas as micro-regiões do estado. Seus 29 departamentos oferecem mais de 100 cursos, contanto as graduações e pós, nas três grandes áreas de conhecimento. Destaco que só quatro desses departamentos estão localizados em Salvador. Essa forma de organização, visando à interiorização, possibilitou e possibilita a democratização do acesso a um ensino superior de qualidade e gratuito à uma população que não dispõem das condições necessárias para o deslocamento e fixação, mesmo que temporária, nos grandes centros onde estão concentradas as maiores ofertas de ensino superior.²²⁰

Esta universidade implantou, no vestibular do ano de 2003, um sistema de Ação Afirmativa para o acesso de negros a seus cursos²²¹, visando promover a diversidade e a igualdade étnico-racial no ensino superior baiano, assim como o brasileiro. A Ação Afirmativa implantada nesta universidade foi sob a modalidade de cotas. Objetivava a “reserva de vagas para populações histórica e socialmente discriminadas, no preenchimento das vagas relativas a todos cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia”²²². Esta AA estava voltada para estudantes negros de instituições públicas de ensino. Tais estudantes devem se auto-classificar, segundo as categorias do IBGE, como “pretos ou pardos” e devem ser oriundos de estabelecimentos públicos de ensino médio. Contudo, a partir da reforma de Resolução 196/2002, em 2006, houve a ampliação da reserva de vagas também para estudantes auto-classificados como índios (5% para candidatos indígenas).

²²⁰ Raphael Rodrigues Vieira Filho. Artigo disponível na revista virtual “Espaço Acadêmico”. Cf: http://www.espacoacademico.com.br/041/41cvieiraf.htm#_ftnref2, 04 de janeiro de 2006.

²²¹ Para saber sobre o contexto de implantação do sistema de cotas da Uneb, veja artigo de Wilson Roberto de MATTOS, Inclusão social e igualdade racial no ensino superior baiano – uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), In: Daniela GALDINO e J. BERNARDINO. *Levando a Raça a Sério: ação afirmativa e universidade*. Laboratório de Políticas da Cor, RJ: DP&A, 2004. – Coleção Políticas da Cor.

²²² Resolução nº 196/2002 do Conselho Universitário – CONSU da Universidade do Estado da Bahia.

No sistema de cotas da UNEB, é o próprio candidato que opta por fazer ou não parte do contingente de estudantes negros que competirão entre si por 40% das vagas de cada curso superior disponível na instituição. Aqueles que não optam por esse sistema concorrem juntamente com as demais categorias raciais por 60% das vagas, configurando o sistema convencionalmente implantado antes das cotas.

3.4 A DESIGUALDADE DA PARTICIPAÇÃO NOS CURSOS UNIVERSITÁRIOS E AÇÃO AFIRMATIVA

A ação afirmativa – como o sistema de cotas –, afirmou Jonas Zoninsein²²³, cria desdobramentos que não estão, de imediato, na arena dos seus objetivos pragmáticos. Isto se aplica especialmente à elevação da auto-estima dos indivíduos do grupo social alvo da ação afirmativa. Sem dúvida, há um impacto positivo em parte significativa dos negros que acessaram o ensino superior por via das cotas ou mesmo daqueles que se candidataram, mas ainda não ingressaram. Afinal, um sistema de cotas, dentre diversos significados possíveis, pode representar também uma expectativa social de que os negros devem ter lugar no espaço de prestígio social que é o ensino superior – o que seria uma grande mudança da expectativa de fracasso e subalternização comumente conhecida.

Contudo, impactos positivos como esses podem conduzir a uma percepção errônea de que as ações afirmativas resolveriam os mais diversos aspectos relacionados à participação dos negros no ensino superior mas que não concernem ao seu objetivo estrito. Por isso, os diversos problemas que brotam desse nível de ensino devem ser analisados na sua particularidade e, desta análise, devem emergir as propostas de dissolução desses problemas.

Uma das esperanças advindas com a implantação do sistema de cotas nas universidades públicas é que houvesse uma dissipação dos guetos raciais no ingresso de negros e brancos ao ensino superior. Pois, acreditar-se-ia que a reserva de vagas em todos os cursos abriria aos negros a possibilidade de ingresso a todos os cursos oferecidos. Brandão e Matta acreditam que esse contexto de ação afirmativa seria positivo nesse âmbito da escolha de curso, porque haveria maiores garantias e segurança para que os negros migrassem dos cursos de baixo prestígio, os quais estão tradicionalmente melhor representados, para aqueles de alto prestígio até então pouco acessado por eles. Logo, para esses pesquisadores “a existência de reservas de vagas rompe também com o perverso ciclo de escolhas condicionadas de carreiras. [...] A reserva de

²²³ Jonas Zoninsein, *Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento: um novo papel para universidades públicas como gerenciadoras da ação afirmativa no Brasil?* In: *Econômica*, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, junho 2004, p. 105-121.

vagas possibilita aos negros o estímulo e as garantias para a procura de uma inserção na universidade mais voltada para seus anseios pessoais e menos marcada por estratégias nas quais as escolhas refletem muito mais a avaliação das possibilidades reais.”²²⁴

A reserva de vaga é, sem dúvida, um impacto positivo. Certamente, ela oferece estímulo para as opções de curso, como também oferece a garantia de um processo de seleção racialmente democratizado. Porém, esse dado positivo a mais na disputa do vestibular é muito recente em relação aos anos de influência estruturante de variados fatores da experiência social dos jovens que subsidiam a constituição de seu auto-conceito, ou seja, de até onde eles se permitem alcançar. A ação afirmativa é um elemento novo na construção da escolha, o qual afeta as relações raciais na sociedade, as relações que os negros têm com instituições de prestígio como a universidade, assim como afeta a auto-estima dos candidatos ao exame vestibular. Ela deve ser somada aos fatores que impactam na escolha de curso, mas não como fator estruturante dessa escolha, vista a sua incipiência na vida dos atuais candidatos. Talvez, em médio prazo, os candidatos negros que tenham acessado cursos de prestígio em universidades públicas sirvam de referência material para outros jovens em suas comunidades de origem, que os possa levar a se identificar e aspirar postos de prestígio. Ademais, deve-se ter claro que dentro do próprio contingente de negros existem diferenças de participação na universidade. Os “pretos” são geralmente, dentre os negros, aqueles que estão mais excluídos do ensino superior e os que participam menos de cursos de alto prestígio.

Entretanto, a paridade na participação dos segmentos raciais – conforme sua representação na população do Estado – nos diferentes cursos superiores, não se reporta unicamente à pontuação no exame vestibular e, portanto, não estaria somente vinculada ao alto escore não alcançado na disputa entre negros (pretos e pardos) e brancos por vagas em cursos de maior prestígio e, portanto, mais concorridos. A desigualdade de escore, diante das poucas vagas disponibilizadas aos candidatos, é justamente o que o sistema de cotas tenta reparar ao fazer competir entre si indivíduos com a mesma trajetória escolar e pertencimento racial. A reserva de vagas resolve aquilo que se propõe a combater, a saber, a desigualdade racial no acesso à universidade pública. Assim, analisar o efeito do racismo articulado ao sexismo na participação de negros e negras ao ensino superior pode revelar tanto o *modus operandi* do racismo como também indícios das possíveis conseqüências da implementação das AA no que se refere aos selecionados dentro do grupo racial.

²²⁴ André Brandão e Ludmilla Gonçalves da Matta, Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que ingressaram em 2003. In: Brandão, André Augusto. *Cotas Raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p. 79.

Os diferentes guetos raciais no ensino superior também se relacionam com a opção pelo curso. Afinal, é a partir do resultado da escolha de curso pelos diferentes grupos raciais nas universidades públicas que se tem revelado um quadro guetizado de desigualdade racial. No entanto, existem diferenças no que concerne aos mecanismos de exclusão por meio do acesso e por meio da escolha de curso. Apesar de o acesso à universidade e a escolha de curso superior se relacionarem intimamente, eles são iminentemente diferentes em sua substância. Ora, a escolha de curso é construída segundo um processo de longa duração, por toda a vida, nas relações sociais e experiências de cada indivíduo, conforme o que as contingências sociais proporcionam. Na constituição da escolha, em meio à interação social do indivíduo, seria importante a percepção de si, da expectativa da sociedade de acordo com sua “identidade virtual social” enquanto grupo, o auto-conceito, a auto-confiança, o modo de relação com as representações sociais, os estereótipos e as ideologias que estão articulados a sua condição racial e de gênero e que tentam imputar um lugar aos indivíduos e grupos na sociedade. Do mesmo modo, importam nesse processo de construção as condições materiais que influenciam nesses aspectos subjetivos.

A socialização escolar dos indivíduos é um processo de longo prazo, o qual forneceria ocasiões de interações sociais capazes de incidir sobre os fatores que influenciam na escolha. Ora, apesar da crença nas aspirações individuais, como o mérito, que naturaliza o papel estruturante de fenômenos sociais e históricos, é indubitável a existência de “fatores limitadores dessas possibilidades atuando dentro das escolas, influenciando nessas escolhas pessoais de carreira.”²²⁵, como ressaltou Teixeira e Beltrão. Vista a maneira contraditória com que a escolarização opera com os diferentes grupos sociais, especialmente aqueles raciais, não seria esta a via que com maior facilidade os negros constituiriam auto-conceito, auto-estima e auto-confiança positivos²²⁶.

O auto-conceito e a escolha profissional se interligam, pois a percepção que se têm da competência e capacidade próprias se harmonizará com o lugar profissional onde se desejará chegar. É também através do auto-conceito que uma pessoa pode se perceber “como competente e capaz [...] Por outro lado, caso ela se considere pouca habilidosa, pouco capaz ou pouco competente, seus pensamentos e ações serão orientados no sentido de confirmar esta auto-

²²⁵ Teixeira e Beltrão, Moema De Poi Texeira e Kaizô Iwakami Beltrão, *O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir do censo de 1960 a 2000*. Texto para discussão nº 1052. RJ: IPEA, 2004, p. 2.

²²⁶ Bonfim, Vânia M. da S. *Ações Afirmativas na educação, sistema de cotas e a escolha negra*. Anais do VI Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros/CBPN, Salvador, 2006.

imagem.”²²⁷ Essa percepção de si, contudo, é constituída na relação social. E estereótipos e representações negativas sobre um indivíduo ou sobre seu grupo de pertencimento não deixarão de interferir na estruturação dessa percepção, assim como as condições materiais que conformam a vida desse indivíduo.

A gênese do conceito de AA, contudo, evidencia o protagonismo negro na luta contra a opressão. Esse conceito, por sua vez, dada a ubiqüidade do racismo e sua característica desumanizadora, revela ser um modo de realmente civilizar a humanidade. Ademais, a modernidade propõe um projeto centrado no indivíduo, o qual rompe com valores e dinâmicas de relações humanas profícuas para uma civilização. Tais AA rompem com a lógica de produção de iniquidades da sociedade moderna instituindo, para uma coletividade, a democratização do acesso aos recursos essenciais à sobrevivência humana e do prestígio aos outrora marginalizados. A coletividade é introduzida na lógica de ascensão individual. Assim, as AA trazem às sociedades que as necessitam uma oportunidade para conduzir-se no grande caminho da real civilização.

²²⁷ Alencar, Eunice M. L. Soriano de; Virgolim, Angela M. Rodrigues. O Professor e o seu Papel na Formação do Autoconceito. *Criança*, MEC - Brasília - DF, v. 25, p. 11 - 12.

PARTE II

OS EFEITOS DO RACISMO E DO SEXISMO SOBRE A ESCOLHA DAS PRETAS NO CONTEXTO DE AÇÃO AFIRMATIVA

CAPÍTULO 4

ROMPENDO “TETOS DE VIDRO”: NEGROS NA UNIVERSIDADE

O sistema de ensino se revelou como um *locus* de incorporação e reprodução de iniquidades, que mantém os prestígios, desigualmente distribuídos na sociedade, por meio da sua interessada socialização. Por isso, como sublinhou Cláudio Barcelos um “negro com curso superior completo é um ‘sobrevivente’ do sistema educacional”²²⁸. Os “tetos de vidro” que iludem e obstaculizam a mobilidade dos negros no sistema de ensino, do mesmo modo, corroboram com a assertiva de Barcelos.

Os níveis mais altos de escolarização são um espelho dos efeitos da socialização escolar sobre os indivíduos, pois produzem uma clara imagem da disposição desigual dos diferentes segmentos sociais aí implicados ou mesmo a inexistência de representação de alguns desses segmentos, assim como demonstram os efeitos do disciplinamento de gênero. Contudo, mesmo sendo a universidade um espaço altamente seletivo, poucos estudos têm demonstrado as relações travadas pelos negros com esse nível de ensino. Talvez o primeiro estudo sobre esse objeto tenha sido *Raça, Gênero e Ensino Superior*²²⁹, conduzido por Delcele Queiroz, em 2001. Desde então, estudos como esse têm contribuído para que se desvele a desigualdade de acesso à universidade entre negros e brancos, e se criasse condições para assumir a necessidade de ações afirmativas nesse âmbito. E é o advento das ações afirmativas, na modalidade de cotas, no início do século XXI, que introduz o alargamento das possibilidades de ingresso dos negros nesse nível de ensino.

O presente capítulo busca revelar a realidade dos estudantes que ingressaram na UNEB, no ano de 2005. Com isso, intenta-se demonstrar o quadro geral do grupo de estudantes no qual estão inseridas as estudantes negras (“pardas” e “pretas”). Para isso, tratou-se de descrever a situação social, racial e cultural dos(a) universitários(as) pesquisados(as).

²²⁸ Luiz Cláudio Barcelos *apud* Delcele Queiroz, *Universidade e Desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. 2005, p. 65.

²²⁹ Ver: Delcele M. QUEIROZ, *Raça, Gênero e Ensino Superior*. *Op. cit.*, 2005.

4. O perfil dos estudantes na Universidade do Estado da Bahia

Gênero

As mulheres representam a maioria na população de universitários da Uneb. Esse dado tem se repetido em diversas universidades públicas brasileiras²³⁰, o que confirma a maior escolarização das mulheres em todo o *cursus* do sistema de ensino²³¹. Tal flanco se abriu, segundo Bourdieu²³², devido a mudanças no campo de gênero, ativadas por transformações na estrutura de produção, como a necessidade de abertura do mercado de trabalho às mulheres no pós-guerra. Teixeira e Beltrão concedem à abertura das leis brasileiras da educação²³³, com a redemocratização, em 80, assim como à expansão do ensino superior privado, a criação de possibilidades para ingresso de mulheres no ensino superior.

Tabela 1 – Distribuição percentual dos estudantes segundo gênero. Uneb 2005

Sexo	%
Mulher	58,7
Homem	40,8
Sem resposta	0,6

Fonte: Pesquisa direta

Classificação racial

Um evento que normalmente acontece quando solicitada a classificação racial de brasileiros é o estranhamento dessa situação e a resistência em submeter-se a ela. Ora, o ato de se auto-classificar, no Brasil, faz parte da arena tabuizada das “raças” e do racismo, geralmente negados nessa sociedade. Não foi um evento raro que estudantes solicitassem como poderiam se classificar racialmente às próprias pesquisadoras/es que aplicaram o questionário²³⁴.

Essas solicitações, de um lado, foram, por várias vezes, motivadas por um desejo de ironizar a questão, assim como, por outro lado, constituíram-se formas de ter a anuência de

²³⁰ Delcele M. QUEIROZ. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil. Um estudo comparativo. In: _____ (coord.) *O Negro na Universidade*. Programa a Cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002; Moema de Poli TEIXEIRA, *Negros na Universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

²³¹ Ver: Ricardo HENRIQUES. *Raça e Gênero nos Sistemas de Ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

²³² Pierre BOURDIEU, *A Dominação Masculina*, *op. cit.*

²³³ Somente com a LDB de 1961, as normalistas puderam concorrer ao vestibular assim como os egressos dos cursos “clássicos” e “científico”, Cf. Moema De Poi Teixeira e Kaizô Iwakami Beltrão, *O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir do censo de 1960 a 2000*. Texto para discussão nº 1052. RJ: IPEA, 2004, p. 11.

²³⁴ As pesquisadoras (es) que coletaram os dados dessa pesquisa foram Carlinda Moreira, Daniela S. Santos, Dalila F. Benevides, Ironildes da Hora, Luís Costa, Gabriel Costa e Vânia Bonfim. Todas as seis pesquisadoras(es), assim como eu mesma pude presenciar em campo, relataram-me a resistência das (os) estudantes em se auto-classificar, o tabu em torno dessa questão e várias solicitações para que as pesquisadoras/es ajudassem os jovens a se auto-classificar ou lhes dispensassem de responder os dois quesitos que se referiam à classificação racial.

alguém para a declaração daquele *algo*, sobre o qual é incômodo falar, ou, até então, não tinha sido posto em cheque – apesar de a ficha de inscrição do vestibular da Uneb solicitar a auto-classificação racial –, por ser um tabu. Para alguns desses jovens, certamente, o momento da auto-classificação racial gera um conflito na percepção de si, já que a ideologia dominante inculca a idéia de que todos os brasileiros são mestiços e que as “raças” não existem nem biologicamente nem como construção social, visto que, no Brasil, se viveria sob uma suposta “democracia racial”. O incomodo e a ironia foi expressa também pela abstenção em fazer a própria classificação racial. Para outros a abstenção significou uma recusa em resolver o tabu e a rejeição da solicitação da cor. Tal abstenção foi significativa (5,3%) se comparada a outros dados, como, por exemplo, a auto-classificação espontânea como “moreno” (3,1%), em relação a qual a abstenção foi superior.

Tabu, conflito e ironia foram expressos, também, pela multiplicidade de cores auto-classificadas (“azul”, “amarelo”), assim como pela falta de nomeação da cor (“nenhuma”, “não sei”) e pela confirmação da crença na existência de uma “raça mestiça” brasileira (“multi étnica”, “morena”, “Brasil”). Somente 0,3% se auto-classificou como “índio” e 0,8% como “amarelo”, [tabela 2].

Os “pardos”, auto-classificados espontaneamente, representam o maior contingente de estudantes que ingressaram na Uneb, no período investigado. Eles constituem quase metade da população desta universidade pública. Um percentual em torno de um quinto se auto-classificou espontaneamente como “negra”, aproximadamente metade do que representam os “pardos”. Enquanto isso, os espontaneamente auto-classificados como “pretos” são um baixo contingente, somente 4,7% do total.

Os “brancos” são pouco mais de 16% desse grupo. Apesar da falta de dados anteriores, com recorte racial, sobre os ingressos na Uneb, outras pesquisas confirmam a constância de um alto percentual de “brancos” nas universidades públicas²³⁵. Queiroz revelou que na Universidade Federal da Bahia, nos anos de 1993, 1994, 1995 e 1997, participavam uma média de 74% de “claros” contra 26% de “escuros”²³⁶; dados estes compatíveis com os de outras

²³⁵ José Jorge de CARVALHO, Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: D. M. QUEIROZ (coord.) *O Negro na Universidade*. Programa a Cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002; Delcele M. QUEIROZ. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil. Um estudo comparativo. In: *Ibidem*; Moema de Poli TEIXEIRA, *Negros na Universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.; Antônio S. GUIMARÃES, O acesso de negros às universidades públicas, *Educação e Contemporaneidade - Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 12, n. 19, p. 191-204.

²³⁶ QUEIROZ, *Universidade e Desigualdade: negros e brancos ...* op. cit., p. 71.

universidades públicas brasileiras²³⁷. Por isso, o reduzido contingente desse grupo na Uneb causa estranhamento.

A quase ausência de alternativas de ensino superior público na cidade onde se localiza o campus investigado, Salvador, pode estar implicada nessa situação encontrada na Uneb. Afinal, Salvador dispõe apenas de duas universidades públicas (Uneb, estadual e UFBA, federal). E, nesse contexto, pondera-se que as universidades federais gozam de uma representação de maior prestígio²³⁸ que as estaduais. Esse fato pode ser um catalizador da importante concentração de estudantes “brancos” na UFBA, relacionando-se, concomitantemente, com o baixo percentual desse grupo na universidade estadual.

Tabela 2 – Distribuição percentual dos estudantes segundo cor espontânea. Uneb 2005.

Cor	%
Negra	21,5
Morena	3,1
Parda	46,1
Branca	16,5
Índio	0,3
Amarelo	0,8
Brasil	0,3
Multi étnica	0,3
Nenhuma	0,3
Preto	4,7
Azul	0,3
Não sei	0,6
Sem resposta	5,3
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

A comparação entre os dois esquemas classificatórios evidenciou que aquelas categorias do esquema induzido que emergiram no esquema espontâneo, quase todas elas sofreram aumento em seus percentuais. A categoria “pardo” aumenta em quase dez pontos percentuais da auto-classificação espontânea para a induzida. Caso se compare a categoria espontânea “índio” à induzida “indígena” tem-se também um aumento, pois há variação de 0,3% para 1,1%. Os “amarelos” também demonstram um pequeno aumento, variando de 0,8% para 1,1% do total. Dentre todas as categorias, a “preto” foi a que mais variou em seu percentual. Foram

²³⁷ Delcele M. QUEIROZ. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil. Um estudo comparativo. In: _____ (coord.) *O Negro na Universidade*. Programa a Cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Tiques, n. 5, 2002.

²³⁸ Ver: QUEIROZ, Raça, Gênero e Ensino Superior, op. cit., 2001.

quase vinte pontos percentuais de aumento, pois a categoria surge espontaneamente entre 4,7% do total de pesquisados e cresce, significativamente para 23,5% do total no esquema induzido. Contrariamente a esse movimento, a categoria “branco” é a única que diminuiu, passando de 16,2% para 14,8% (veja tabela 3). É importante notar que, ao contrário do contingente reduzido de “brancos”, o de “pardos” é muito expressivo, tanto na classificação espontânea como na induzida. Nesta última, passa a representar mais da metade do contingente pesquisado (55,9%), ver tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição percentual dos estudantes segundo a auto-classificação de cor induzida. Uneb 2005.

Cor	%
Sem resposta	3,6
Branco	14,8
Pardo	55,9
Preto	23,5
Amarelo	1,1
Indígena	1,1
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Auto-classificação espontânea x auto-classificação induzida

A maior parte dos auto-classificados como “pretos”, pelo esquema induzido, haviam se classificado antes, de forma espontânea, como de cor “negra” (71,4%), seguidos por um contingente menor, porém significativo, que se classificou como “preto” (19%), e poucos se auto-classificaram como “pardos” (7,1%), ver tabela 4. Assim, os auto-classificados “pretos” não se dispersaram em sua classificação espontânea para outras categorias, como “branco”, “amarelo” ou “indígena”, evidenciando uma substancial consistência na sua classificação. No âmbito total, a maioria dos “pretos” se percebeu inicialmente como “negros”, revelando não somente uma reflexão sobre essa questão como também uma forte identificação racial. É interessante notar que essa percepção de si sustenta também a concepção de que os traços fenotípicos envolvidos na sua classificação racial são próximos dos do africano ocidental, o que é explicitamente ratificado pela reclassificação desse contingente como “pretos”. Apesar de um percentual expressivo dos “pretos” terem se definido espontaneamente como “negro”, “preto” e “pardo” – categorias que sintetizam o pertencimento à “raça” negra –, há que se enfatizar que a auto-classificação em três categorias reflete uma sutil dispersão.

Tabela 4 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados, de modo induzido, como pretos segundo a auto-classificação espontânea. Uneb 2005

Cor	%
Negra	71,4
Parda	7,1
Preto	19,0
Sem resposta	2,4
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Contrariamente, todos aqueles auto-classificados como “brancos”, pelo esquema induzido, haviam se classificado antes, de forma espontânea, como de cor “branca” (94,3%), veja tabela 4.1. Aqueles que assim não se classificaram correspondem unicamente ao contingente que não havia respondido a questão anteriormente (5,7%). Isto demonstra haver entre os “brancos” uma fortíssima consistência racial e uma elevada uniformidade no auto-reconhecimento racial. Quanto a essa uniformidade mais elevada entre os “brancos” que entre os “pretos”, é possível pensar que a classificação racial como “branco”, diferentemente daquela como “preto” ou “negro”, não cause constrangimentos ou que não haja um conflito na auto-classificação dessa categoria²³⁹, por não estar subsumida a representações raciais altamente negativas e estigmatizadas como a categoria “preto”. Ademais, classificar-se como “branco”, na trama das relações raciais brasileiras, é confirmar uma representação de padrão “normal” de humanidade, conceber-se como normal²⁴⁰, o ideal que já foi aspirado pela própria sociedade como um projeto populacional de nação²⁴¹.

A reclassificação no esquema induzido daqueles que se auto-declararam espontaneamente como “brancos” também revela uma baixíssima dispersão e grande consistência na percepção racial de si: um percentual de 84,7% se reclassificou como “branco”, 13,6% como “pardo” e 1,7% se abstiveram de responder (tabela 4.2). A conversão de “brancos” em “pardos” é um dado curioso. Ora, a inicial percepção de si refletiu, espontaneamente, a identificação com uma categoria livre da estigmatização racial a que estão os Outros tipos fenotípicos brasileiros próximos ao pólo escuro de pigmentação. Enquanto isso, migrar para a

²³⁹ Isto o demonstrou Edith PIZA, Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: Lynn HUNTLEY e Antonio S. GUIMARÃES. *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

²⁴⁰ Goffman, Erving. *Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

²⁴¹ Ver: Giralda SEYFERTH, O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: Vários autores. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2002. Ubiratan de Castro de ARAÚJO, Conexão atlântica: história, memória, identidade. In: *Educação e Contemporaneidade*, revista da FAEEDA, v. 12, n. 19, Salvador, jan-jun, 2003, pp. 219-227.; Kabengele MUNANGA, *Op. cit.*.

categoria “pardo” representa entrar no rol das classificações racialmente estigmatizadas, introduzir-se no pólo escuro dos Outros. Todavia, há possibilidade de que a classificação espontânea como “branco” desse contingente de 13,6% que se reclassificou como “pardo” reflita a identificação de si como uma pessoa “clara”²⁴², e não propriamente branca, como o demonstrou Delcele Queiroz. Frente a outras possibilidades de classificações num esquema de cinco categorias fechadas, parte desses “claros” podem ter refletido sobre a identificação de seu fenótipo como não tão “claro” como um “branco” e nem tão “escuro” como um “preto”, ponderando pertencer a uma categoria intermediária como a “pardo”. Com isso, o contingente de 13,6% dos antes auto-classificados como “brancos” acabam, no esquema induzido, aproximando-se dos mais escuros.

Tabela 4.1 – Distribuição no esquema espontâneo de auto-classificação dos(as) estudantes auto-classificados(as) brancos(as) pelo esquema induzido. Uneb 2005.

Cor espontânea	%
Branca	94,3
Sem resposta	5,7
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 4.2 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados espontaneamente como brancos segundo a classificação induzida. Uneb 2005.

Cor induzida	%
Branco	84,7
Pardo	13,6
Sem resposta	1,7
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Entre os estudantes que se auto-classificaram espontaneamente como “pardos”, é interessante notar que, no esquema induzido, eles se dispersam levemente para todas as outras categorias, a saber, “pardo”, “preto”, “amarelo”, “indígena”, com exceção da categoria “branco”. Apesar disso, estes autoclassificados “pardos” demonstraram, também, alto grau de consistência em sua classificação racial pelo fato de que quase a totalidade (93,9%) se reclassificou como “pardo” (veja tabela 4.3).

²⁴² Termo utilizado por Delcele Queiroz em sua tese, *Raça, Gênero e Ensino Superior*, em que desenvolve uma interessante análise sobre classificação racial a partir da interpretação de que há uma percepção dos indivíduos sobre si, dispersa em diferentes categorias, mas que podem ser sumarizadas em “claros” e “escuros”.

Tabela 4.3 – Distribuição dos estudantes espontaneamente classificados como pardos segundo a reclassificação no esquema induzido. Uneb 2005.

Auto-classificação atribuída	%
Pardo	93,9
Preto	3,6
Amarelo	,6
Indígena	1,8
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Podemos ver que as categorias que expressam ironia, tabu e crença numa “raça mestiça” brasileira, surgidas na classificação espontânea, emergiram do segmento que, no esquema induzido, reclassificou-se como “pardo” (tabelas 4.4). Isto indica que os auto-classificados “pardos” no esquema induzido conceberam inicial e espontaneamente as categorias “moreno”, “multi étnica”, “Brasil” e “azul” como “cor” que designassem a sua “raça”. Apesar de representarem quantitativamente baixos contingentes, a emergência de categorias como “multi étnica” e “Brasil” são importantes, em termos qualitativos, por expressar a percepção de si como mestiço. Tal percepção revela a existência de uma discreta crença na inconsistência racial do brasileiro. Porém, ao se submeterem às categorias do esquema induzido, esse contingente não escapa para outra categoria que não seja a de “pardo”, podendo representar uma forma de manter-se na condição de mestiço ou, frente às possibilidades fechadas de classificação, aproximar-se do pertencimento racial como negro (veja tabela 4.5). Essa condição de mestiço, contudo, é altamente relativa, caso se leve em consideração que os brancos brasileiros são também mestiçados, e logo, de tez mais escura que os europeus dos quais descendem²⁴³, e que, do mesmo modo aconteça com os negros, pois todos estão no Brasil sob a égide do mecanismo de miscigenação como forma de dominação racial. Contudo, negros – sejam pardos ou pretos – e brancos, no contexto das relações raciais brasileiras, são ostensivamente distinguíveis pela combinação dos seus traços fenotípicos, os quais, por diversos mecanismos, são elevados à condição de exclusão ou à hegemonização racial. Assim, mesmos mestiçados, é entorno das visíveis diferenças fenotípicas existentes nesses grupos raciais que são construídos sistemas de hegemonização e subalternização racial.

²⁴³ Ver: Elisa Larkin Nascimento, em *O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil*, com a concepção de “branco virtual” questiona a brancura, para compreender seu aspecto relacional no contexto brasileiro de miscigenação e de ideologias de embranquecimento da nação. p. 113 -114; Carlos Moore Wedderburn, em *O Racismo através da História. Da Antiguidade à Modernidade* em que demonstra num contexto de miscigenação se produza uma “população branca de fusão” ou “brancos mulatos”, p. 193.

Tabela 4.4 – Distribuição dos estudantes auto-classificados no esquema induzido como pardos segundo sua auto-classificação espontânea. Uneb 2005.

Auto-classificação espontânea	%
Sem resposta	5,0
Negra	7,0
Morena	5,0
Parda	77,5
Branca	4,0
Brasil	,5
Multi étnica	,5
Azul	,5
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 4.5 – Distribuição dos estudantes segundo auto-classificação espontânea e auto-classificação atribuída. Uneb 2005.

	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Sem resposta	Total
Negra		7,0	71,4			23,1	21,5
Morena		5,0				7,7	3,1
Parda		77,5	7,1	25,0	75,0		46,1
Branca	94,3	4,0				7,7	16,5
Índio					25,0		,3
Amarelo				50,0		7,7	,8
Brasil		,5					,3
Multi étnica		,5					,3
Nenhuma						7,7	,3
Preto			19,0			7,7	4,7
Azul		,5					,3
Não sei				25,0		7,7	,6
Sem resposta	5,7	5,0	2,4			30,8	5,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Faixa etária

Entre os investigados, o maior contingente é de pessoas nascidas na década de 80, isto é, uma população jovem. Cerca de dois quintos dos(as) estudantes nasceram entre 1980 e 1985, e, em proporção muito próxima, estão aqueles que nasceram entre 1986 e 1988. Estes últimos constituem uma população muito jovem, que ingressou no ensino superior entre 17 e 19 anos (ver tabela 5).

Tabela 5 – Distribuição percentual dos estudantes segundo ano de nascimento. Uneb 2005.

Ano de nascimento	%
Antes de 1970	6,3
1970 – 1975	6,4
1976 – 1979	7,7
1980 – 1985	39,1
1986 – 1988	38
Sem resposta	2,5
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Faixa etária dos auto-classificados pretos

Os maiores percentuais entre os auto-classificados “pretos” continuam se concentrando na faixa de nascidos entre 1980 e 1988. Nesse período, o mais significativo contingente dos pesquisados “pretos” nasceram entre 1980 e 1985, ou seja, tinham entre 20 e 25 anos quando ingressaram na Uneb. Como esperado, esse percentual é seguido pelo de nascidos antes de 1970 até 1979. Nessa faixa etária eles constituem 28,8% do total de auto-classificados “pretos”; um percentual maior que entre o total dos estudantes pesquisados (20,4%) – veja tabela 5.1 e 5 respectivamente. Com uma pequena diferença, o menor percentual de “pretos” se encontra na faixa dos estudantes que ingressaram a universidade entre 17 e 19 anos.

Tabela 5.1 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados como pretos segundo ano de nascimento. Uneb 2005.

Ano de nascimento	%
Antes de 1970	9,6
1970 – 1975	9,6
1976 – 1979	9,6
1980 – 1985	40,5
1986 – 1988	27,4
Sem resposta	3,3
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Gênero e Raça

Os percentuais de gênero dos estudantes da Uneb, mesmo por distribuição racial, mantiveram quase, em sua totalidade, a maioria de mulheres. Assim o foi entre “pardos”, “pretos” e “indígenas”. Nesse último grupo, as mulheres correspondem a três quartos. Entre os “pardos”, elas são mais da metade. E, entre os “pretos”, a participação das mulheres é um pouco mais expressiva que no cômputo geral. Somente entre os brancos se revelou um mesmo

percentual entre homens e mulheres. E, entre os estudantes auto-classificados como “amarelos” há somente mulheres (ver tabela 6), uma particularidade que a literatura já vem apontando.

As mulheres auto-classificadas como “pretas”, dentro do seu grupo racial, estão conseguindo se escolarizar mais que os homens. Isso pode estar relacionado à inclinação a perceber o gênero feminino como mais propensão à escolarização por características como docilidade e disciplina que as levam a ser vistas como mais “jeitosas” e, portanto, mais adaptáveis aos processos educativos do sistema de ensino. Isto conforma familiares, professores²⁴⁴ e as próprias mulheres a investirem na via da sua escolarização como caminho mais seguro para sua ascensão. Relacionado a isso está também a concepção construída sobre a masculinidade, no Brasil, de que os homens devem ser provedores de si e das suas famílias. A caracterização do ingresso à Uneb num período da juventude coincide com o fato de que os jovens negros são, numa idade muito precoce, seqüestrados para o trabalho para auxiliar na renda familiar. Isso se soma a um fator muito relevante que é o da quantidade diminuta de homens na cidade é em relação ao contingente de mulheres. No que tange a isso, particularmente com os jovens homens negros, a brutal violência física cometida em grande parte pela força policial ceifar suas vidas em plena juventude e, logo, qualquer possibilidade desse segmento se erguer socialmente.

Tabela 6 – Distribuição percentual dos estudantes por cor atribuída e sexo. Uneb 2005.

	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Sem resposta	Total
Mulheres	49,1	57,0	61,9	100,0	75,0	84,6	58,7
Homens	49,1	42,5	38,1		25,0	15,4	40,8
Sem resposta	1,9	,5					,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Local de moradia

A grande maioria dos universitários (89,3%) reside na região metropolitana de Salvador – RMS. Destes, somente 2,4% moram fora do município de Salvador. A população residente no interior representa apenas 3,6 % do contingente (veja tabela 7).

²⁴⁴ Simpson e Erikson, em pesquisa nos EUA, analisaram as diferenças de tratamento de professores para com seus alunos, segundo o gênero e o pertencimento racial dos envolvidos. Os professores mostraram mais inclinações na crença de melhor desempenho das mulheres, demonstrando isso na medida em que, verbal e não-verbalmente, as estimulavam, incentivavam, elogiavam e davam maior atenção que aos alunos homens, mesmo quando comparados por grupo racial. O maior prejuízo nessa interação foi registrado como sendo dos alunos homens e negros. Ver: SIMPSON e ERIKSON. Teachers' verbal and nonverbal communication patterns as a function of teacher race, student gender, and student race. In: *American Educational Research Journal*, v. 20, n. 2, Summer 1983, pp. 183-198.

Tabela 7 – Distribuição percentual dos estudantes segundo último local de residência. Uneb 2005.

Município	%
Salvador	86,9
RMS	2,4
Outro município	3,6
Sem resposta	7,1
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Os estudantes residentes em Salvador estão dispersos em vários bairros. No total, eles residem em noventa e quatro bairros da capital. O Cabula (10,3%) é o bairro que concentra maior número de estudantes da Uneb. Isto pode se relacionar com o fato de o campus investigado estar localizado nesse bairro. Provavelmente a migração de estudantes de bairros distantes ou de municípios do interior para o Cabula faz desse bairro o de maior concentração de residências de estudantes da Uneb. Em seguida, vê-se Brotas (7,8%), em segundo lugar, e Pituba (4,7%), em terceiro, como bairros onde mais se concentram as residências dos estudantes dessa instituição. Imbui, Itapuã e Federação vêm em seguida: os dois primeiros, representando 3,4% e o último 3,1% do total (veja tabela 7.1, em anexo).

Vê-se que os seis bairros que concentram juntos 32,7% dos domicílios dos estudantes da universidade pesquisada são localidades bem estruturadas, sendo Itapuã um bairro turístico e Pituba, um bairro onde reside a classe média alta da cidade. Contudo, esses bairros, apesar de reunir uma classe média considerável, possuem áreas de menor infra-estrutura, onde reside população mais pobre.

Moradia e raça

As residências dos estudantes auto-classificados “pretos” encontram-se dispersas em cinquenta e um bairros. Somente seis desses bairros (Canela, Pituba, Itapuã, Boca do Rio, Stella Mares, Imbuí) são considerados bairros de classe média. Todos eles agregam áreas mais empobrecidas, e, somente dois, Canela e Pituba, são destacadamente bairros de classe média alta. Os bairros considerados centrais ou de infra-estrutura mediana, entre esse contingente, são sete (Cabula, Brotas, Centro, Largo Dois de Julho, Barris, Barbalho, Stiep), agregando também áreas de menor infra-estrutura. Os outros trinta e oito bairros em que residem os universitários auto-classificados como “pretos” são periféricos de baixa infra-estrutura (veja tabela 7.2, em anexo do capítulo).

A maior concentração dos “pretos”, como no cômputo geral, está no bairro do Cabula (7,1%), seguido por Itapuã (6%) e Pernambués e Brotas com 4,8% do total cada. A maioria dos “pretos” (39,6%) reside nos bairros considerados suburbanos ou periféricos em Salvador (ver tabela 7.2). Esses bairros caracterizam-se pelo seu afastamento do centro urbano da capital e pelo baixo investimento público na construção e manutenção de equipamentos urbanos (postos de saúde, módulos policiais, parques, praças, campos de esportes), assim como, por um baixo investimento no desenvolvimento da estrutura básica de vida (esgotamento sanitário, luz e água, segurança, asfaltamento de vias de acesso, telefonia, internet).

A maior parte do contingente de residentes dos bairros periféricos de Salvador, historicamente, são negros. Implicou-se a isso o fato histórico de que os negros entraram o século XX sem nenhuma forma institucionalizada de acesso a terras, trabalho ou moradia. Assim, em termos da ocupação espacial da cidade, enquanto as zonas mais centrais e estruturadas mantiveram-se em posse dos descendentes dos colonizadores europeus – população economicamente abastada –, os negros foram empurrados para zonas mais periféricas, as quais cresceram sem planejamento urbanístico. Muitos desses bairros ou porções deles, estigmatizados como “invasões”, continuaram sem investimentos em estrutura urbana, mesmo em franco crescimento populacional. Com isso, as zonas mais e menos estruturadas da cidade podem ser distinguidas tanto pela classe social quanto pela raça.

Em relação aos “pretos” não-optantes do sistema de cotas, o bairro do Cabula continua concentrando um percentual significativo (9,7%), seguido de Brotas, Itapuã, Pituba e Barbalho representando 6,5% cada (ver tabela 7.4, em anexo do capítulo). Estes constituem os percentuais mais expressivos de moradia em bairros mais estruturados e centrais, entre os “pretos”. Destaca-se o fato de que, nesse contingente, nenhum bairro periférico isolado dispor de um percentual tão alto quanto o do bairro da Pituba, caracteristicamente um bairro de classe média alta. Entretanto, mesmo entre os não-optantes, os pretos residem, em sua maioria (35,2%), em bairros considerados periféricos não só pela localidade como pelas condições infra-estruturais, são eles: Uruguai, Sussuarana, Águas Claras, Engomadeira, São Caetano, Pernambués, São Marcos, Musurunga, Mares, Boca do Rio e Iapi. Dentre esses bairros, os sete primeiros destacam-se como bairros conhecidos pela aglomeração populacional, baixa infraestrutura e falta de segurança.

A suspeita de que os “pretos” não-optantes, por virem de escolas particulares, poderiam ter melhores condições de vida, não impactou substancialmente no quesito moradia. Ao invés disso, esse contingente reside predominantemente em bairros periféricos de baixo valor venal

imobiliário. Esse segmento dos “pretos” está subsumido aos efeitos das mesmas condições históricas de discriminação racial que recaem sobre os demais.

O contingente auto-classificado como “branco” está mais concentrado que o de “pretos”, em trinta e quatro dos bairros da cidade, não se dispersando, de igual modo, pelas zonas periféricas da cidade (veja tabelas 7.2 e 7.3). Isto pode ser explicado pelo próprio processo histórico de ocupação das cidades por brancos e negros. Pode-se perceber isso pelo fato de que entre os bairros em que residem os “brancos” há seis considerados de classe média a média alta (Itaigara, Costa Azul, Pituba, Jardim Armação, Rio Vermelho e Ondina), contrastando com dois entre os “pretos”. Esses bairros se destacam pela boa infra-estrutura, pela eficaz segurança e pelo desenvolvimento planejado dos equipamentos urbanos, dos prédios residenciais e do comércio. Doze dos bairros em que residem os estudantes “brancos” (Vila Laura, Candeal, Barbalho, Saúde, Nazaré, Stiep, Garcia, Campo Grande, Centro, Imbui, Brotas, São Rafael) caracterizam-se pela sua centralidade e/ou boas condições dos equipamentos urbanos somados a uma boa infra-estrutura (ver tabela 7.3, em anexo do capítulo).

Os auto-classificados como “brancos” concentram-se em Brotas (15,1%), Cabula (11,3%), Imbui (3,8%), Caixa D’Água (3,8%), Pituba (3,8%), Stiep (3,8%). Dentre estes bairros, apenas Caixa D’Água constitui-se como bairro mais periférico, os outros se constituem como bairros de boa infra-estrutura (Cabula e Brotas) ou, em sua maioria, como bairro de classe média ou média alta (Pituba, Stiep, Imbui). Já os universitários auto-classificados como “pretos”, concentram-se no Cabula (7,1%), Itapuã (6%), Brotas (4,8%), Pernambués (4,8%), Iapi (3,6%) e Federação (3,6%). Os percentuais deste segmento são marcadamente menores, pois eles se dispersam em variados bairros periféricos, marginalizados pela falta de segurança e, alguns deles, pelo estabelecimento de uma criminalidade organizada, tais como Uruguai, São Marcos, Pirajá, Mata Escura, São Caetano, Cajazeiras, Engomadeira, Águas Claras, Plataforma, Cosme de Farias, Campina de Pirajá, Paripe, Tancredo Neves, Periperi, Pau Miúdo, Fazenda Grande, Retiro, Sussuarana, Liberdade, Mussurunga, Vila Canária, Calçada, Narandiba, Santa Cruz e Jardim Nova Esperança.

A grande maioria dos estudantes da Uneb está dispersa em vários bairros. Contudo, em relação ao tipo de bairro, pode-se notar a concentração dos mesmos naqueles considerados periféricos. Isto parece ser um reflexo do fato de essa universidade caracterizar-se por uma grande concentração de negros, especificamente os auto-classificados como “pardos”. Talvez possa ser isso uma consequência do sistema de cotas. Aquilo que se deve destacar é que essa população é historicamente marcada pela marginalização geográfica na cidade.

Percurso escolar dos pesquisados

Considera-se, aqui, como percurso escolar o conjunto de dados escolares dos estudantes pesquisados, composto pelo tipo de estabelecimento cursado no ciclo básico, o turno em que os (as) estudantes realizaram os estudos nesse período e o tipo de curso feito no ensino médio.

- *Tipo de estabelecimento cursado no ensino fundamental e médio*

As escolas privadas correspondem a mais da metade (53,9%) do tipo de estabelecimento freqüentado pelos estudantes pesquisados no nível fundamental de ensino. Enquanto isso, um terço deles (33,2%) cursou o nível fundamental em estabelecimentos públicos. Com isso, há uma destacada prevalência, no grupo pesquisado, de estudantes que se escolarizaram em estabelecimentos privados de ensino. Esse dado reflete o investimento dos pais num período importante – primeiras séries do nível fundamental – da escolarização de seus filhos, já que o ensino nestas instituições é considerado, atualmente, melhor que o das públicas (ver tabela 8).

Os estudantes que combinaram seus estudos nos dois tipos de estabelecimentos representam percentuais mais baixos. Porém, entre eles, aqueles que migraram da escola privada para a pública (8,1%) são quase o dobro dos que migraram das escolas públicas para estabelecimentos privados (4,2%), um possível reflexo do empobrecimento da classe média (ver tabela 8).

Tabela 8 – Distribuição percentual dos estudantes segundo tipo de estabelecimento cursado no Ensino Fundamental. Uneb 2005.

Tipo de estabelecimento	%
Sem resposta	0,6
Todo em escola pública	33,2
Todo em escola privada	53,9
Inicialmente em pública, depois em privada	4,2
Inicialmente em privada, depois em pública	8,1
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

No ensino médio, a distribuição percentual por estabelecimento de ensino se inverte. Os estabelecimentos públicos de ensino, nesse nível de escolarização, representam o maior percentual. Mais da metade do total (53,4%) dos estudantes pesquisados escolarizaram-se por via dessas instituições. Esse é mais um reflexo do sistema de cotas da Uneb, o qual articula classificação racial e tipo de estabelecimento de ensino médio cursado como critérios necessários para concorrer por cotas. Negros provindos de instituições públicas são, portanto, os que obedecem a esses critérios da Uneb. Contudo, um contingente muito expressivo (43%)

confiou créditos aos estabelecimentos particulares de ensino. O câmbio entre os dois tipos de estabelecimentos de ensino manteve percentuais baixos, assim como a maioria dos migrantes continuou saindo do sistema privado para o público contra os que saíram do sistema público para o privado (ver tabela 8.1).

Pode-se notar, contudo, que o percentual de jovens escolarizados por via de estabelecimentos privados no ensino médio, em relação ao nível fundamental, caiu em quase dez pontos percentuais e o daqueles escolarizados no ensino público aumentou em vinte pontos percentuais. É curioso notar que no nível de ensino que antecede o exame vestibular – ensino médio – haja, na universidade, um maior contingente de escolarizados pelo sistema público de ensino, popular e francamente considerado “mais fraco” e efetivamente rechaçado pela precária condição das estruturas e recursos e pela desvalorização da formação docente. Esse dado se contrapõe à tendência anterior de a universidade ser um *lócus* acessado majoritariamente por estudantes provindos de escolas privadas de elite²⁴⁵.

Isso estaria relacionado não simplesmente a um empobrecimento da população, mas substancialmente ao novo contexto de cotas no exame vestibular. Pois, de um lado, poderia parecer refletir o interesse das famílias em estender as possibilidades de ingresso dos seus filhos ao ensino superior, levando-os a atender ao critério da escolarização por via do sistema público de ensino para assim poderem ingressar na universidade pelo sistema de cotas. Todavia, os universitários pesquisados, ingressos em 2005, não teriam tempo hábil para cursar todo o ensino médio – três anos letivos – a fim de participarem do sistema de cotas, implantado com primazia²⁴⁶ na Uneb em 2003. O critério da escolarização adotado por esse sistema de cotas, ao contrário, pode ter representado um claro incentivo para que os jovens egressos da escola pública tentassem o vestibular, optando ou não pelo sistema de cotas.

Tabela 8.1 – Distribuição percentual dos estudantes segundo tipo de estabelecimento cursado no Ensino Médio. Uneb 2005

Tipo de estabelecimento de ensino	%
Todo em escola pública	53,4
Todo em escola privada	43,0
Inicialmente em pública, depois em privada	0,8
inicialmente em privada, depois em pública	2,2
Sem resposta	0,6

²⁴⁵ Ver: Queiroz, *Raça, Gênero e Ensino Superior*, Tese de Doutorado, *op. cit.*, 2001.

²⁴⁶ A Uneb foi uma das primeiras a implantar um sistema de cotas para negros (egressos do ensino público), compartilhando essa primazia com a UERJ. Ver: Wilson R. de MATTOS, *Ação Afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira*. In: Petronilha B. Gonçalves e Silva e Valter R. Silvério (orgs.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira, 2003.

Total	100,0
-------	-------

Fonte: Pesquisa direta

- *Turno de estudos*

Diferentemente da mudança na tendência em agregar estudantes de instituições privadas, o turno de estudo frequentado pelos pesquisados continua sendo o diurno. Estes representam um percentual muito alto, quase o total, 96,1% exatamente. Contrariamente, um percentual muito baixo dos pesquisados representa o contingente dos que estudaram sempre à noite. O câmbio de turno foi praticado por um percentual também muito baixo dos estudantes. Porém, esse percentual é mais expressivo entre aqueles que migraram do sistema de ensino diurno para o noturno (veja tabela 8.2).

Esses dados podem ser compreendidos possivelmente pelo fato de se tratar do nível fundamental e de uma população jovem de pesquisados que talvez não tenham sofrido muitas distorções idade-série, o que faz esse alto percentual de jovens ser constituído por pré-adolescentes e adolescentes. Com isso, a idade desse contingente durante o ensino fundamental seria incompatível com aquela requerida para o trabalho formal, somando-se a isso o fato de que, certamente, esses jovens foram incentivados pela família a se escolarizarem e não o contrário. Certamente por isso, um baixo percentual de jovens estudou à noite, turno frequentado especialmente por jovens trabalhadores.

Tabela 8.2 – Distribuição percentual dos estudantes segundo turno em que cursou o Ensino Fundamental. Uneb 2005.

Turno	%
Sem resposta	0,8
Sempre diurno	96,1
Sempre noturno	0,3
Inicialmente diurno, depois noturno	2,5
Inicialmente noturno, depois diurno	0,3
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Os percentuais no ensino médio, em termos gerais, parecem se aproximar daqueles do ensino fundamental, pois a maioria dos estudantes cursou o turno diurno e, em percentuais mais baixos migraram de um turno para outro, sendo o maior percentual daqueles que foram para o noturno. Porém, há diferenças percentuais que parecem discretas, mas que merecem atenção. A frequência ao turno noturno, a exemplo, aumentou em quatorze vezes em relação ao percentual registrado no ensino fundamental. Enquanto isso, o percentual dos pesquisados que

estudaram no turno diurno caiu em quase dez pontos. Somado ao fato de que a maioria dos pesquisados cursou o ensino médio em instituições públicas, isso parece expressar um possível empobrecimento das famílias dos estudantes e a conseqüente necessidade destes de conciliarem estudo e trabalho. Contudo, o estudo no turno noturno foi uma realidade de poucos pesquisados. A grande maioria dos pesquisados (88%) pôde continuar os seus estudos durante o dia.

Tabela 8.3 – Distribuição percentual dos estudantes segundo turno em que cursou o Ensino Médio. Uneb 2005.

Turno	%
Sem resposta	0,8
Sempre diurno	88,3
Sempre noturno	4,2
Inicialmente diurno, depois noturno	6,4
Inicialmente noturno, depois diurno	0,3
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

A distribuição por cor dos estudantes revela que a significativa maioria que realizou seus estudos de ensino médio durante o dia, independe do segmento racial ao qual o estudante pertença. Contudo, esses dados por cor também revelam sutis diferenças.

Num valor muito próximo da totalidade do seu segmento, os auto-classificados “brancos” lideram o percentual dos que estudaram durante o dia. Os “pardos” vêm em seguida aos “brancos”, e, somente depois, se seguem os “pretos”. Os menores percentuais de estudo no turno diurno foram dos “amarelos” e os “indígenas”. No noturno, um quarto dos “amarelos” estudaram nesse turno, seguidos dos negros. Entre estes últimos, os “pretos” têm um percentual muito discretamente superior que os “pardos”. Os “brancos” constituem um percentual muito baixo no noturno. E, dos indígenas pesquisados nenhum estudou à noite (ver tabela 8.4).

Somente os “amarelos” não marcam qualquer percentual no item de câmbio do turno diurno para o noturno. Entre os que migraram de turno, os “indígenas” têm o maior percentual, seguido dos “pretos” e, depois, dos “pardos”. Os “brancos” têm o menor percentual. Dos que migraram em sentido inverso, do noturno para o diurno, somente os auto-classificados como “pretos” marcam um percentual, porém muito baixo. Provavelmente estes estudantes começaram o ensino médio trabalhando e, depois, possivelmente pelo estímulo das cotas, projetaram a continuidade dos estudos e, com a ajuda da família, conseguiram mais tempo para estudar para o vestibular migrando para o diurno (ver *idem*).

Tabela 8.4 – Distribuição dos estudantes segundo a cor e o turno em que cursou o Ensino Médio. Uneb 2005.

	Sempre diurno	Sempre noturno	Inicialment e diurno, depois noturno	Inicialmente noturno, depois Diurno	Sem resposta	Total
Sem resposta	76,9		23,1			100,0
Branco	92,5	1,9	3,8		1,9	100,0
Pardo	89,5	4,5	5,5		,5	100,0
Preto	85,7	4,8	7,1	1,2	1,2	100,0
Amarelo	75,0	25,0				100,0
Indígena	75,0		25,0			100,0
Total	88,3	4,2	6,4	,3	,8	100,0

Fonte: Pesquisa direta

- *Tipo de curso no ensino médio*

Pouco mais de três quartos dos estudantes pesquisados fizeram o curso colegial no ensino médio. As outras diferentes modalidades de curso de ensino médio representam percentuais baixos, possivelmente pela medida de reformulação curricular desse nível de ensino, da década de noventa, que previu o colegial como único curso válido como formação reconhecida para o nível médio de estudos. Quase dez pontos percentuais do total representam o contingente que fez outros cursos técnicos no ensino médio, ou antes da medida de reformulação do antigo segundo grau, visto haver um contingente de ingressos com mais idade, ou fizeram o curso em paralelo para acessar rapidamente o mercado de trabalho. Este dado, porém, congrega diferentes cursos, contendo em si uma dispersão em cursos como Processamento de Dados, Administração, Secretariado, Contabilidade, Agrícola e Patologia e outros. O curso técnico isolado que tem maior percentual é o de magistério. Esse dado se compatibiliza com o fato de as mulheres serem maioria no contingente pesquisado. O percentual correspondente à participação de egressos do Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica) foi pequeno (2,8%), especialmente se comparado a participação desses estudantes na Ufba, há alguns anos, que correspondia a quase um décimo do total²⁴⁷ (veja tabela 8.5).

Tabela 8.5 – Distribuição percentual dos estudantes segundo o tipo de curso freqüentado no Ensino Médio. Uneb 2005.

Tipo de curso	%
Colegial	77,9
Magistério	6,4
Supletivo	3,4

²⁴⁷ Ver: QUEIROZ, *Universidade e Diversidade: brancos e negros no ensino superior*, op. cit., p. 88.

Técnico do Cefet	2,8
Técnico de Outro	9,2
Sem resposta	,3
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

Trabalho durante a formação básica

Mais de três quartos dos estudantes pesquisados não trabalharam durante a formação da educação básica (ver tabela 9). Esse dado se conforma com a informação de que grande parte do contingente pesquisado é jovem ou muito jovem e fizeram seus estudos durante o dia. Como se poderia esperar, o percentual daqueles que trabalharam durante o ensino fundamental é muito baixo, da mesma forma que aqueles que o fizeram no ensino fundamental e médio. O maior contingente daqueles estudantes que trabalharam, fizeram-no durante o ensino médio, como os dados sobre a distribuição por turno, nessa etapa de formação, possibilitavam inferir.

Tabela 9 – Distribuição dos estudantes segundo realização de trabalho durante a formação escolar básica. Uneb 2005.

Trabalho durante formação básica	%
Sim, durante o Ensino Fundamental	1,4
Sim, durante o Ensino Médio	17,3
Sim, durante o Ensino Fundamental e Médio	3,9
Não trabalhei	77,1
Sem resposta	,3
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Todos os segmentos raciais seguem a mesma lógica de realização de trabalho segundo o nível da educação básica, concentrando-se no ensino médio. Aqueles que trabalharam no ensino fundamental marcam percentuais muito baixos, porém entre estes estudantes estão somente negros (pretos e pardos), havendo, contudo, um percentual um pouco maior para os “pretos”. Em seguida aos “amarelos” e “indígenas” – que registram o mesmo percentual –, os negros marcam significantes percentuais dentre os que trabalharam durante o ensino médio. E, entre os negros, a lógica é a mesma: um quinto dos “pretos” trabalharam durante esse nível de ensino, um percentual mais de seis pontos superior ao dos “pardos” e mais de duas vezes o percentual de “brancos” (veja tabela 9.1).

A combinação entre estudos e trabalho, o que efetivamente torna a escolarização básica mais sacrificada, ocorreu com quase todas as classificações raciais, porém em percentuais baixos. A única categoria que não aparece nesse item é a “indígena”. O grupo racial que revela

um maior percentual nesse item é o de “amarelos”, representando um quarto do total dos que trabalharam nos dois níveis de ensino. Estes são seguidos pelos “pretos” que representam 6%. Nesse item, interessante, os “pardos” tem um percentual levemente inferior ao dos “brancos” (ver *idem*).

Tabela 9.1 – Distribuição dos estudantes segundo cor e realização de trabalho durante a formação escolar básica. Uneb 2005.

	Sem resposta	No Ens. Fund.	No Ens. Médio	No Ens. Fund. e Médio	Não trabalhei	Total
Sem resposta			53,8		46,2	100,0
Branco	1,9		9,4	3,8	84,9	100,0
Pardo		1,0	15,0	3,0	81,0	100,0
Preto		3,6	21,4	6,0	69,0	100,0
Amarelo			25,0	25,0	50,0	100,0
Indígena			25,0		75,0	100,0
Total	,3	1,4	17,3	3,9	77,1	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Tentativas de vestibulares anteriores

A maior parcela dos estudantes pesquisados se encontra na faixa dos que já tentaram vestibular anteriormente para a própria Uneb – instituição onde, hoje, são estudantes universitários. Contudo, a superioridade desse percentual é muito discreta em relação àqueles estudantes que nunca fizeram vestibular antes, mais de um quinto do total. Porém, a soma de todos os que já fizeram vestibular antes, seja na Uneb ou em outras instituições, é muito mais alto, chegando a mais da metade dos estudantes e mais que o dobro do percentual dos que *nunca* fizeram vestibular antes. Isto revela a dificuldade para ascender a esse nível de ensino, especialmente quando se trata de instituições públicas.

Os estudantes que fizeram apenas por experiência constituem-se num grupo muito pequeno de menos de um décimo do total. Essa é uma situação muito particular que expressa condições privilegiadas de relação com a escolarização. Afinal, esse treino envolve custo financeiro alto, como os mais imediatos (inscrição, transporte, alimentação) e aqueles anteriores relacionados com a formação educacional, o que levaria o estudante a testá-la. Com isso, o treino para a experiência, geralmente, é feito por estudantes oriundos de famílias mais abastadas

e/ou escolarizadas que têm o ensino superior como projeto de formação para seus filhos há um longo tempo²⁴⁸ (ver tabela 10).

Os ingressos na universidade que já eram formados e tentaram o vestibular novamente para acessar um novo curso são poucos no contingente pesquisado. Estes formados são um pouco menos que aqueles que já haviam passado em outro vestibular, se matricularam, mas resolveram mudar de curso – quase um décimo. Menor contingente ainda, um percentual muitíssimo baixo, foi o daqueles que já foram classificados e tentaram fazer vestibular novamente sem nem mesmo terem se matriculado na instituição em que garantiu uma vaga (ver tabela 10). Vê-se que esses casos de novo acesso à universidade depois de classificado, matriculado ou formado são bastante específicos, certamente ocorrendo com jovens que têm mínimas possibilidades reais para manter-se buscando o curso mais desejado ou a formação superior que mais lhe agrade. Essa preocupação de encontrar o curso perfeito pode acometer muitos estudantes, mas realizar essa busca é uma capacidade de jovens da classe média, a qual lhes fornece condições de manter essa preocupação como uma prioridade²⁴⁹ em detrimento da necessidade de ingresso no mercado de trabalho por via da formação superior. Estes casos representaram um baixo percentual; eles foram, portanto, poucos no universo de estudantes pesquisados na UNEB.

Tabela 10 – Distribuição percentual dos estudantes segundo relação com vestibulares anteriores. Uneb 2005.

Vestibulares anteriores	%
Sem resposta	2,0
Nunca fiz	22,3
Só por experiência	7,5
Feito na Uneb, mas não foi classificado	22,9
Em outra instituição, mas não foi classificado	13,4
Foi matriculado, mas pretendia fazer outro curso	8,4
Formado, mas pretendia fazer outro curso	6,4
Foi classificado, mas não matriculou	3,9
Outra situação	12,8
3 e 4	,3

²⁴⁸ Veja artigo de M^a Alice Nogueira, que analisa a condição de treineiro como estratégia de construção de uma excelência escolar, efetivada por famílias de camadas médias intelectualizadas. Ver: A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas medias intelectualizadas. In: M^a Alice Nogueira; Geraldo Romanelli; Nadir Zago (orgs.). Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas média se populares. 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 134-5.

²⁴⁹ Sônia Mansano, *Vida e Profissão: cartografando trajetórias*, 2003, descreve esse fenômeno como sendo uma experimentação característica da juventude, contudo os percentuais de evasão do curso de ingresso na Uneb são menores entre os optantes do sistema de cotas – população possivelmente de renda menor ao dos pesquisados de Mansano – pois a opção pela escola pública no ensino médio ratifica esse nível econômico.

Total	100,0
-------	-------

Fonte: Pesquisa direta

Os estudantes “pretos” pesquisados, na maioria dos casos (58,4%) – como o contingente total –, tentaram mais de uma vez ingressar na universidade. Contudo vê-se que esse percentual é maior entre os “pretos” se comparado ao contingente geral dos pesquisados. O maior percentual entre os que fizeram vestibular antes é o dos que tentaram na mesma universidade em que hoje são universitários (a Uneb), mais de um quinto deles (ver tabela 10.1).

O segundo maior percentual entre os “pretos” é o dos que nunca haviam feito o vestibular antes. Mais de um quinto deles (22,6%), fizeram o vestibular pela primeira vez e conseguiram ingressar na universidade. Esse percentual chega a ser maior que entre os “brancos” (13,2%) e muito próximo do percentual registrado para a experiência do cômputo geral (22,3%) – ver respectivamente tabelas 10.1, 10.3 (em anexo) e 10. Esse dado parece refletir a nova situação de competição a que estão os negros, pois as cotas tornam mais justa a competição por uma vaga na universidade, e possivelmente os fez alcançar ingresso na primeira tentativa. Isso começa a desequilibrar a situação vigente antes dessa AA, visto que a dificuldade em acessar à universidade pública podia ser vista pelo grande número de tentativas de vestibular realizada pelos negros.

Deixar um curso por não querer cursá-lo, apesar de ter se classificado, não é uma ocorrência freqüente entre os “pretos”, somente 2,4% do contingente pesquisado fizeram isso (ver tabela 10.1). Possivelmente, acessar o nível superior, frente aos fartos obstáculos enfrentados nesse percurso, articulado às poucas referências de pessoas ao seu entorno que o tenham feito, suplantam a aspiração de mudança de curso. Terminar o curso no qual ingressou passa a ser um projeto cumprido com freqüência por esse segmento. Um fato que corrobora com isso é o quadro de desempenho dos universitários negros. Queiroz, por exemplo, destaca que depois de ingressar na universidade, as mulheres e os mais “escuros” têm melhores médias que os homens e os “claros”²⁵⁰. E Mattos, nesse sentido, destaca que as médias de cotistas e não-cotistas são muito similares²⁵¹, contrariando expectativas de baixo desempenho para este último segmento. E ademais, Mattos demonstrou que a evasão de estudantes optantes do sistema de cotas na UNEB é 50% inferior a evasão dos não-optantes.

²⁵⁰ Ver: Delcele M. QUEIROZ, *Raça, Gênero e Ensino Superior*, op. cit., 2001; Delcele M. QUEIROZ, *Universidade e Diversidade*, op. cit., 2005.

²⁵¹ Wilson R. de MATTOS, *Inclusão social e igualdade racial no ensino superior baiano – uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia (Uneb)* In: Daniela Galdino e J. Bernardino (orgs). *Levando a Raça a Sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de: DP&A, 2004, p. 190.

Tabela 10.1 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados como pretos segundo relação com vestibulares anteriores. Uneb 2005.

Vestibulares anteriores	%
Sem resposta	4,8
Nunca fiz	22,6
Só por experiência	3,6
Feito na Uneb, mas não foi classificado	31,0
Em outra instituição, mas não foi classificado	10,7
Foi matriculado, mas pretendia fazer outro curso	1,2
Formado, mas pretendia fazer outro curso	13,1
Foi classificado, mas não matriculou	2,4
Outra situação	10,7
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

Em relação ao número de tentativas de ingresso no nível superior, chama a atenção o percentual de estudantes auto-classificados como “pretos” que tentaram por mais de três vezes o vestibular, quase um quinto do total. E esse percentual é o maior entre todas as alternativas. Processos subjetivos, como os de construção da idéia de pertencimento à academia, o posicionamento frente às representações negativas, a auto-confiança abalados pela violência simbólica e institucional da discriminação racial sistemática são catalisados pelo efeito negativo do tipo de escola freqüentada – pública na maioria dos casos²⁵² --, o que certamente interferiu negativamente no desempenho dos candidatos “pretos” nos vestibulares anteriores.

Tabela 10.2 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados como pretos segundo quantidade de vezes que fez vestibulares anteriores. Uneb 2005.

Quantos Vestibulares Anteriores	%
Não fiz	22,6
1 vez com as mesmas opções de curso	16,7
1 vez com outras opções de curso	11,9
2 vezes com as mesmas opções de curso	8,3
2 vezes com outras opções de curso	11,9
3 vezes	10,7
Mais de 3 vezes	17,9
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

²⁵² Apesar de um número significativo de “pretos” terem feito todo o seu ensino fundamental em escola particular, a maioria deles (47,3%) fez a sua escolarização em estabelecimentos públicos de ensino, os quais, sabemos, com a entrada das massas, vem se deteriorando, e impedindo que o capital escolar se converta em benefícios sociais – como, por exemplo, o próprio avanço no sistema de ensino.

Relação com cursos preparatórios para o exame vestibular

Uma parcela muito significativa dos estudantes pesquisados, dois quintos deles, fizeram vestibular sem o auxílio de cursos preparatórios. Contudo, continua sendo maior o percentual dos ingressos que fizeram cursos preparatórios. Eles são mais da metade (58,9%) dos ingressos pesquisados. Dentre estes, o maior contingente buscou complementar a formação escolar, ou pelo fato de seus colégios “não prepararem para o vestibular” ou para aprender “macetes”. Há que se levar em conta que o maior contingente dos pesquisados é proveniente de instituições públicas – no ensino médio –, as quais não oferecem um ensino de qualidade ou, ao menos, seguem o programa demandado pelo conteúdo do concurso vestibular, contrariamente ao que as instituições particulares de ensino médio se especializaram em fazer.

Pouco mais de um décimo do total é o que representam os ingressos pesquisados que procuraram cursinhos para atualizarem conhecimentos por terem parado de estudar há um tempo relativamente longo. Este baixo contingente coincide com o fato de universitários com mais de trinta anos representarem a minoria. Os estudantes que necessitaram de cursos preparatórios feitos por Projetos Sociais, alguns especificamente voltados para negros ou do governo, somam 3,6% (ver tabela 11). Isto parece indicar que os egressos desses estabelecimentos ainda representam um contingente muitíssimo baixo na universidade pública; possivelmente ainda concorre contra o ingresso destes mais carentes com condições materiais e subjetivas (auto-confiança) mais desfavoráveis e/ou muitos deles podem ver como via mais acessível as instituições particulares em detrimento das públicas.

Tabela 11 – Distribuição percentual dos estudantes segundo as razões por ter feito cursinho. Uneb 2005.

Por que fez cursinho?	%
Sem resposta	2,0
Não fez	39,1
Por que participou do “Universidade para Todos”*	2,2
Colégio fez convênio com cursinho	3,1
Recebeu bolsa de cursinho	3,9
Cursinho ensina macetes pro vestibular	17,0
Colégio não prepara para o vestibular	19,3
Atualizar conhecimentos, pois não estuda há muito tempo	11,7
Cursinho voltado para negros e/ou movimentos sociais	1,4
5 e 6	,3
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

* Curso preparatório para o exame vestibular instituído pelo governo do Estado da Bahia, destinado a estudantes de escolas públicas.

Dentre aqueles estudantes que não fizeram cursinho, os quais constituem um percentual muito significativo, especialmente pelo contexto eminentemente competitivo do exame vestibular, o maior percentual (11,7%) decidiu estudar sozinho. Eles são imediatamente seguidos por universitários que tiveram um ensino de qualidade a ponto de não necessitarem de cursos preparatórios para ingressar na universidade. Porém, estes últimos são poucos privilegiados, constituindo-se um décimo da população pesquisada. Um contingente muito baixo é composto de estudantes que estudaram em colégios com pré-vestibular integrado, assim como daqueles que não fizeram por dificuldades financeiras. Contudo, o contingente que não fez cursinho por coincidir com o trabalho é um percentual muito baixo, composto por pouquíssimos estudantes (ver tabela 11.1). Aqueles que ingressaram na universidade pública sem terem feito cursinho são os que têm boas condições de estudo, possibilitando acumular um ótimo capital escolar para a disputa do vestibular. Por isso, estudar sozinho ou contar apenas com o ensino do colégio tenha sido suficiente para ingressar num estabelecimento público de ensino superior que é tão disputado. Contudo, os que tiveram tais condições formaram um pequeno percentual (22%), na Uneb, se comparado a todos os pesquisados.

Tabela 11.1 – Distribuição percentual dos estudantes segundo as razões por não ter feito cursinho. Uneb 2005.

Por que não fez cursinho	%
Sem resposta	7,5
Fiz cursinho	53,1
Colégio era suficiente	10,3
Horário coincidia com o trabalho	,8
Poderia estudar sozinho	11,7
Colégio com pré-vestibular integrado	5,9
Dificuldades financeiras	4,5
Outro motivo	6,1
Total	100,0

Fontes: Pesquisa direta.

Cultura geral e meios de informação dos(as) universitários(as)

O maior contingente de leitores são dois quintos dos estudantes pesquisados, os quais lêem no máximo uma proporção próxima de um livro por bimestre. Em seguida a esse contingente, uma parcela significativa dos pesquisados lêem muito menos. Estes representam pouco mais de um quinto e lêem apenas um a dois livros por ano. Contrariamente, um percentual menor, 16,8% deles, lêem uma proporção próxima a um livro por mês. Porém, estas proporções, somadas ao fato de que somente 3,6% dos pesquisados não lêem nenhum livro,

revelam interesse pela leitura, porém essa atividade não parece ser a de maior interesse entre os pesquisados, pois os percentuais que indicam maior quantidade de livros lidos por ano são os mais baixos nessa população. Da mesma maneira, pode-se vislumbrar essa possibilidade, pelo fato de que à medida que a quantidade de livros lidos vai ultrapassando a marca de cinco por ano, os percentuais vão diminuindo (veja tabela 12).

Tabela 12 – Distribuição dos estudantes segundo a quantidade de livros não escolares que ler por ano. Uneb 2005.

Quantidade de livros lidos por ano	%
Sem resposta	1,1
Nenhum	3,6
1 a 2	21,8
3 a 5	40,8
6 a 10	16,8
11 a 20	7,8
Mais de 20	8,1
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Os estudantes pesquisados que são leitores têm uma acentuada preferência tanto por ficções literárias como por livros de não-ficção. Cada um destes estilos representa a proporção de dois quintos do contingente e juntos congregam mais de 80% da população pesquisada. No primeiro caso, incluem-se livros ligados à dimensão da fruição da fantasia e da ludicidade proporcionada pela leitura de poesia, contos, romances, crônicas. Por outro lado, os livros de não-ficção que se revelaram preferência dos pesquisados constituem-se de conteúdo extremamente crítico, pois versam sobre estudos, relatórios, especialmente nos temas de história e política. Os livros de ficção científica e os de terror e policiais formam parte muito reduzida do total (ver tabela 13).

Tabela 13 – Distribuição percentual dos estudantes segundo estilo de literários lidos, excetuando os textos didáticos. Uneb 2005.

Estilo de literários	%
Sem resposta	2,0
1. Nenhum	5,6
2. Literatura ficção (romances, contos, crônicas, poesias)	40,3
3. Romances policiais e/ou terror	3,9
4. Ficção científica	5,0
5. Não-ficção (estudos, textos históricos e políticos, depoimentos, relatórios)	41,2
2, 3, 4 e/ou 5	2,0
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

Há variação de gênero nessas preferências literárias. Vê-se que, com relação à opção por leituras que abordam as relações humanas, a afetividade, mais ligadas à ludicidade, arte, expressão e fruição de sentimentos como romances e poesias, há uma diferença de onze pontos percentuais entre leitores homens e mulheres, sendo que a maior proporção pesa para estas últimas. Ademais, é justamente nesse item que as mulheres estão melhores representadas. Elas correspondem, aí, a quase à metade da população de leitoras.

Enquanto isso, apesar de as mulheres corresponderem a uma maioria muito sutil no item de não-ficção, é aí que se encontra a maior concentração de homens leitores (40,4%). Tal item é constituído por textos como relatórios, estudos históricos e políticos, e assim, é marcadamente objetivo e impessoal, abordando os grandes assuntos da realidade. Apesar dos baixos percentuais, ou seja, de não ser preferido pela maioria, os índices de preferência pelo estilo literário policial e terror concentram mais homens que mulheres, visto que o percentual deles é mais levemente superior ao de mulheres que preferem esse tipo de leitura. O mesmo acontece, porém de forma mais significativa, com a preferência por ficção científica. Quase quatro vezes mais homens preferem e, logo, se identificam com assuntos relacionados aos desafios da ciência (imagina-se especialmente as exatas) e da tecnologia, ver tabela 13.1.

Ora, o disciplinamento de gênero conforma as percepções, gostos, inclinações e interesses dos indivíduos segundo as representações do que expresse feminilidade e do que expresse masculinidade. Estes dados demonstram, com relativa sutileza, que o contingente pesquisado orienta suas escolhas de acordo com as expectativas das performances de gênero ligadas à construção social do que seja próprio para as mulheres e para os homens.

Tabela 13.1 - Distribuição percentual dos estudantes segundo gênero e estilo de livros lidos, excetuando os textos didáticos. Uneb 2005.

	Feminino	Masculino	Sem resposta	Total
Nenhum	4,8%	6,8%		5,6%
Literatura ficção	45,0%	34,2%		40,3%
Romances policiais e/ou terror	3,3%	4,8%		3,9%
Ficção científica	1,9%	8,9%	50,0%	5,0%
Não ficção	41,6%	40,4%	50,0%	41,2%
2, 3,4 e/ou 5	2,5%	1,4%		2,0%
Sem resposta	1,0%	3,4%		2,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Pesquisa direta.

Dentre seis diferentes meios de informação, a televisão é o mais utilizado pelos pesquisados. Ela é o meio através do qual mais da metade dos pesquisados se mantém

informados (veja tabela 14). Frente ao alto custo da assinatura de canais fechados, uma parte importante desse contingente, certamente, assiste os canais abertos por concessão do governo federal. Estes canais, geralmente com baixa profundidade nas informações divulgadas e marcados por suas tendências políticas, lidam com a audiência de uma massa significativa da população brasileira, portanto, são investidos do poder de formar opinião. No contexto do advento das ações afirmativas para negros, esse meio tem frequentemente vilipendiado tais ações, particularmente aquelas que concernem a cotas nas universidades públicas. Isso demarca a dimensão interessada da veiculação da informação por esse meio de comunicação, especialmente no que diz respeito aos interesses do grupo dominante. Excetuando aqueles jovens que têm um posicionamento crítico frente a esse meio de informação, a hegemonia da tv nesse item é uma perda para reforçar constituição do pensamento crítico dos jovens pesquisados, especialmente pelo fato de eles serem eminentemente negros e por tal universidade ter um sistema de AA tão combatido pela mídia.

Depois da televisão, o meio de informação mais utilizado pelos pesquisados é a internet. É interessante notar a similaridade entre estes dois meios de comunicação no que diz respeito ao formato de apresentação da informação: dinâmico, constituído de informações articuladas à imagem. Com exceção da tv, a internet supera revistas, rádio, conversas e o jornal como meio mais utilizado para obtenção de informações. Fatores como custo, disseminação e utilidade do meio nas universidades e possibilidade de comunicação entre indivíduos concorrem para sua aceitação e utilização por um contingente significativo, um quinto dos pesquisados. O custo é relativamente baixo em relação à aquisição de revistas, se analisarmos possibilidades alternativas para sua obtenção²⁵³. O computador e a internet são recursos utilizados em casa por mais da metade (54,2%) dos estudantes pesquisados. Mais 29,6% dos pesquisados também acessam a internet, porém, na universidade. Somente 2% dos estudantes não acessam internet em nenhum lugar (ver tabela 14.1 em anexo). Um ponto muito positivo da internet se refere ao seu conteúdo. Afinal, ela se constitui como uma rede mundial de informações, através da qual se pode ter acesso a diferentes textos, comentários, análises, críticas, muitos deles em revistas, jornais, grupos de discussões e, mesmo canais de tv pelo mundo.

Contrariamente à impressão de gratuidade das tvs abertas e às possibilidades alternativas de acesso a internet, ter acesso a revistas e jornais exige investimento financeiro. Afinal, estes

²⁵³ As possibilidades alternativas que reduzem os custos da utilização da internet em casa são seu uso em horários de tarifas reduzidas ou através de planos que reduzem custos. Ademais, a internet pode ser utilizada em alguns estabelecimentos, geralmente com variação de preço por bairro, por um valor muito próximo ao valor pago pelo uso do transporte coletivo urbano. Além disso, a internet pode ser acessada até mesmo por via do celular.

devem ser adquiridas por meio da compra ou assinatura de exemplares. Talvez por isso os dois meios quase se igualem em relação ao percentual de pesquisados que os utilizam como meio de informação. Esse contingente, todavia, é baixo. O jornal é lido por 66,2% dos pesquisados ocasionalmente (ver tabela 14.2 em anexo). Vê-se que é um contingente baixo dos pesquisados que opta por leituras mais estáticas, como as desses dois meios de informação. Possivelmente, concorre para isso o fato de o contingente pesquisado ser eminentemente jovem.

Poucos pesquisados utilizam a informalidade das conversas para se manter informados. Contudo, o percentual mais baixo nesse item foi o de utilização do rádio pelo contingente pesquisado como forma de se manter informado. Há que se levar em conta o fato de, atualmente, o rádio se constituir mais num disseminador de músicas que de notícias. Um percentual muito baixo (4.1%) utiliza mais de um meio de informação (veja tabela 14).

Tabela 14 – Distribuição percentual dos estudantes segundo o tipo de meio de informação mais utilizado. Uneb 2005.

Meios de informação	%
Sem resposta	,8
Televisão	52,5
Revistas	7,0
Rádio	2,2
Conversas	4,5
Jornal	6,7
Internet	19,8
Outro	2,5
Entre 1 e 7	4,1
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Trabalho durante o curso universitário

Se somados os estudantes que, atualmente, não trabalham, eles serão maioria, 56,7% do total. Contudo, um dos menores percentuais (11,7%) é o de estudantes que se dedicam exclusivamente à sua formação acadêmica, podendo abdicar do trabalho nesse período.

Contrariamente, o maior percentual deles, quase um terço dos estudantes, além do turno de estudos no ensino superior, ocupam meio período de seus dias trabalhando. E um décimo deles dedicam-se em período integral ao trabalho. Se somados estes estudantes trabalhadores representam 41,9% do total, um percentual muito alto.

Uma parcela significativa também pretende comprometer uma parte do seu tempo com estágios. Contudo, esse meio de renda, na verdade, destina-se mais a um investimento na formação profissional, pois o tempo de trabalho e os valores pagos (geralmente chamados de

bolsa-auxílio) em situação de estágio correspondem a de um aprendiz. Há que se levar em conta que muitos estágios também não são remunerados. Portanto, aqueles que podem dispor um período do seu tempo para esse tipo de complementação da formação profissional fazem parte de um grupo de estudantes que goza de um certo privilégio se comparados aos estudantes-trabalhadores.

Tabela 15 – Distribuição percentual dos estudantes segundo situação ocupacional. Uneb 2005.

Você trabalha?	%
Sem resposta	1,4
Sim, meio período	31,6
Não, dedica somente à formação	11,7
Sim, período integral	10,3
Não, mas pretendo estagiar para conhecer a profissão	27,4
Não, mas pretendo aproveitar a formação para estagiar	17,6
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

Opção dos auto-classificados como “pretos” pelas cotas raciais

Do total de auto-classificados como “pretos”, 63,1% optaram pelas cotas. Mas 36,9% ingressaram por via do sistema convencional por não terem optado pelas cotas (ver tabela 16). Os “pretos” que não optaram pelas cotas, pela auto-classificação racial já atendem a um dos critérios para participar dessa ação afirmativa. Contudo, resta saber se estes atendiam a todos os critérios e, mesmo assim, não optaram pelas cotas ou se realmente não atendiam todos os requisitos necessários para ser cotista.

Os dados mostram que, a expressiva maioria 67,7% dos “pretos” que não optaram, estudaram em escolas privadas, portanto não atendiam a todos os critérios exigidos pelo sistema da Uneb. Contudo, 32,3% dos “pretos” são oriundos de escolas públicas, o que quer dizer que atendiam a todos os critérios necessários, mas preferiram prestar vestibular através do sistema convencional (ver tabela 17).

Excetuando a falta de informação sobre os critérios exigidos pelo sistema de cotas, a abnegação desses jovens à ação afirmativa é um fato relevante para compreender os efeitos das relações raciais sobre a implementação das ações afirmativas. Os mitos em torno do que seriam ou a que se destinariam as ações afirmativas, possivelmente, vêm contribuindo para que muitos jovens negros não se beneficiem das ações afirmativas voltadas a esse segmento. A circulação da informação, por via de uma mídia comprometida em manter os padrões de desigualdade, de que as cotas para negros representam uma forma de, artificialmente e sem mérito, elevar os

negros à universidade tem convertido as cotas em mais um *estigma* para esse segmento. Nesse contexto, muitos optantes não conseguem assumir como legítima a condição de cotistas, ou mesmo, não optam por essa forma de ingresso, submetendo-se aos obstáculos comumente enfrentados por mais uma etapa da superseleção a que estão submetidos pela condição de discriminação racial inculcada em todo o *cursus* da escolarização e no próprio sistema vestibular, especialmente no sistema convencional.

Há que se indagar quais motivos estariam levando essa parcela dos potenciais beneficiados pelo sistema de cotas a não optarem por ele: falta de informação ou a rejeição a cota significaria rejeitar tal *estigma* do cotista? Corrente entre os corredores das universidades que implantaram sistemas semelhantes, esse estigma versa sobre uma inata incapacidade do negro em acessar o ensino superior, tendo assim que ser auxiliado por cotas especiais. Isso poderia levar os próprios negros a acreditar na falsa assertiva de que as cotas discriminam negativamente o segmento negro da população.

Além de promover maiores informações, especialmente aos jovens, sobre a validade e significado das ações afirmativas para negros como mecanismo de reparação de desigualdades raciais, é preciso haver mais pesquisas sobre o contingente de negros que apesar de atender aos critérios, não optam por serem beneficiários das ações afirmativas. É fundamental saber suas opiniões, inclusive sobre sua classificação racial, assim como onde se informam. Porém, o mais importante é cuidar para que, apesar da violência do racismo, a auto-estima dos jovens negros seja preservada.

Especialmente em se tratando do modelo racial brasileiro, o qual sustenta uma pronunciada aversão em assumir a existência das “raças”, ao ponto disso se converter num daltonismo racial coletivo. O mito da democracia racial somada à prática da mestiçagem como saída para a dominação racial sobre um grupo majoritário gerou a crença numa raça mestiça, que só pode se sustentar pelo aporte do daltonismo racial. Frente a isso, para negros (pardos e pretos) optar pelas cotas é também uma forma de reconhecer que faz parte de um grupo propriamente racial, estigmatizado e discriminado pela sociedade. Essa assunção, entretanto, não é um processo de fácil realização ou que não gere contradições, porquanto inclui sempre uma dimensão de violência simbólica. Por isso, compreender e optar pelas cotas é, eminentemente, um processo de reflexão sobre a situação de opressão dos negros, que, para estes, tem grandes chances de, a curto prazo, despontar ou fortalecer a consciência racial.

Tabela 16 - Distribuição os estudantes auto-classificados como pretos segundo opção pelas cotas. Uneb 2005.

Optou pelas cotas?	%
Não	36,9
Sim	63,1
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 17 – Distribuição dos estudantes auto-classificados como pretos segundo a opção pelas cotas e tipo de estabelecimento de ensino médio frequentado. Uneb 2005.

	Não optou	optou	
Todo em escola pública	32,3	100,0	75,0
Todo em escola privada	67,7	0	25,0
	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

Considerações finais

Os negros pesquisados, de modo geral, não se distanciam radicalmente do perfil dos pesquisados e, em certa medida, do perfil do estudante universitário conhecido anteriormente.

Contudo, existem diferenças marcantes:

- Há expressivo contingente de negros numa universidade pública, nunca antes visto. Eles (“pretos” 23,5% e “pardos” 55,9%) constituem 79,4% da população de universitários pesquisados. Esta elevação do contingente de negros num espaço de prestígio, como a universidade pública é, certamente, um reflexo da Ação Afirmativa, na modalidade de cotas;
- É muito grande o percentual de estudantes que residem nos bairros periféricos da cidade, o que se relaciona com o fato de haver uma maioria de negros na universidade pesquisada;
- Deve ser mais estudado o porquê de, na universidade, o percentual de mulheres auto-classificadas como “pretas” ser muito superior ao de homens, mais significativo que a diferença de gênero entre outros segmentos raciais. Este é um dado eminentemente racial que pode estar relacionado à violência e morte de jovens homens negros, como ao seqüestro para o trabalho, gerando a evasão escolar;
- A maioria dos estudantes da Uneb não trabalhou durante a formação básica (ensino fundamental e médio), mas foi dos “pretos” a maior participação nesse percentual. Essa

particularidade evidencia a ainda desigual condição de vida dos “pretos”. Mas, por outro lado, também evidencia a hipótese de que os negros que acessaram a universidade pública são super-selecionados²⁵⁴ também por existir um investimento familiar para que se mantenham nela, ao contrário de se dispersarem seus estudos por força das horas de trabalho. Em relação a realidade das famílias negras esse investimento, com certeza, é resultado de um grande esforço familiar. Assim, a AA implantada na UNEB para ingresso de negros se soma às ações familiares para promoção de melhores condições de estudo e ascensão escolar a seus filhos.

- Há um alto contingente de estudantes-trabalhadores na Uneb. A universidade deve estar atenta a essa realidade dos seus estudantes, tanto em formas de garantir o seu bom desempenho, como talvez mantendo-os ligados à universidade no período em que estariam trabalhando, através de projetos específicos para sua realidade, levando em conta que, certamente, o trabalho é a forma encontrada para manter os custos da formação universitária.
- Há também um importante contingente interessado em obter alguma forma de renda através de estágios. O fomento à introdução desses jovens na pesquisa e na extensão pode fazer com que tenham uma formação mais aprofundada em sua área, não somente no campo da atuação profissional como no âmbito dos conhecimentos técnicos e humanísticos que concernem ao seu campo profissional.

A realidade dos universitários pesquisados demonstra que os negros, como se pode supor, correspondem aos super-selecionados do processo de escolarização, porém não somente entre os escolarizados como dentro do seu segmento racial. Afinal, esses universitários negros tiveram que ter o mínimo escore para acessar o ensino superior, o que quer dizer que têm o mínimo de capital escolar e cultural para fazer parte desse grupo seletivo de escolarizados, e mais seletivo ainda de negros, visto que a escola não exige – pois não definia como legítima – a cultura negra ancestral ou reelaborada dos afrodescendentes, e a assimilação do capital escolar corresponde à assimilação dos conhecimentos científicos eurocentrados. Ora, se é justamente por esse motivo que muitos estudantes negros evadem, cumprindo o processo da escola de expelir os diferentes, poucos negros terão alta escolarização somada ao capital escolar

²⁵⁴ A super-seleção é um termo utilizado por Pierre Bourdieu em “A escola conservadora e as desigualdades frente a cultura”, com o qual ele quis exprimir o sentido de uma série contínua de seleções de estudantes segundo os critérios de aptidão exigidos para manter-se alcançando maior escolarização, que são mais rigorosos quanto mais se distancie da cultura hegemônica na escola, ou seja, são mais rigorosos com os Diferentes.

necessário para serem aprovados no ensino superior. As cotas alargaram essa possibilidade, mas mesmo assim a escolarização já super-selecionou esses estudantes negros, fazendo-os atender aos critérios exigidos para acessar o ensino superior. Ademais, estes estudantes parecem fazer parte de *uma parcela de negros* que têm na família o sustentáculo inicial para forjar as condições de se obter maior escolarização.

Apesar disso, esse grupo de ingressos negros tem peculiaridades que devem ser postas em pauta nas decisões que concernem não só ao corpo discente, como às políticas que orientam a universidade pública como um todo. As universidades com sistemas de cotas devem estar atentas a essa nova e peculiar realidade nesse nível de ensino. Mas, com relação à universidade pesquisada, existem pontos positivos que viabilizaram, a médio prazo, melhores condições para os egressos através do sistema de cotas. Afinal, essa universidade tem um dos mais completos Programas de Ação Afirmativa, que prevê apoiar e acompanhar os ingressos pelo sistema de cotas. Ademais, esse Programa espera fomentar na universidade uma “cultura universitária plural, igualitária, anti-racista e representativa da diversidade étnico-racial que compõe a sociedade baiana”²⁵⁵. Contudo, tal Programa, até 2006, ainda não havia sido aprovado pelo Conselho Universitário/CONSU, sendo, portanto, inviabilizados os mecanismos pensados para apoiar a presença de negros cotistas nesta universidade. Frente a esse embargo, algumas Pró-reitorias, destacadamente de Pesquisa e de Ensino de Graduação, e núcleos de pesquisa têm demonstrado proatividade e concordância com os objetivos do Programa de AA proposto por esta universidade. Pois, através das Pró-Reitorias, têm sido implementados projetos voltados à criação de uma atmosfera plural, igualitária e anti-racista na universidade e em seu entorno. Projetos, como o Afroatidade (AMA) e o Programa Afroneb, têm captado financiamento do Governo Federal para, através de bolsas de pesquisa e de extensão promover a permanência dos cotistas na UNEB.

Porém, um grande impasse ainda ao grande potencial modificador da realidade brasileira com o ingresso dos diferentes, e assim, da diversidade de perspectivas no ensino superior, é a desatenção das esferas políticas em nível federal e estadual ao *potencial de desenvolvimento de Estado* por meio dessa ação afirmativa. Assim, essa modificação da realidade das universidades não coaduna ainda com um programa específico de financiamento do Ensino Superior, que tal realidade exige. A não alteração nos financiamentos para o Ensino Superior significa que os meios materiais (restaurantes, residência, verbas para pesquisa, bolsas de permanência, auxílio às atividades sociais e culturais de extensão, intercâmbios, qualificação

²⁵⁵

PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNEB. Salvador: UNEB, 2005.

de professores, contratação de professores negros...) necessários para um melhor desempenho e desenvolvimento desses estudantes, não serão facilmente garantidos.

Neste país, ainda não foi aprovado um instrumento de apoio às modalidades de cotas, o qual daria a estas AA um regulamento próprio, com orçamento próprio, provindo especialmente da esfera federal de governo. O Estatuto da Igualdade Racial, que pode servir a esse fim, apesar de ter sido proposto há quase um decênio, tem esperado pela boa vontade dos representantes dos brasileiros no âmbito do Poder Legislativo para, com sua aprovação pela Câmara Federal e Senado, criar mecanismos de reparação das desigualdades e, assim, construir uma sociedade multirracial realmente democrática. As idiossincrasias da política brasileira, as quais revelam um próprio modo de embargar medidas de combate ao racismo brasileiro, impedem o desenvolvimento multirracial, o qual o país necessita, que pode ser promovido pela AA, na modalidade de sistema de cotas nas universidades públicas.

ANEXOS DO CAPÍTULO IV

Tabela 7.1 – Distribuição percentual dos estudantes segundo bairro em que residem. Uneb 2005

Bairro	%
Sem resposta	,6
Itapuã	3,4
Uruguai	,8
São Rafael	,6
Piatã	,3
Canela	,8
IAPI	2,0
Brotas	7,8
Cabula	10,3
São Marcos	,8
Caixa d'Água	1,4
Itaigara	1,4
Caminho de Areia	,6
Pernambués	2,8
Lapinha	,6
Boca do Rio	2,0
Bonfim	1,1
Stella Mares	,6
Pirajá	,8
Graça	,8
Federação	3,1
Cidade Nova	,6
Imbuí	3,4
Centro	1,7
Fazenda Grande	,3
Pituba	4,7
Pero Vaz	,3
Roma	,8
Mata Escura	,8
São Caetano	2,5
Cajazeiras	2,2
Jardim Armação	,3
Campo Grande	,3
Engomadeira	,6
Engenho Velho de Brotas	,6
Luis Anselmo	,6
Garcia	,6
Águas Claras	,8
Costa Azul	1,1
Inocoop	,3
Paralela	1,4
Rio Vermelho	1,1
Plataforma	1,1

Massaranduba	,8
Cosme de Farias	1,1
Alto de Coutos	1,1
Resgate	,3
Largo 2 de julho	,3
Vilas do Atlântico	1,1
Campinas de Pirajá	,6
Pituaçu	,8
Ondina	,3
Stiep	1,4
Itinga	,8
Ponto Certo	,3
Praia Grande	,3
Chame-Chame	,3
San Martins	,3
Paripe	,8
Tancredo Neves	,6
Santa Mônica	,3
Nazaré	1,4
Periperi	,8
Pau Miúdo	,6
Pau da Lima	1,1
Saúde	,3
Fazenda Grande	,8
Retiro	,3
Sussuarana	,6
Campinas	,3
Tororó	,3
Politeama	,3
Largo do Tanque	,3
Liberdade	1,7
Aflitos	,3
Barbalho	1,1
Mares	,3
Valéria	,3
Nova Brasília	,3
Mussurunga	1,1
Vila Canária	,3
Vasco da Gama	,3
Baixa de Quintas	,3
Calçada	,3
Jaguaribe	,3
Jardim Santo Inácio	,3
Ribeira	,6
Guarany	,3
Portão	,3
Vitória	,3
Narandiba	,6

Barris	1,1
Candeal	,3
Nordeste	,3
Santa Cruz	,6
Barros Reis	,3
Amaralina	,3
Vila Laura	,3
São Cristovão	,3
Vale dos Lagos	,3
Jardim Nova Esperança	,3
Pitangueiras	,3
Vilamar	,3
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 7.2 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados como pretos segundo bairro de residência. Uneb 2005.

Bairro	%
Itapuã	6,0
Uruguai	1,2
Canela	1,2
IAPI	3,6
Brotas	4,8
Cabula	7,1
São Marcos	1,2
Caixa d'água	1,2
Pernambués	4,8
Lapinha	1,2
Boca do Rio	2,4
Bonfim	2,4
Stella Mares	1,2
Pirajá	2,4
Federação	3,6
Imbuí	2,4
Centro	2,4
Pituba	2,4
Roma	1,2
Mata Escura	1,2
São Caetano	2,4
Cajazeiras	1,2
Engomadeira	1,2
Engenho Velho de Brotas	1,2
Águas Claras	2,4
Paralela	2,4
Plataforma	1,2
Cosme de Farias	1,2
Largo 2 de julho	1,2
Campina de Pirajá	1,2
Stiep	1,2
Paripe	1,2
Tancredo Neves	2,4
Santa Mônica	1,2
Periperi	1,2
Pau Miúdo	1,2
Fazenda Grande	1,2
Retiro	1,2
Sussuarana	2,4
Campinas	1,2
Liberdade	2,4
Barbalho	2,4
Mares	1,2
Mussurunga	1,2
Vila Canária	1,2
Calçada	1,2
Portão	1,2
Narandiba	2,4
Barris	1,2
Santa Cruz	1,2
Jardim Nova Esperança	1,2
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 7.3 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados como brancos segundo bairro de residência. Uneb 2005.

Bairro	%
Sem resposta	3,8
São Rafael	1,9
IAPI	1,9
Brotas	15,1
Cabula	11,3
São Marcos	1,9
Caixa d'Água	3,8
Itaigara	1,9
Federação	1,9
Cidade Nova	1,9
Imbuí	3,8
Centro	1,9
Pituba	3,8
Roma	1,9
Jardim Armação	1,9
Campo Grande	1,9
Luis Anselmo	1,9
Garcia	1,9
Águas Claras	1,9
Costa Azul	1,9
Rio Vermelho	1,9
Massaranduba	1,9
Alto de Coutos	1,9
Ondina	1,9
Stiep	3,8
Nazaré	3,8
Periperi	1,9
Pau Miúdo	1,9
Saúde	1,9
Liberdade	1,9
Barbalho	1,9
Valéria	1,9
Barris	1,9
Candeal	1,9
Vila Laura	1,9
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 7.4 – Distribuição percentual dos estudantes auto-classificados como pretos e não-optantes do sistema de cotas segundo bairro de residência. Uneb 2005

Bairro	%
Itapuã	6,5
Uruguai	3,2
Canela	3,2

IAPI	3,2
Brotas	6,5
Cabula	9,7
São Marcos	3,2
Pernambués	3,2
Lapinha	3,2
Boca do Rio	3,2
Bonfim	3,2
Stella Mares	3,2
Imbuí	3,2
Centro	3,2
Pituba	6,5
Roma	3,2
São Caetano	3,2
Engomadeira	3,2
Águas Claras	3,2
Paralela	3,2
Stiep	3,2
Sussuarana	3,2
Barbalho	6,5
Mares	3,2
Mussurunga	3,2
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 10.3 – Distribuição dos estudantes auto-classificados como brancos segundo a quantidade de tentativas de vestibular. Uneb 2005.

Quantidade de tentativas de vestibular	%
Sem resposta	1,9
Nunca fiz	13,2
1 vez com as mesmas opções de curso	11,3
1 vez com outras opções de curso	28,3
2 vezes com as mesmas opções de curso	1,9
2 vezes com outras opções de curso	9,4
3 vezes	13,2
Mais de 3 vezes	20,8
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta

CAPÍTULO 5

OS EFEITOS DO RACISMO E DO SEXISMO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR NUM CONTEXTO DE AÇÃO AFIRMATIVA

5.1 RACISMO E SEXISMO: ESTRUTURANTES DO INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR E DA ESCOLHA DE CURSO

O ingresso de jovens segundo pertencimento racial e de gênero em instituições públicas de ensino superior, como objeto de estudo, conduziu, a partir da década 90, a produções acadêmicas substanciais. A tese *Raça, Gênero e Educação Superior*²⁵⁶, de Delcele Queiroz, marca a abertura de um vasto campo de estudo, ainda hoje sendo desvendado, sobre as desigualdades raciais articuladas às de gênero em alto grau de escolarização, como o ensino superior. O estudo de Queiroz demonstrou que a seletividade do sistema de ensino, por toda a educação básica, produz uma alta mortalidade escolar de negros, conduzindo os sobreviventes a formarem parte de uma subrepresentação de seu contingente racial no ensino superior. O estudo revelou, ainda, que entre os negros (pardos e pretos), é dos “pretos” a pior situação de exclusão escolar. Estes participam em percentual muito inferior ao dos “brancos” e em percentual menor que o dos “pardos”. A inferência de tal processo de exclusão racial, identificado inicialmente na Universidade Federal da Bahia, pôde ser estendida, por Queiroz²⁵⁷, para um raio mais amplo de instituições, visto que os negros que ingressaram em diversas instituições públicas de ensino superior do Brasil, na década de 90, estavam *sempre* em condição de subrepresentação.

O ingresso ao ensino superior, contudo, contém em si outro processo que é o da escolha de curso. Pois, para acessar o ensino superior é preciso definir com certa anterioridade que formação profissional desfrutar-se-á nesse nível de educação. A grande questão é que dentro da universidade pública, que já é em si um espaço de prestígio, existe variação de prestígio social

²⁵⁶ Delcele QUEIROZ, *Raça, Gênero e Ensino Superior*, op. cit.

²⁵⁷ Delcele QUEIROZ. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil. Um estudo comparativo. In: _____ (coord.) *O Negro na Universidade*. Programa a Cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002. Confira também: CARVALHO, José Jorge de. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: D. M. QUEIROZ (coord.) *O Negro na Universidade*. Programa a Cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002.

dos cursos oferecidos. Então, analisar o ingresso à universidade, destacadamente às instituições públicas – normalmente mais desejadas e disputadas –, remete-se a atentar para a importância da escolha do curso nesse ingresso. Afinal, os cursos superiores a que os indivíduos estão acessando, através do qual eles se inserem na estrutura ocupacional, reverter-se-ão num determinado lugar de alto ou baixo prestígio na sociedade.

A escolha da profissão começa a ser objeto de estudo, no início do século XX, sob as bases da psicologia – ciência recente –, com a obra *Choosing a Vocation*, de Frank Parsons²⁵⁸. Há, nesse período, uma grande ênfase na compreensão de que a escolha da profissão fosse um chamado *vocacional*. Com isso, a obra de Parsons marca a tradicional articulação desse estudo às correntes psicológicas que perfilam personalidades e elencam ocupações que seriam a elas propícias.

Com o correr do século, contudo, outras vertentes de análise desse tema surgiram, algumas entrando em conflito com a ênfase no indivíduo (perfil de personalidade), produzida pela psicologização nesse campo. Após a segunda metade daquele século, O. J. Crites classificara as teorias sobre “orientação vocacional” em três grandes grupos: além das “teorias psicológicas”, emergem as “não psicológicas” e as “gerais”. As “teorias não psicológicas” abrangeriam as econômicas, as culturais, as sociológicas e as de acaso. Já aquelas psicológicas se subdividiriam em teoria do traço-fator, desenvolvimentais, de decisão e psicodinâmicas (psicanalíticas, de necessidades e do Eu). As “teorias gerais” compreenderiam as interdisciplinares, as de desenvolvimento geral e as que fazem uso de tipologias²⁵⁹.

Apesar de assumir a ainda larga utilização da classificação de Crites na prática da orientação vocacional, Silvio D. Bock²⁶⁰ aponta limitações nesse tipo de organização das teorias sobre escolha “vocacional”. Para evitar tais limitações, o autor propõe uma nova tipologização, a qual concebe a teoria pela natureza de seu posicionamento em relação à estrutura social e não pela área de concentração de onde emanam seus posicionamentos. Com isso, o autor subdividiu as teorias sobre escolha profissional em: “tradicionais (liberais)”, “críticas”, e “para além da crítica”.

Classificadas pelo posicionamento ou pela área de concentração, tais teorias têm o mérito de ter começado a dar pistas sobre elementos constituintes da escolha profissional, no plano individual, assim como no plano de seus condicionantes sociais. Contudo, as

²⁵⁸ Para mais Cf: Lia Renata A. Giacaglia, *Orientação Vocacional por Atividades: uma nova teoria e uma nova prática*, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

²⁵⁹ Giacaglia, *Idem*.

²⁶⁰ Cf: Silvio Duarte Bock, *Orientação Profissional: a abordagem sócio-histórica*, 3 ed., - SP: Cortez, 2006.

discordâncias, na atualidade, nesse campo de estudos²⁶¹, desvelam profundos problemas como frequência teórica em desarticular indivíduo e sociedade e ineficiência da prática de “orientação vocacional”, os quais, até então, não parecem propriamente equacionados. Frente a isso, esse campo de estudos postula não somente uma nova prática como também novas abordagens teóricas para tratar do tema a que se concerne.

Com relação ao ingresso de negros e negras ao ensino superior, o que pressupõe a escolha de curso, propõe-se, aqui, desnaturalizar a atuação de fenômenos históricos sobre esses processos, ampliando a perspectiva de análise da participação das mulheres negras nesse nível de ensino, na medida em que se explicita a irreduzível influência desses fenômenos estruturantes tanto na constituição subjetiva dos sujeitos como na constituição dos elementos objetivos que conformam as condições de vida e, logo, orientam escolhas. Todavia, não há nisto intenção de aumentar o fosso entre indivíduo e sociedade, o qual caracteriza a freqüente bipolarização entre aspectos psicológicos e não-psicológicos no campo de estudos sobre escolha. A proposição não é nem mesmo saná-lo. Ao contrário, o sentido que ora se propõe essa pesquisa é o de contribuição inicialmente à compreensão das exclusões de grupos sociais perpetradas, através do sistema de ensino, no campo da formação profissional, assim como contribuir para a avaliação e reestruturação de ações reparatórias que se refiram a essas exclusões e, em específico, contribuir para o entendimento da relação entre hierarquias ocupacionais e ingresso a cursos superiores, conforme o pertencimento racial e de gênero. Para isso, analisa-se a influência das ideologias e estereótipos raciais e de gênero na participação das mulheres negras, as quais incidem na construção da escolha de curso superior dessas mulheres. Desse modo, procura-se fornecer pistas para a compreensão do significado da ação afirmativa nesse contexto específico do ingresso ao ensino superior, o qual comporta a escolha de curso superior.

Concebe-se, enquanto dimensão mais ampla, a influência do racismo e do sexismo nesses processos de ingresso e escolha, e supõe-se, dentro dessas condições, a construção de “destinos” e lugares sociais, segundo as hierarquizações produzidas pela articulação entre gênero e raça na sociedade. Equivale dizer que, aqui, busca-se contribuir para a reflexão sobre o tema a partir da assunção da importância de dois fenômenos estruturantes das instâncias sociais e de subjetividades na participação racial no ensino superior, segundo o lugar dos indivíduos nas hierarquias sexo-raciais. Busca-se explicitar a fundamental importância do racismo e do sexismo em processos que dependem da constituição subjetiva dos indivíduos e

²⁶¹ Cf: Giacaglia, op. cit.; Bock, op. cit.; e Mansano, Sônia R. V. *Vida e Profissão: cartografando trajetórias*. SP: Summus, 2003.

são orientados pelas possibilidades ou constrangimentos sociais objetivos, como é o caso do ingresso e escolha de curso superior.

A escolha de curso é concebida aqui como subproduto de um processo, de longo prazo, de construção do lugar que o indivíduo, segundo a “identidade social virtual” atribuída a si, pensa equivaler às suas pretensões e desejos, os quais se converterão em algum tipo de realização. Esse processo, sem dúvida, é constrangido por fenômenos históricos estruturantes da condição hierarquizada do indivíduo na sociedade. E a educação proporcionada pelo sistema de ensino desempenha o papel de socializadora da hierarquização da alteridade (dos *Outros*), constituindo-se, portanto, em importante elemento nesse processo de construção da escolha de curso e de participação racial e de gênero em universidades públicas. Ademais, esse sistema obtém prerrogativa no que concerne ao investimento do jovem nessa socialização. Afinal, ele se processa num longo espectro de tempo da vida, desde a tenra idade, envolvendo o indivíduo pela concepção social de que seja essa a via para a cidadania e para a formação profissional qualificada.

Vocação como negociação razoável do destino possível

A ênfase na vocação é um aspecto interessante no tocante ao peso e significado desse conceito na realidade material dos indivíduos. Afinal, os indivíduos estariam orientando decisões importantes de suas vidas segundo um suposto chamado vocacional, o qual seria consequência inexorável de um desejo de foro íntimo. Contudo, o que se percebe inicialmente como força de uma vocação – que brotaria obscuramente do desejo íntimo – orientando o destino das pessoas, pode ser visto de outras perspectivas. Há uma violência simbólica²⁶² para a qual “os efeitos e as condições de sua eficácia estão duradouramente inscritas no mais íntimo dos corpos sob forma de predisposição (aptidões, inclinações).”²⁶³ Assim, como numa constante os grupos sociais subalternizados por seu pertencimento racial, têm sobre si baixas expectativas sociais, as quais afetam a constituição da auto-estima e do auto-conceito desses indivíduos. E ainda, a possibilidade de superar as condições matérias forjadas para ratificar seu insucesso será pequena, pois conquistada a partir de um êxito excepcional contra uma realidade desfavorável e contra as expectativas negativas. Com isso, existirão poucas referências, no grupo social subalternizado, que provem que se pode almejar o sucesso.

²⁶² Pierre Bourdieu, com o termo simbólico, quis revelar, através da teoria, “a objetividade da experiência subjetiva das relações subjetivas”. In: *Dominação Masculina*, op. cit., p. 46.

²⁶³ Bourdieu, *A Dominação Masculina*, p. 51.

Os indivíduos, por sua vez, escolhem a partir de um campo mínimo de negociação com uma realidade subalternizadora e, assim, concebem como vocação, um “*destino possível*” frente às hierarquizações e representações sociais minimizadoras de seu potencial forjada por uma sociedade que reproduz a desigualdade sob o discurso republicano da igualdade formal para todos. Foi essa perspectiva de interpretação da vocação que Pierre Bourdieu chegou através de estudos que desnudaram as bases desiguais sobre as quais a sociedade se forja. Ele afirmou:

A lógica, essencialmente social, do que chamamos de “vocação”, tem por efeito produzir tais encontros harmoniosos entre as disposições e as posições, encontros que fazem com que as vítimas da dominação simbólica possam cumprir *com felicidade* (no duplo sentido do termo) as tarefas subordinadas ou subalternas que lhes são atribuídas por suas virtudes de submissão, de gentileza, de docilidade, de devotamento e de abnegação.²⁶⁴

Os jovens negros que chegam ao ensino superior são sobreviventes desse sistema, e até ai chegaram por terem sido ensinados, desde o lar – e aprendido – o quanto a vida é difícil. Ser o melhor não é o bastante para que um negro seja reconhecido, é preciso ser o melhor entre os melhores para *aspirar* algum reconhecimento. É isto o que ouvem, de seus pais, jovens negros e negras das famílias que investem na escolarização de seus filhos como meio de ascensão social. Esses jovens, socializados para serem os melhores, são levados à beira da desumanização pela desconsideração de que errar é humano e o “mérito” dos que tão facilmente ascendem se dá mais por força do capital social, do capital fenotípico²⁶⁵ e da herança cultural e econômica do que pelo puro empenho individual – justamente o esforço a que desde os primeiros anos de escolarização esses negros “sobreviventes” foram socializados a se impor. Afinal, como ressaltou Bourdieu, as oportunidades de acesso ao ensino superior são “o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos”²⁶⁶. Contudo, não somente a classe social estrutura o rigor da seleção dos jovens que ascenderão ao ensino superior, como, especialmente nas sociedades multirraciais, a raça e o gênero pautam o peso do rigor dessa seleção sócio-escolar. Assim, haverá desigualdade desse rigor, segundo as hierarquias produzidas por essas duas categorias estruturantes.

Ora, uma educação formal que abrange em si um currículo misógino e “fenotipofóbico” expelirá de si os Outros (com maior rigor para os homens negros) ou, cada ano de escolarização,

²⁶⁴ *Ibidem*, p. 73.

²⁶⁵ Faço com o termo “capital fenotípico” uma metáfora entre cor de pele, raça e concessão de mérito, visto que nas relações sociais brasileiras aos traços fenotípicos, especialmente a cor da pele, são imputados valores e prestígios que obedecem a uma hierarquia cromática na qual quanto mais próximo aos traços fenotípicos do africano ocidental menos mérito e sucesso são percebidos nos sujeitos. Assim tal capital articula-se a estigmatização social do fenótipo, notadamente a cor da pele dos sujeitos.

²⁶⁶ Bourdieu, A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Catani e Nogueira, *op. cit.*, 1998, p. 41.

possibilitará seu encapsulamento em estereótipos raciais e de gênero, com os quais deverá negociar seu posicionamento social. Esse parece ser o ritual normalizado, mesmo que contraditório, da escolarização dos segmentos estigmatizados, produzindo, por via da escolaridade, uma margem de possibilidade de ascensão social muito pequena para esses segmentos, na medida em que os reduz a um curto espaço na sociedade. Todo o movimento contrário a essa ordem provindo dos indivíduos subalternizados é uma efetiva subversão desse ritual normalizado pela lógica social hegemônica.

Nesse contexto, há uma forte influência da escolarização sobre a constituição do que seria considerado obra do destino ou apelo da vocação. A possibilidade de participação no ensino superior e de escolha de curso se emaranham nessa socialização escolar do lugar dos indivíduos nas hierarquias sociais. Afinal, como ressaltou Teixeira e Beltrão “a escolha individual de curso e carreira diz respeito à auto-imagem e à percepção pessoal de que caminhos e alternativas lhes são oferecidos.”²⁶⁷ Racismo e sexismo são dois importantes estruturantes dessa auto-imagem.

Portanto, é por essa conjunção de fatores materiais e subjetivos, muitas vezes subsumidos à etiqueta raciológica e ao tabu do racismo, que a vocação é vista como anseio eclodido das profundezas do indivíduo predestinado a uma função específica. Porém, o prazer que pode advir da conscientização de sua vocação é fruto, como afirmou Bourdieu, do seu ajuste “aos lugares efetivamente acessíveis”²⁶⁸, conforme variados fatores sociais, dentre os quais a raça, o gênero e a classe social são destacadamente estruturantes. O prazer do ajustamento da vocação a uma posição de menos prestígio na sociedade remonta à ressalva do autor de que “o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas”. Uma escola que expelle ou subalterniza os seus Outros, portanto, não os confortará a aspirar grandes posições na sociedade. Ao contrário, a negociação, isto é, as escolhas de posição dos indivíduos estigmatizados como ser inferior, bestial, fraco, incapaz ou fadado ao insucesso pela sociedade, pela condição de gênero e pelo fenótipo, será mediada pela regulação de “seu comportamento objetivamente pela estimativa empírica dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria.”²⁶⁹ As escolhas serão “razoáveis” ou

²⁶⁷ Teixeira, Moema De Poli; Beltrão, Kaizô Iwakami. *O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos e 1960 a 2000*. Texto para discussão nº 1052. Rio de Janeiro: IPEA, 2004, p. 3.

²⁶⁸ Bourdieu, *op. cit.*, p. 88.

²⁶⁹ Bourdieu, *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, p. 48.

mesmo “realistas” por reconhecerem um contexto social desfavorável, de descrença de seu sucesso, convertido em expectativa de fracasso.

O percurso histórico das mulheres negras, teoricamente discutido aqui, impõe o imperativo de se pensar o quão socialmente subalternizado, num período histórico mais recente, foi esse grupo social, visto o seu lugar ancestral proeminente na sociedade. Ora, analisar as experiências da mulher negra, na atualidade, requer substancialmente conceber o racismo e o sexismo como estruturantes com os quais inevitavelmente esse grupo de mulheres se relaciona na história. A literatura demonstrou que, no ensino superior, existem participações diferentes no que concerne ao quantitativo de indivíduos e o prestígio do curso, segundo o pertencimento racial e o gênero dos indivíduos²⁷⁰. Queiroz ainda observou diferenças de participação entre os negros (pretos e pardos), restando aos “pretos” uma menor participação e, entre as mulheres, às mais “escuras” foi reservada uma representação menor. Por isso, há que se avaliar a qualidade do ingresso de negros e negras, mesmo dentro do marco da ação afirmativa na modalidade de cotas, em que se circunscrevem os aqui pesquisados. Portanto, a análise aqui tecida reportar-se-á a participação das mulheres negras, destacadamente a das autoclassificadas “pretas”, como um fato subsumido a tais condições.

5.2 PRESTÍGIO SOCIAL DO CURSO SUPERIOR

Diferenças substanciais podem ser facilmente percebidas na representação e nas vantagens advindas das diversas profissões desempenhadas na sociedade. O mesmo pode ser dito sobre as profissões resultantes da formação em cursos superiores. Isso se explica, em grande parte, pela hierarquização do que significam e representam os cursos num convívio social marcado por diversas hierarquizações.

Pierre Bourdieu destacou que a realidade sexuada do mundo concebe o mais nobre e o mais prestigioso ao homem e ao masculino em detrimento das mulheres e do feminino²⁷¹. Isto implica diretamente sobre funções que a divisão sexual do trabalho forjou como supostamente femininas ou masculinas. A hipótese de Pierre Bourdieu – já testada por Teixeira e Beltrão²⁷²

²⁷⁰ Queiroz, *Op. cit.*; A. S. A. Guimarães, *Classes, Raças e Democracia*. SP: Fundação de Apoio à Universidade de SP, Ed. 34, 2002.; Teixeira, *Negros na Universidade, op. cit.*; Brandão, André; Marins, Mani Tibet de; Silva, Anderson P. da. *Raça, escolhas e Sucesso no vestibular: que profissão você vai ter quando crescer?*. Ver em www.anped.org.br, In: GT-21: Afro-Brasileiros e Educação.; P. Boudieu, A Dominação Masculina.; Moema De P. Teixeira; Beltrão, Kaizô Iwakami. *O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos e 1960 a 2000*. Texto para discussão nº 1052. Rio de Janeiro: IPEA, 2004.; Jéferson Bacelar, *A Hierarquia das Raças: negros e brancos em Salvador*. RJ: Pallas, 2001.

²⁷¹ Boudieu, *A Dominação Masculina, op. cit.*

²⁷² Moema De P. Teixeira; Beltrão, Kaizô Iwakami, *Op. cit.*

quando da classificação do prestígio dos cursos superiores, numa perspectiva de análise em que importavam o gênero e a raça – é de que as profissões ditas mais femininas têm um valor de mercado e social mais baixo que as ditas masculinas. Tal hipótese é bastante pertinente, visto que a hierarquia de gênero em sociedades centradas no homem agregam aos homens representações mais prestigiosas. Portanto, a hipótese de Bourdieu é suficientemente coerente e pertinente como instrumento de identificação e análise da hierarquia de prestígio dos cursos superiores, os quais definem a formação profissional.

Com base nestas explorações teóricas de Bourdieu, Teixeira e Beltrão hipotetizaram que existe um tipo de hierarquização desses cursos que obedece a seu perfil de gênero, o que quer dizer que quanto mais feminino o curso, menos prestígio social terá.²⁷³ Com isso, segundo os autores, os grupos menos privilegiados na sociedade teriam como escolha “natural” os cursos superiores menos masculinos.

Ao contrário disto, Queiroz investigou a hierarquização dos cursos a partir da representação social e da experiência de empresas de consultoria em recursos humanos. Esta categorização se relacionou especialmente com a realização profissional alcançada através do curso no mercado de trabalho. Como ela, Queiroz elencou os cursos superiores numa escala de prestígio social, em quatro níveis hierárquicos: (1) Alto prestígio, (2) Médio-alto prestígio, (3) Médio prestígio, (4) Médio-baixo prestígio e (5) Baixo prestígio²⁷⁴. Acredita-se que o prestígio dos cursos superiores, explicitado nessa classificação, não tenha sofrido grandes alterações. Ao contrário, a variável de Queiroz consegue expressar os valores atribuídos tradicionalmente a esses cursos. Contudo, buscou-se conjugar a escala de Queiroz com outras hipóteses, para se chegar a uma aproximação do prestígio dos cursos superiores na UNEB (no campus de Salvador).

A escala de cursos aqui proposta para análise da participação de estudantes segundo uma articulação do seu gênero e de sua raça observou características daquela proposta por Delcele Queiroz, levando em conta a hipótese de Pierre Bourdieu e a realização material e simbólica trazida pelo curso superior no âmbito profissional como no social. Frente a isso, é sabido que, em termos dessa realização, os cursos de licenciaturas têm uma baixa intensidade, oportunizando, assim, a seus concluintes o usufruto de pouca realização financeira, assim como de pouco prestígio social. Isso subsidia a hipótese de que esses cursos se convertem em baixo prestígio se comparados a outros no rol do ensino superior.

²⁷³ *Ibidem.*

²⁷⁴ Ver a escala de Delcele Queiroz em anexo.

De acordo com as observações e hipóteses levantadas sobre a hierarquização dos cursos superiores, categorizou-se hierarquicamente os cursos de bacharelado segundo seu perfil de gênero e as licenciaturas. Com isso, os cursos pesquisados estariam assim distribuídos:

- De **Alto Prestígio**: os bacharelados ditos de perfil masculino. Afinal, são cursos de maior soldo no mercado de trabalho, os quais desfrutam de amplo prestígio na sociedade por articular-se às representações sociais mais valorizadas, concomitantemente, ligadas às hierarquias que representam os homens com mais prestígio que as mulheres na sociedade (geralmente representações de objetividade, racionalidade, pragmatismo, tecnologia, conhecimentos matemáticos, etc).
- De **Médio Prestígio**: os cursos de bacharelado ditos de perfil femininos. Estes cursos, que representam assuntos, atividades e *coisas de mulheres*, teriam menos prestígio que os masculinos, assim, enquadrar-se-iam hierarquicamente somente após estes, como de médio prestígio.
- De **Baixo Prestígio**: os cursos superiores que usufruem de menos prestígio na sociedade seriam as licenciaturas, pois, independente do seu conteúdo, são voltados para o exercício do magistério, que implica em atividades com crianças e adolescentes. Tais atividades, por sua vez, estariam intrinsecamente ligadas às mulheres, desfrutando assim o *status* de *coisas de mulher*, consideradas menos importantes diante dos ditos grandes assuntos de uma sociedade. E assim, portanto, as licenciaturas seriam desprestigiadas no âmbito geral da socialmente. Os licenciados (os professores) atualmente não desfrutam do prestígio social que tinham antes que as massas ganhassem espaço nas instituições públicas e as mulheres e os negros se convertessem em maioria de seus quadros profissionais. Ademais, o rendimento (o soldo) dos licenciados é geralmente muito baixo, possivelmente por ser um campo majoritariamente composto por mulheres, as quais erroneamente são desconsideradas como provedoras matérias de suas casas. Esta referência ao provedor estaria sempre intrinsecamente ao homem, o que converte consideravelmente o salário das mulheres em menor que o dos homens.

Escala de prestígio dos cursos superiores da UNEB

Alto Prestígio	Médio Prestígio	Baixo Prestígio
Direito	Com. Social – Relações Públicas	Letras: língua e literatura inglesa (Lic)
Administração (Diurno e Noturno)	Ciências Contábeis (Diurno e Noturno)	Letras: língua e literatura portuguesa (Lic)
Sistemas de Informação	Desenho Industrial – Progr. Visual	Letras: língua e literatura espanhola (Lic)
Engenharia de Produção Civil	Desenho Industrial – Proj. Produto	Química (Lic.)
	Enfermagem	Pedagogia: gestão (Lic.)
	Fonoaudiologia	Pedagogia: do Ensino Fundamental (Lic.)
	Turismo e Hotelaria	Pedagogia: Educação Infantil (Lic.)
	Nutrição	
	Urbanismo	

Lic. = Licenciatura.

5.3 A DESIGUAL PARTICIPAÇÃO DAS ESTUDANTES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: INGRESSO E ESCOLHAS

As análises anteriores da participação de estudantes no ensino superior público, segundo a articulação de seu gênero e seu pertencimento racial, têm demonstrado um quadro de desequilíbrio, no qual negros e mulheres têm tido uma participação desigual se comparados aos cursos acessados por homens brancos. Certamente este quadro esteve condicionado pelos fenômenos estruturantes que são o racismo e o sexismo na medida em que implicam nas condições de existência dessas populações.

É importante ressaltar que o ingresso de negros em universidades públicas fora muito reduzido antes das políticas de cotas. Apesar de não estar orientada em sua essência para superar as desigualdades de participação racial e de gênero por curso nessas universidades – mas, sim, para tornar mais justo o acesso de negros –, essas políticas podem ter tido um impacto sobre esse quadro desigual. O significado das AA para a participação de mulheres negras (especialmente as auto-classificadas como pretas) é o que se propõe analisar nesta pesquisa, na

medida em que se identifica a participação racial e de gênero dos estudantes da UNEB, sob um sistema de cotas para negros.

A forma de ingresso desses estudantes pressupõe a escolha, no ato da inscrição, do curso superior do qual se deseja obter formação profissional. Tal escolha está, entre outros fatores, subsumida aos estruturantes das condições materiais e subjetivos da existência dos candidatos. A medida que se identifica, num determinado nível, os dados que desvelam a participação de negros, cerca-se a escolha feita por esses estudantes, que tem, em si, um próprio significado. Contudo, enquanto coletividade racial, a identificação da participação de negros (mulheres e homens) revelará, também em determinado nível, um significado possível do impacto das ações afirmativas sobre a participação *coletiva* desse segmento.

A ênfase dessa análise de participação dar-se-á sobre as mulheres auto-classificadas como pretas, por ser sobre elas que tem recaído as condições mais difíceis de participação no ensino superior público, como demonstra a literatura. Estas, seja como grupo racial seja estritamente enquanto negras, têm permanecido, antes das cotas, em cursos de baixo prestígio, como o têm demonstrado, em profunda e ampla análise, desde a década de 90, Queiroz, Teixeira, Teixeira e Beltrão, Brandão *et alli*²⁷⁵. Com uma nova conjuntura de afirmação racial e democratização racial do acesso ao ensino superior, suscitado pelo sistema de cotas, é possível que essas AA tenham desempenhado papel de influência positiva na participação dessas mulheres.

Da realidade dos pesquisados, analisar-se-á, neste capítulo, as tentativas de acesso a cursos específicos, a opção pela universidade, a participação das mulheres por curso, a participação dos negros por curso, a participação das mulheres negras (“pardas” e “pretas”) por cursos de ingresso, o motivo da escolha de curso pelas “pretas” e as influências na escolha de curso das “pretas”.

Tentativas de vestibular com mesma opção de curso

É importante notar, através das tentativas de vestibulares das mulheres pesquisadas, a relação de adesão das mesmas com o curso de ingresso. A análise das tentativas revela tanto persistência quanto indecisão das jovens pesquisadas com relação ao(s) curso(s) para os quais têm se candidatado há pelo menos três concursos vestibulares.

²⁷⁵ Delcele Queiroz, *Raça, Gênero e Ensino Superior*, *op. cit.*; Teixeira, *Op. Cit.*; Teixeira e Beltrão, *Op. cit.*, Brandão *et alli*, *Op. cit.*.

O grupo que mais variou a sua opção de curso em dois anos foi o de auto-classificadas como “pardas”. Elas representam 59,1% das que fizeram um outro concurso vestibular com opção de curso diferente daquela com a qual ingressou na universidade. São elas, também, a maioria (36,7%) entre as universitárias que em dois concursos anteriores optaram por cursos distintos do atual (veja tabela 18).

O dado mais relevante, nesse item, no que concerne à presente pesquisa é que quase três quintos daquelas estudantes que tentaram por duas vezes o exame vestibular com mesma opção de curso é composto de auto-classificadas “pretas”. Ora, isso além de atestar a dificuldades enfrentadas por elas para ingressar na universidade pública desde as primeiras tentativas, demonstra também a existência de uma persistência dessas jovens em tentar acessar o ensino superior para fazer um curso específico e de sua escolha. Não se trata de coincidência, mas sim de persistir em realizar-se através da formação superior que, para esse segmento, conferir-lhe-á mais vantagens de ordens diversas. Assim, estas universitárias revelaram ter se fixado numa específica opção de curso, a qual já haviam escolhido há pelo menos dois anos antes²⁷⁶ de realmente conseguirem ingressar no ensino superior público.

Essa categoria das tentativas de vestibular evidencia também a influência positiva que poderia ter tido o sistema de cotas sobre a escolha do curso de ingresso. Essa influência positiva se expressaria através da maior participação de negras nos cursos de alto prestígio, revertendo, assim, a desigualdade racial e de gênero.

Tabela 18 – Distribuição de universitárias segundo tentativas de vestibulares anteriores e auto-classificação racial. Uneb 2005.

	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Sem resposta	Total
Não fez vestibular anterior	2,3	65,9	25,0		4,5	2,3	100,0
1 vez com as mesmas opções de curso	8,0	40,0	40,0	8,0		4,0	100,0
1 vez com outras opções de curso	15,9	59,1	18,2	2,3		4,5	100,0
2 vezes com as mesmas opções de curso		28,6	57,1	14,3			100,0
2 vezes com outras opções de curso	16,7	36,7	30,0			16,7	100,0
3 vezes	21,4	57,1	17,9			3,6	100,0
Mais de 3 vezes	15,6	62,5	15,6		3,1	3,1	100,0
Sem resposta	12,4	54,3	24,8	1,9	1,4	5,2	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

²⁷⁶ O dado sobre a escolha pelo mesmo curso em três vestibulares diferentes (o atual e os dois anteriores) revela que o marco de tempo pode ter sido de dois anos no mínimo, afinal esses dois vestibulares feitos antes do ingresso das jovens podem não ter sido imediatamente subsequentes. Então, pode haver uma distância maior entre tentativas, ingresso e fixação da escolha de curso que somente dois anos.

Escolha da universidade

Tradicionalmente, é também no espaço de prestígio das universidades públicas que é travada uma disputa racial pelos lugares de prestígio social (alto, médio e baixo) produzidos pelos cursos universitários. Na Bahia, por haver apenas duas instituições de ensino superior público (a universidade federal e a estadual) pesquisadores já constataram uma ferrenha disputa racial pelos cursos da universidade federal²⁷⁷. O resultado dessa disputa, seja pelo distinto capital escolar de brancos e negros seja pelos efeitos do racismo na auto-estima em momentos de maior tensão no exame vestibular²⁷⁸, constituía uma desigualdade material na proporção dos segmentos raciais. No que concerne à Universidade do Estado da Bahia não existem pesquisas anteriores nesse sentido. Contudo, a pesquisa ora feita revela que negros, destacadamente os “pardos”, são uma maioria expressiva nessa universidade.

Esse fato, contudo, pode indicar a existência de mais um nível de disputa racial no âmbito do tipo de universidade, se federal ou estadual. Ora, socialmente é conferido maior prestígio às universidades federais; é lá, portanto, que se travam as disputas mais acirradas. Não coincidentemente, foi comprovado por Delcele Queiroz que a Universidade Federal da Bahia se configurou como local que atraiu um grande contingente do segmento que, desde cedo, projetou seu ingresso numa universidade de prestígio, em cursos também socialmente prestigiado, que são os brancos. Queiroz não deixa dúvidas com relação a maioria racial nesse estabelecimento: a UFBA é um espaço de maioria “branca” – nela, esse segmento está sobrerrepresentado em relação à sua proporção no Estado²⁷⁹. Portanto, diferentemente da universidade do Estado (Uneb), a universidade Federal (UFBA) tem atraído mais o segmento que por uma série de fatores construídos social e historicamente, está mais propenso a ingressar no ensino superior e, mesmo, tem ao longo de sua vida sido formado para adentrar esse espaço.

A opção das estudantes em ingressar no ensino superior na Uneb se relaciona, na maioria dos casos, com a credibilidade da instituição, com a gratuidade ou por ter o melhor curso segundo as pesquisadas. A maior parte das respostas (34,8%) evidencia que o grande interesse das pesquisadas pela instituição é devido à gratuidade do ensino. Foi por esse motivo que a maior parte (42,3%) das universitárias “brancas” optou pela Uneb. As auto-classificadas como “pardas” vêm em seguida, representando 35,1%, somente depois aparecem as “pretas”,

²⁷⁷ Queiroz, *Op. cit.*; Guimarães, *Op. cit.*; Delcele Queiroz e Jocélio Teles Santos, Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. In: Revista da USP, SP; n. 68, p. 58-75, dez-fev, 2005-2006.

²⁷⁸ Queiroz, *Idem.*

²⁷⁹ *Ibidem.*

contudo, apresentando um percentual significativo: 30,8% também se interessaram pela universidade pública devido à gratuidade do ensino (veja tabela 19).

O único segmento que apresentou uma maioria significativa relacionada a outro motivo de opção pela Uneb foi o das universitárias auto-classificadas como “pretas”. O que ganhou mais importância na opção pela Uneb, para elas, foi credibilidade da instituição. Equivale dizer que esse segmento racial, diferentemente do que se pode supor do segmento racial branco, concebeu como maior vantagem do seu ingresso na Uneb a credibilidade da instituição, logo, uma forma de prestígio social desfrutado por elas na sociedade.

É interessante notar que, para o segmento de estudantes “brancas”, essa não foi a característica da universidade estadual que as atraiu. Esse motivo, inversamente ao ocorrido com as “pretas”, não inspirou nem mesmo um décimo do total de estudantes brancas a ingressar na Uneb – e, vale ressaltar, estas jovens representam um contingente menor que as “pretas” e “pardas”. O prestígio do curso interessou muito mais a esse grupo de universitárias. Mais de um terço delas ingressou na Uneb pelo fato de, com isso, acreditarem estar obtendo uma formação profissional no melhor curso de sua opção. Ou seja, isto implica no prestígio social que tem o curso escolhido num cenário da universidade internamente, como num maior – talvez até mesmo nacional, como no caso do curso de enfermagem.

Numa proporção muito menor que a das pesquisadas “brancas”, um quinto das “pretas” se interessaram por essa instituição pelo fato de ela oferecer o melhor curso da sua opção. Em termos proporcionais, as “pretas” surgem somente após as que optaram pela Uneb por credibilidade e gratuidade. Isso evidencia que segundo o pertencimento racial, logo um contexto social, histórico e escolar dessemelhante haverá uma tendência em se interessar mais pelo tipo de curso (“brancas”) ou mais pela instituição de modo geral (“pretas”).

Há, portanto, interessantes variações na exposição de motivos de opção pela Uneb, que obedecem a auto-classificação racial das estudantes. Certamente, essa variação se relaciona com a representação social da instituição que cada segmento racial construiu. Certamente, haverá, então, maior investimento (percentual de participação por raça) na instituição segundo o prestígio (como estadual ou federal) que esta desfruta na perspectiva dos diferentes segmentos raciais.

Tabela 19 - Distribuição das estudantes segundo motivo de opção pela Uneb e autoclassificação racial. Uneb 2005.

	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Sem resposta	Total
Oferece melhor curso na sua opção	34,6	21,9	21,2	25,0	33,3	18,2	23,3
Credibilidade da instituição	7,7	26,3	36,5			27,3	25,7
Ensino gratuito	42,3	35,1	30,8	50,0	66,7	18,2	34,8
Maior possibilidade de acesso à universidade		3,5	1,9	25,0			2,9
Próximo de casa		1,8					1,0
Dificuldades de estudar em outra instituição	7,7		1,9				1,4
Mais uma chance de ingressar na universidade	3,8	4,4	1,9			9,1	3,8
Outro motivo		5,3	1,9			18,2	4,3
Por vários dos motivos expostos	3,8	,9	3,8				2,0
Sem resposta		,9				9,1	1,0
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Pesquisa Direta

Participação das Mulheres por curso de ingresso

A distribuição das estudantes pesquisadas nos cursos de ensino superior ratifica em grande parte as expectativas sociais sobre o lugar de uma mulher. Queiroz enfatiza que, com relação à participação das mulheres nas carreiras de curso superior é preciso levar em conta a expectativa social sobre os interesses e desempenhos de gênero. Ela diz:

Há na sociedade uma expectativa de interesses e desempenhos distintos segundo o gênero, que surge muito cedo na vida das pessoas. A crença de que as mulheres são fisicamente mais frágeis, menos capazes do que os homens e as próprias representações que as mulheres têm de certas atividades como sendo ou não apropriadas para elas, as afasta de certas carreiras.²⁸⁰

Ora, a sociedade em que elas estão inseridas organizou-se historicamente e se orienta conforme a hierarquização das diferenças de gênero. Essa orientação social forja, portanto, expectativas sobre “o lugar certo” e “funcional” para uma mulher na sociedade. Com isso, os cursos superiores em que as mulheres pesquisadas representam a esmagadora maioria são justamente aqueles, comumente, evocados como de “perfil” feminino por necessitar, para um eficaz desempenho da profissão, de qualidades supostamente identificadas como *de mulheres*.

²⁸⁰

Queiroz, Raça, Gênero e Educação Superior, *op.cit.*, p. 164.

No grupo de estudantes pesquisadas na Uneb não foi diferente. Elas se concentraram justamente em cursos como Pedagogia: educação infantil (93,1%), Fonoaudiologia (92,9%), Nutrição (84,6%), Enfermagem (83,3%), Letras: língua e literatura espanhola (81,8%), Pedagogia: ensino fundamental (80%), Pedagogia: gestão (72,5%), veja tabela 20. Vê-se que dos sete cursos em que as mulheres são maioria esmagadora na Uneb, quatro são de baixo prestígio (as três Pedagogias e Letras), os outros três são cursos de médio prestígio. Com isso, elas se concentram na maioria dos casos em cursos de médio-baixo prestígio. Ademais, esses cursos se articulam intrinsecamente à expectativa social sobre as atividades as quais as mulheres devem estar ligadas, por uma suposta capacidade própria. Esses cursos se assentam num campo ocupacional que espelha as atividades desempenhadas no trabalho doméstico, como o cuidado com as crianças, ou são o reflexo da extensão desse trabalho. Com isso, a carreira que as mulheres provavelmente estarão constrangidas pelas expectativas sociais e suas próprias expectativas a seguir, constituir-se-ão numa certa continuidade do trabalho desempenhado no âmbito doméstico: as funções de assistência, subordinadas a outrem como o cuidado de pessoas, o cuidado de crianças, o cuidado das doenças, os serviços sociais, educativos, culturais, a produção simbólica. Essas funções e espaços sempre lhes foram reservados em sociedades falocentradas – centradas no homem –, afinal, tais funções as encerram no domínio das atividades que concernem ao privado, ao doméstico, o que as conduz para longe dos espaços dos grandes assuntos, aqueles públicos, concernentes à gerência da coletividade social, como a macroeconomia (especialmente as finanças) e a política.

Ora, há uma incessante expectativa social – que se conduz, muitas vezes, por meio da percepção subliminar do feminino como inferior, encontrando destino na ratificação do encerramento da mulher em diferentes níveis que traduzem o âmbito privado – de que atividades que exijam comando e autoridade não seriam bem desempenhadas por mulheres. Assim, comandar e exercer autoridade não seriam ações e lugar de mulher. Ora, supõe-se que uma mulher ostentaria atributos como doçura, operaria por demasiado na consensualidade e na solidariedade, perseguiria a paz social em detrimento de guerras, além de ser maternal e emocional, características supostamente incompatíveis com a objetividade, racionalidade e pragmatismo do lugar de comando da política e da economia.

Esse fenômeno foi brilhantemente explicitado por Pierre Bourdieu, afirmando que a própria ordem social “sexuada” conduziria homens e mulheres a assumirem os papéis designados para si, segundo representações e expectativas sociais criadas sob concepções falocentradas de mundo. E isto manteria tão somente a dominação masculina na sociedade. Para

Bourdieu, existe um princípio de divisão sexual hierarquizante que “atribui aos homens o mais nobre, o mais sintético, o mais teórico e às mulheres o mais analítico, o mais prático, o menos prestigioso. [...] A mesma lógica rege o acesso às diferentes profissões e às diferentes posições dentro de cada uma delas.”²⁸¹

Como, poder-se-ia imaginar, inversamente às mulheres pesquisadas, os estudantes homens pesquisados estão mais bem representados nos cursos que se referem ao domínio econômico, político, de comando ou gerência, das máquinas e na área das chamadas ciências duras. No grupo pesquisado, os homens também ratificam as expectativas sociais sobre o lugar social que devem ocupar na sociedade, pois eles estão nos cursos de Desenho Industrial: programação visual (100%), Administração (85,7 %), Engenharia de Produção Civil (75%), Letras: língua e literatura inglesa (75%), Sistemas de Informação (73,3%), Química (65%), veja tabela 20. Excetuando o curso de Letras e a licenciatura de Química, os demais cursos se inserem na arena vista como eminentemente masculina, onde supostamente está “o mais nobre”, “o mais prático” e “o mais prestigioso”. Pela escala de prestígio dos cursos superiores da Uneb, são os universitários homens que ocupam mais cadeiras nos cursos de alto prestígio. Eles praticamente monopolizam três dos cinco cursos de alto prestígio (Administração, Engenharia e Sistemas de Informação). Somados Desenho Industrial (Progr. Visual), os universitários homens revelam ter uma maior participação nos cursos de alto e médio prestígio da Uneb, concentrando-se, pois, em cursos de médio-alto prestígio. Somente dois dos cursos (Química e Letras) em que há maioria de homens podem ser considerados de baixo prestígio social. O curso de Desenho Industrial com habilitação em Programação Visual, formador de designers gráficos, é um curso eminentemente masculino. Pois, é relevante ressaltar que este curso requer a capacidade, socialmente atribuída aos homens, de lidar com máquinas e programas eletrônicos. Esta, afinal, é uma expressão da expectativa social incorporada pelos candidatos que conseguiram acessar o ensino superior público.

É flagrante a fixação de homens e mulheres em guetos sexuais no que se refere aos cursos de ingresso à universidade. A implicação do sexismo nisso é uma hipótese da qual não se pode abrir mão. Afinal, o desempenho no exame vestibular e, antes, a escolha pelo curso universitário estão imersos no jogo das representações de masculino e feminino e são, de modo curioso, impactados pelas expectativas sociais sobre onde devem estar os indivíduos. Deve-se ponderar, no tocante ao desempenho, que a possibilidade de crença na inscrição maciça de

²⁸¹ Pierre Bourdieu, *A Dominação Masculina*, p. 109.

mulheres nos cursos ditos “masculinos” somada a sua baixa representação nesses cursos, não as adstrinjam ao estereótipo da incapacidade com os conhecimentos das ciências duras, quando se sabe que, ao contrário, é severo o peso do estereótipo sobre o desempenho. Também por esse motivo, o sexismo se implicaria nessa situação. Por ser estruturante da ordem social, transformando-a numa “ordem sexuada”, como ressaltou Bourdieu, o sexismo atuaria na percepção do lugar da mulher na sociedade, logo, na sua identificação com características ditas “femininas” dos cursos “mais práticos”, “mais analíticos”, “de menos prestígio” na sociedade.

Tabela 20 – Distribuição dos/as estudantes segundo curso de ingresso²⁸² e gênero. Uneb 2005.

	Mulheres	Homens	Sem resposta	Total
Ciências Contábeis – Matutino	40,0	60,0		100
Comunicação Social: Relações Públicas	57,1	42,9		100
Administração – Diurno	52,6	47,4		100
Administração – Noturno	14,3	85,7		100
Turismo e Hotelaria	46,2	53,8		100
Letras: Ling. Portuguesa e Literatura	40,0	60,0		100
Letras: Ling. Inglesa e Literatura	25,0	75,0		100
Letras: Ling. Espanhola e Literatura	81,8	18,2		100
Direito	53,3	40,0	6,7	100
Pedagogia: Educação Infantil	93,1	6,9		100
Pedagogia: Anos iniciais do Ensino Fundamental – Matutino	80,0	20,0		100
Pedagogia: Gestão	72,5	27,5		100
Desenho Industrial: Programação Visual	-	100,0		100
Desenho Industrial: Projeto do Produto	71,4	28,6		100
Urbanismo	55,2	44,8		100
Sistemas de Informação	26,7	73,3		100
Química	35,0	65,0		100
Engenharia de Produção Civil	25,0	75,0		100
Nutrição	84,6	15,4		100
Enfermagem	83,3	16,7		100
Fonoaudiologia	92,9	7,1		100
Sem resposta	69,7	27,3	3,0	100
Total	58,7	40,8	,6	100

Fonte: Pesquisa direta.

282

Alguns cursos apresentaram um contingente baixo (especialmente de mulheres que responderam) após a devolução dos questionários e, quando desagregado por sexo, por cor ou pela conjunção dessas duas variáveis, não expressaram um contingente significativo para análise. Esses cursos foram Ciências Contábeis/Noturno (de modo geral), Administração Noturno (para desagregação entre mulheres), Letras com Inglês e Letras com Espanhol (para desagregação entre mulheres), Engenharia de Produção Civil (para desagregação entre mulheres).

Participação dos Negros (“pretos” e “pardos”) por curso de ingresso

O sistema de cotas da universidade pesquisada levou muitos negros a esse nível de ensino, assim como, certamente influenciou outros não-cotistas a se inscreverem. Mas, se na Uneb há um vasto contingente de negros (“pardos” e “pretos”), há que se questionar se ainda se mantém em algum grau as desigualdades raciais na participação desses jovens ao ensino superior? Afinal, qual a qualidade do ingresso desse segmento, num contexto em que são maioria e também de AA? É preciso, então, identificar a que tipo de curso esse segmento tem ingressado nesse espaço de prestígio.

Ingressar no nível superior significa estar entre poucos selecionados não somente pelo exame vestibular, mas, especialmente, pelo processo conflituoso do sistema de ensino que expelle os diferentes. Sempre são parte de um contingente muito reduzido os estudantes selecionados que ingressam em universidades públicas. Com isso, para negras, negros e suas famílias o ingresso ao curso superior é um marco muito significativo.

A longa caminhada de escolarização, exigida para acessar esse nível de ensino, e a alta “mortalidade” de estudantes negros nesse processo criou a realidade de poucos superselecionados que conseguiriam ir tão longe. A superseleção referida a esses estudantes negros extrapola a seleção eminentemente orientada pelos conteúdos escolares, porque esse segmento deve também, concomitantemente, superar uma seleção em que o rigor do juízo dos (as) professoras é orientado por critérios raciais. Suportar essa série de obstacularizações, na maioria das vezes, sutil, torna-se capacidade a primordial para manter-se no sistema de ensino. Ademais, esse rigoroso processo acaba por constituir e ratificar o “Outro fenotípico” dentro das instituições de ensino. De outro lado, essa superseleção, através de vários obstáculos à escolarização dos negros, expelle os negros do sistema de ensino.

No tocante a distribuição dos negros pesquisados nos cursos superiores da Uneb, a alta representatividade dos auto-classificados como “pardos” impactou positivamente na sua participação nos cursos. Eles distribuem-se por todos os cursos. Os “pardos” estão bem representados em todos os cursos do campus universitário pesquisado e são maioria em dezessete do total de vinte e um cursos pesquisados. Na maior parte dos cursos pesquisados, eles estão em proporção igual ou superior à metade, não apresentando acentuação em áreas ou tipo de curso, isto é, não apresentam guetização. Ademais, somente em quatro cursos, dos vinte e um pesquisados, o contingente auto-classificado como “pardo” participa em percentual inferior a 50%, porém é ainda um contingente significativo: Turismo e Hotelaria (30,8%),

Letras: língua e literatura portuguesa (40%), Pedagogia: gestão (42,5%), Nutrição (38,5%), veja tabela 21.

Em Salvador, segundo dados do último censo do IBGE, os pardos constituem 55% da população, portanto estão sobre-representados em dezessete dos vinte e um cursos pesquisados. Vale ressaltar que Salvador, dos vinte e quatro campi da UNEB, concentra o maior número de bacharelados oferecidos em uma única cidade e, somado a isto, como uma capital, Salvador também congrega os cursos mais concorridos desta universidade. Portanto o quadro de distribuição de negros autotransclassificados pardos nesta universidade é muito positivo. Especialmente diante da baixa representatividade dos negros no ensino superior demonstrada pela literatura²⁸³, o percentual de negros, e especificamente essa situação dos “pardos” na Uneb é um dado eminentemente importante. Seguramente, o sistema de cotas para ingresso de negros, cumprindo o seu objetivo, foi o catalisador da elevação dessa positiva representatividade racial.

É expressivo, no contexto da disputa que se estabelece no acesso ao ensino superior, que influi no tipo de curso acessado, o fato de os “pardos” não estarem concentrados nos antigos guetos raciais, formados por cursos de baixo prestígio²⁸⁴. Contudo, quando ainda dentro do quadro desfavorável da representação de negros no ensino superior público, antes das AA, Queiroz, Brandão *et alli* já destacavam que a situação de participação de pardos e pretos era diferenciada, com maior vantagem para os primeiros.

Com respeito à participação do pólo mais escuro dentro da auto-classificação racial dos negros – os “pretos” – o mesmo não acontece. Eles são pouco mais que um quinto da população pesquisada, representação muito próxima do seu contingente na população de Salvador, onde são 20%. Contudo, são raros os cursos em que haja uma participação expressiva de “pretos”. Não obstante, aqueles em que os “pretos” têm uma participação significativa, chegando a alcançar duas ou mesmo três vezes o seu percentual populacional na cidade, ou seja, onde existe efetiva sobre-representação dos “pretos”, são cursos da grande área da educação, as licenciaturas. Estes cursos são Letras: língua portuguesa (60%) e Pedagogia: gestão (40%), apenas dois dos vinte e um cursos pesquisados (veja tabela 21). Assim, a representação mais significativa da participação dos “pretos” no ensino superior público – isto é, quando há o triplo

²⁸³ Queiroz, Delcele M. *Universidade e Desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Líber Livro, 2004.; Antonio Sérgio A. Guimarães, O acesso de negros à universidade pública. In: Gonçalves e Silva, P. B. *et alli*, *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

²⁸⁴ André Brandão *et alli*, *Op. cit.*; Moema De Poli Teixeira, *Op. cit.*, Teixeira e Beltrão, *Op. cit.*; Delcele Queiroz, *Raça, Gênero e Educação Superior, Op. Cit.*

de “pretos” com relação ao seu contingente populacional num curso de universidade pública – continua sendo em cursos de baixo prestígio social.

Nos demais cursos, os “pretos” têm uma participação equilibrada se comparada ao seu percentual na população soteropolitana, ou seja, representam pouco mais de um quinto do total, a saber, Administração - Noturno (28,6%), Letras: língua inglesa (25%), Engenharia de Produção Civil (25%), Urbanismo (24,1%), Nutrição (23,1%), Pedagogia: educação infantil (20,7%), Ciências Contábeis (20%), Química (20%), Sistema de Informação (20%), Pedagogia: ensino fundamental (20%), veja tabela 21. Embora pareça inicialmente uma participação mediana, especialmente se comparada a dos pardos, os pretos estão bem representados pelo fato de seu percentual se equiparar à sua representatividade na cidade onde está instalado o campus (Salvador). Neste mesmo sentido de análise, pode-se dizer que em alguns cursos, os pretos estão ligeiramente sobre-representados (em sete cursos).

Dentre os cursos em que há participação dos “pretos”, destacam-se os cursos de Administração, Engenharia de Produção Civil, Urbanismo e Sistemas de Informação, que, apesar de conter um contingente baixo de “pretos”, são cursos que formam profissionais para a gestão de instituições privadas ou do meio urbano e para o trabalho com máquinas e programas tecnológicos, ou seja, que aplicam os conhecimentos científicos à produção em geral. E estes são cursos estão dentro de uma escala hierárquica de prestígio como de alto prestígio social.

Existem, contudo, mesmo nesse quadro favorável, sutis indícios das difíceis condições enfrentadas pelos jovens de fenótipo mais próximo ao do africano ocidental para acessar cursos de prestígio na Universidade pública. Afinal, o acesso de “pretos” em percentual significativo no curso de Administração se deu apenas no curso do turno noturno. Isto indica que, para esses jovens existe um esforço muito grande, não somente em ascender à universidade, como também em manter-se nela. Afinal, certamente por força de suas condições materiais, esses jovens são constrangidos a buscar possibilidades mais palpáveis de manter-se estudando, através da escolha de um curso de prestígio num turno em tivesse livre o horário comercial de trabalho. Essa, com certeza foi uma forma, encontrada pelos jovens, de constituir uma estratégia de subsistência que, no entanto, lhes requererá mais esforços. Afinal, no curso diurno de Administração, pressupõe-se ter acesso jovens que possam ser mantidos por suas famílias, podendo, assim, ter horas de estudo reservadas ao longo do dia, sem que necessitem concorrer com as horas de trabalho. Com isso, pode-se identificar e compreender a sub-representação de

“pretos” no curso de Administração diurno – são somente pouco mais de um décimo do total –, constituindo, inclusive o percentual mais baixo entre os diferentes segmentos raciais.

Todavia, existem também outros cursos nos quais os “pretos” têm uma participação muito reduzida. Em Fonoaudiologia (14,3%), Desenho Industrial: programação visual (12,5%) e Administração - Diurno (10,5%), eles são somente pouco mais de um décimo do total. Nos cursos de Direito (6,7%) e Comunicação Social (7,1%), eles não chegam a representar um décimo dos estudantes. Esses cursos, excetuando Fonoaudiologia e Comunicação Social, compartilham entre si a característica de serem considerados cursos de perfil masculino e lhes é conferido alto prestígio na sociedade. Esses cursos produzem profissionais para o comando, a gestão e para lidar com máquinas e programas tecnológicos e é justamente nesses cursos que se tem uma ínfima participação de “pretos”.

Em sentido contrário, pode-se notar que os “pretos”, como as mulheres têm maior participação no ensino superior público nos cursos ditos femininos. Teixeira e Beltrão constataram a existência de “uma certa coincidência entre os caminhos de acesso das mulheres e dos grupos de cor/raça menos privilegiados.”²⁸⁵ Esses autores, destacam que “pretos” e “pardos” acessam mais os cursos de perfil femininos, tais como Enfermagem, Geografia e História, carreiras que “não se enquadram dentro da cadeia produtiva capitalista *stricto sensu*, mas dentro do mercado de bens simbólicos.”²⁸⁶ Portanto, esse fenômeno, ainda que de modo mais sutil, se mantêm no ingresso e participação dos “pretos” ao ensino superior público. Pierre Bourdieu preconizou as desvantagens enfrentadas por mulheres – pelo gênero – e negros – pela sua raça – devido à estigmatização a que estão submetidos na sociedade, o que afeta o que quer que façam. Ele disse:

Por um lado, qualquer que seja a sua posição no espaço social, as mulheres têm em comum o fato de estarem separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo que, tal como a cor da pele para os negros, ou qualquer outro sinal de pertencer a um grupo social estigmatizado, afeta negativamente tudo que elas são e fazem e está na própria base de um conjunto sistemático de diferenças homólogas.²⁸⁷

Contudo, o curso de Enfermagem, no qual o ingresso de negros, logo, de “pretos”, segundo Teixeira e Beltrão, parecia ser tradicional, nem mesmo apresenta qualquer contingente de “pretos”. Nesse contexto bastante diferenciado do comumente encontrado, é importante ressaltar que, em 2003, tal curso foi o que obteve o melhor desempenho entre os cursos de

²⁸⁵ Moema De Poli Teixeira e Kaiozô Beltrão. *Op. cit.*, p. 36.

²⁸⁶ *Ibidem*, *loc. cit.*.

²⁸⁷ Bourdieu, *A Dominação Masculina*. *Op. cit.*, p. 111.

enfermagem do país no Exame Nacional dos Cursos Superiores, mais conhecido como Provão. Isto obteve ampla divulgação, revertendo-se, certamente, em maior concorrência. Esta alta concorrência possivelmente selecionou, mesmo entre os negros optantes do sistema de cotas, aqueles melhor preparados para tal disputa. E seja pelo capital escolar seja pela auto-confiança, há grande chance de que o desempenho dos mais escuros, os “pretos” tenha sido abalado pelos efeitos do racismo, mais rigoroso sobre esse contingente. Assim, a alta concorrência no curso de Enfermagem abriu grande vantagem para os negros auto-classificados como “pardos” e profundas desvantagens para os “pretos”.

Tabela 21 – Distribuição percentual dos estudantes segundo o curso de ingresso e a autoclassificação racial. Uneb 2005.

	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Sem resposta	Total
Ciências Contábeis – Matutino	28,0	52,0	20,0				100,0
Comunicação Social: Relações Públicas	14,3	71,4	7,1			7,1	100,0
Administração – Diurno	15,8	63,2	10,5	5,3		5,3	100,0
Administração – Noturno	14,3	57,1	28,6				100,0
Turismo e Hotelaria	23,1	30,8	38,5			7,7	100,0
Letras: Ling. e Lit. Portuguesa	-	40,0	60,0				100,0
Letras: Língua Inglesa e Literatura	25,0	50,0	25,0				100,0
Letras: Ling. e Lit Espanhola	9,1	63,6	18,2			9,1	100,0
Direito	6,7	80,0	6,7	6,7			100,0
Pedagogia: Educação Infantil	10,3	62,1	20,7			6,9	100,0
Pedagogia: Anos iniciais do Ensino Fundamental – Matutino	20,0	60,0	20,0				100,0
Pedagogia: Gestão	15,0	42,5	40,0	2,5			100,0
Desenho Industrial: Programação Visual	12,5	75,0	12,5				100,0
Desenho Industrial: Projeto do Produto	14,3	57,1	28,6				100,0
Urbanismo	10,3	62,1	24,1		3,4		100,0
Sistemas de Informação ²⁸⁸	-	80,0	20,0				100,0
Química	5,0	70,0	20,0		5,0		100,0
Engenharia de Produção	16,7	58,3	25,0				100,0
Nutrição	23,1	38,5	23,1		7,7	7,7	100,0
Enfermagem	25,0	66,7				8,3	100,0
Fonoaudiologia	21,4	57,1	14,3		7,1		100,0
Sem resposta	18,2	30,3	33,3	3,0		15,2	100,0
Total	14,8	55,9	23,5	1,1	1,1	3,6	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

²⁸⁸ Este curso chamava-se Análise de Sistemas, sua nomenclatura foi alterada no vestibular de 2005 para Sistemas de Informação. Contudo a sua ênfase continua sendo a informática, especialmente a programação.

Participação das mulheres negras (“pardas” e “pretas”) por cursos de ingresso

Deve-se ter em conta que o caminho escolar percorrido por toda a educação básica pelas estudantes negras que ingressam no ensino superior é marcado pela superação de obstáculos criados por estereótipos raciais e de gênero, os quais incidem negativamente na própria auto-estima, na auto-confiança, no auto-conceito, assim como no processo ensino-aprendizagem e nas interações pedagógicas dessas mulheres. Com esse contexto, galgar maiores níveis no sistema de ensino converteu-se num ganho (extra)ordinário para elas, assim como aos seus pares, visto que a tendência desse sistema é expeli-las como negras e conformá-las à obediência como mulheres. Acessar a universidade pública é um salto muito grande para os negros em geral e, da mesma forma, para as negras especificamente.

O ingresso à universidade pública, num contexto de cotas, para as negras auto-classificadas “pardas” foi muito positivo, como para os “pardos” de modo geral. Pois, esse é o único segmento racial que, entre as mulheres, têm representação em todos os cursos pesquisados²⁸⁹. Já as mulheres “brancas” e “pretas”, juntas, não estão representadas em onze cursos dos vinte e um pesquisados. São também as “pardas” que, entre as mulheres, representam o maior contingente racial na UNEB. Elas são 54,3% das mulheres, porém um percentual um pouco abaixo do que representam os “pardos” em Salvador. Já as “pretas” representam um percentual bastante inferior se comparado ao das “pardas”, elas são 24,8%, veja tabela 22.1. Contudo, com relação a representação do seu contingente racial na cidade de Salvador, elas estão levemente sobre-representadas. Esses percentuais realmente se refletiram na participação racial das pesquisadas nos cursos da UNEB.

O contingente de mulheres que é maioria na UNEB, o de “pardas”, está sobre-representado em mais da metade dos cursos pesquisados. Apesar de terem uma leve sobre-representação nos cursos de Letras: língua e literatura espanhola (55,6%), Enfermagem (60%) e Desenho Industrial: projeto do produto (60%), com relação às mulheres dos outros contingentes raciais, elas são maioria dentro destes cursos. E a sobre-representação de “pardas” continua, porém de forma mais expressiva em cursos como Direito (87,5%), Química (85,7%), Sistemas de Informação (75%), Comunicação Social: relações públicas (75%), Administração - Diurno (70%), Engenharia de Produção Civil (66,7%), Pedagogia: Educação Infantil (63%) e Urbanismo (62,5%), veja tabela 22.

²⁸⁹ O único curso que não apresenta a presença de “pardas” é Desenho Industrial: programação visual, pois esse curso só concentrou homens na pesquisa realizada com ingresso de 2005. Assim, nenhuma mulher faz parte deste contingente de cursistas.

Apesar de ainda serem maioria nos cursos, com relação ao percentual do seu segmento racial em Salvador, as “pardas” estão sub-representadas em Fonoaudiologia (53,8%), Ciências Contábeis - Matutino (50%), Pedagogia: ensino fundamental (50%), Pedagogia: gestão (44,8%), Nutrição (36,4%) e Turismo e Hotelaria (33,3%). Contudo, essas jovens não são maioria somente no curso de Turismo e Hotelaria, no qual o contingente de “pretas” é superior ao das demais mulheres.

As auto-classificadas “pretas” estão sobre-representadas em apenas três cursos: Turismo e Hotelaria (50%), Pedagogia: gestão (41,1%) e Desenho Industrial: projeto do produto (40%), dois deles podendo ser considerados de médio prestígio e um de baixo prestígio social. Porém, no curso de Turismo e Hotelaria – curso muito promissor, considerando o potencial turístico da Bahia e do Brasil – elas são maioria (veja tabela 22). Há que se ponderar também que, como já o demonstrou a literatura, existem certas articulações entre negros e turismo no Brasil. Pois, há uma analogia entre turismo e profissionais negros, especialmente mulheres, visto que, o imaginário sobre Brasil e sobre a própria Bahia – paraísos do prazer e terra da alegria – forjou-se em meio a estereótipos de folclórico, exótico e de erótico, rapidamente associado à cultura e à “voluptuosa” beleza negras²⁹⁰. Ademais, a cultura de alegria e as práticas culturais que se constituem num diferencial às culturas nórdicas são patrimônios culturais criados e mantidos pelos afro-brasileiros, as quais são efetivamente apropriados pelos órgãos de fomento da cultura e do turismo como se universalmente brasileiras. É possível que tal abertura de mercado de trabalho e uma identificação com sua própria cultura como instrumento de trabalho tenham formado parte dos elementos acionados pelas negras para relacionarem sua escolha de curso e a negociação do horizonte possível de empregabilidade para sua realização profissional.

As “pretas” estão também levemente sobre-representadas em Engenharia (33,3%), Ciências Contábeis (30%), Pedagogia: ensino fundamental (25%), Sistemas de Informação (25%) e Letras: língua espanhola (22,2%). Porém, há uma intensa sub-representação destas universitárias ainda em cinco cursos: Pedagogia: educação infantil (18,5%), Urbanismo (18,8%), Nutrição (18,2%), Fonoaudiologia (15,4%), Química (14,3%), veja tabela 22. Dentre os cinco cursos, três de médio prestígio e, curiosamente, dois de baixo prestígio, nos quais tradicionalmente têm tido significativa representação²⁹¹. Em um curso tradicional, dito masculino e de alto prestígio, como Direito, e em dois cursos ditos femininos e de médio prestígio, como Comunicação Social: relações públicas e Enfermagem, não há uma única

²⁹⁰ Delcele Queiroz, *Raça, Gênero e Educação Superior, op. cit.*

²⁹¹ Brandão *et alli.*, *op. cit.*

representante de negras auto-classificadas como “pretas”. Esse é um dado importantíssimo, pois o contexto de acesso ao ensino superior da UNEB é efetivamente favorável aos negros pela existência de um sistema de cotas raciais. Porém, vê-se que, apesar de um sistema de democratização racial do acesso à universidade pública existe uma significativa dificuldade em fazer as “pretas” usufruírem efetivamente dessa AA.

Vê-se que o curso de Pedagogia: gestão é segundo curso em que se encontram mais “pretas”. As AA, sem dúvida, auxiliaram de maneira importante no equilíbrio da representação das “pretas” análoga ao do seu segmento de cor. Contudo, o contingente mais escolarizado destas mulheres têm, mesmo com as cotas, se concentrado também nos mesmos cursos de baixo prestígio de outrora e, no lado mais perverso dessa realidade, nem mesmo têm representação em alguns dos cursos de alto e médio prestígio e de alta concorrência da UNEB.

Mas, se há, como efeito do racismo, uma estruturação de difíceis condições materiais de existência também e existe uma expectativa social de insucesso para as negras ancorada na ideologia racial, tais condições dificultam tanto a ampliação do horizonte de possibilidades, como afetam o desempenho destas estudantes em situação de disputa. Também por isso, existe uma articulação, ressaltada por Queiroz, “entre gênero, cor e prestígio da carreira que determina para a mulher preta a posição mais desfavorável”²⁹². Pois, como bem colocou Cunha, “Uma das funções da educação superior é a discriminação social através da seleção/diplomação visando à reprodução das hierarquias sociais.”²⁹³ Se à mulher negra está reservada uma expectativa social de fracasso, não será com facilidade que a ascensão ao ensino superior, reproduzidor de hierarquias, lhe converterá ao contrário.

Todavia, nestas condições, as mulheres negras podem estar operando segundo um senso de realidade, regulado por um contexto efetivamente adverso, que as orienta para uma possibilidade real de ascender na sua escolarização e concluí-la com êxito²⁹⁴. Assim, ascender ao curso de Pedagogia, com habilitação em gestão, talvez tenha sido uma forma de conseguir ascender ao ensino superior e ter uma forma mais palpável de empregabilidade, no campo da educação, reservando-lhes a possibilidade de atuar como gestora. Essa pode ter sido uma forma de as estudantes pretas tentarem superar os estereótipos que adstringem à mulher aos assuntos domésticos, distanciando-as das posições de comando, mesmo que ainda tenha sido dentro do

²⁹² Delcele Queiroz, *Raça, Gênero e Educação Superior*, op. cit., p. 175.

²⁹³ Cunha apud Teixeira e Beltrão. *Op. cit.*, p. 3.

²⁹⁴ Delcele Queiroz, *Raça, Gênero e Educação Superior*, op. cit..

campo considerado como *coisa de mulher*, o qual, por enquanto, elas podem reunir forças para acessar.

Tabela 22 – Distribuição das mulheres segundo curso de ingresso* e a auto-classificação racial. Uneb 2005.

	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Sem resposta	Total
Ciências Contábeis - Matutino	20,0	50,0	30,0				100
Com. Social: Rel. Públicas	12,5	75,0	-			12,5	100
Administração – Diu	-	70,0	20,0	10,0			100
Turismo e Hotelaria	-	33,3	50,0			16,7	100
Letras: Ling. e Lit. Espanhola	11,1	55,6	22,2			11,1	100
Direito	-	87,5	-	12,5			100
Pedagogia: Educação Infantil	11,1	63,0	18,5			7,4	100
Pedagogia: Ens. Fundamental	25,0	50,0	25,0				100
Pedagogia: Gestão	10,3	44,8	41,4	3,4			100
Desenho Ind.: Proj. do Produto	-	60,0	40,0				100
Urbanismo	12,5	62,5	18,8		6,3		100
Sistemas de Informação	-	75,0	25,0				100
Química	-	85,7	14,3				100
Engenharia de Produção	-	66,7	33,3				100
Nutrição	27,3	36,4	18,2		9,1	9,1	100
Enfermagem	30,0	60,0	-			10,0	100
Fonoaudiologia	23,1	53,8	15,4		7,7		100
Sem Resposta	17,4	26,1	34,8	4,3		17,4	100
Total	12,4	54,3	24,8	1,9	1,4	5,2	100

Fonte: Pesquisa Direta

Tabela 22.1 – Distribuição percentual das estudantes segundo sua autoclassificação racial. Uneb 2005.

Cor	%
Branco	12,4
Pardo	54,3
Preto	24,8
Amarelo	1,9
Indígena	1,4
Sem resposta	5,2
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

* Os valores absolutos referentes aos questionários devolvidos por parte de mulheres nos cursos de Ciências Contábeis (noturno), Letras: Ling. Inglesa e Literatura, Letras: Ling. e Literatura Portuguesa e Administração (noturno) foram muito reduzidos, inviabilizando sua análise percentual.

Motivos das estudantes auto-classificadas “pretas” para sua escolha de curso

A justificativa maciça das universitárias pela opção de curso foi a vocação. Uma proporção de mais de três quintos delas justificaram ter feito opção por seus cursos de ingresso devido ao apelo da vocação. Contudo, o quadro da distribuição dos estudantes revela a forte influência de estruturantes que, subsumidos a percepção de simples vocação, ao fim, foram importantes elementos para configurar diferentes participações no espaço de prestígio que é a universidade. Os dados revelaram uma bem marcada distribuição de gênero e, com um pouco mais de complexidade, certamente pela ação do sistema de cotas, as marcas do efeito também do racismo sobre o ingresso ao ensino superior.

Neste contexto marcado pela posição de gênero e de raça das pesquisadas, poderia a vocação ser uma espécie de dom natural despertado que, curiosamente, se encaixaria com perfeição ao curso oferecido pela universidade pública? Ou poderia ser a vocação a expressão de habilidades inatas, representadas por um perfil psicológico ou de personalidade que definiria a ocupação profissional, harmoniosamente conjugada à realidade dos cursos oferecidos pela universidade? É improvável que as jovens estejam, em sua maioria, em cursos ditos femininos e/ ou de baixo prestígio, pela exclusiva força de uma predestinação. Afinal, não existem habilidades inatas para os cursos superiores, nos quais os estudantes receberão, ao decorrer de três, quatro ou cinco anos, formação profissional. A crença exclusiva no inatismo, confirmaria, por meios insólitos, os estereótipos raciais e de gênero, abstando dessa realidade a implicação dos conflitos sociais. Portanto, o que poderia ser visto como *destino*, uma força cega inexorável, é produto dos processos histórico-sociais em que todos os indivíduos, e seus respectivos grupos sociais, estão inseridos.

Os níveis sistêmico, simbólico e superestrutural do racismo, irredutivelmente, se implicam na construção desse “destino” das estudantes, conforme seu pertencimento racial. E a reprodução social implicará consequentemente em manter, num nível possível dentro dos conflitos sociais, as desigualdades raciais. Reproduzir lugares hierarquizados por raça e por gênero é, portanto, uma consequência dessa dinâmica, da qual a universidade como instituição da sociedade, não escapa. O que se postula aqui é o fato de que existe uma combinação entre hierarquias sociais e a condição articulada de gênero e raça dos indivíduos. A participação racial e de gênero na universidade perpassa pela negociação dos indivíduos com os estereótipos fenotipofóbicos e misóginos e as expectativas da sociedade sobre o lugar a que cada indivíduo deve *se “destinar”*. Então, como abster da realidade de participação racial no ensino superior

público as dimensões estruturantes das hierarquias de gênero e de raça sobre a participação das mulheres negras, nesse espaço de prestígio?

A percepção, por parte dessas jovens, da vocação como o fator mais importante da opção pelo curso superior não alcança o nível mais íntimo da influência de fenômenos estruturantes sobre a escolha de curso e as condições de disputa de postos na universidade. Ao contrário, sob a alcunha de vocação reside uma gama de elementos sociais, marcados pelo peso do racismo e do sexismo sobre as condições de vida, os quais continuamente se entrecruzam. Sem dúvida, a escolha de curso a qual impactou sobre a qualidade da participação das estudantes negras na UNEB, foi o resultado da negociação destas jovens com suas aspirações pessoais, marcadas pelos constrangimentos da expectativa social de insucesso sobre elas, e as condições possíveis de, num curto espaço para negociação, decidir o caminho mais provável de obter êxito escolar que se reverta rapidamente em empregabilidade (forma de subsistência). Assim, o que pode ser percebido com vocação latente, possivelmente, foi produto de um processo de robustecimento de um *sensu da realidade desfavorável* que forjou o *caminho possível* como a via mais desejada.

Além de serem o maior contingente a relacionar escolha de curso e importância da profissão para o desenvolvimento do país, é importante notar que, apesar de representar pouco mais de um quinto das estudantes, são as auto-classificadas como “pretas” o percentual mais expressivo (71,2%) que confiou à vocação o motivo da sua opção de curso – confira tabela 23. Porém, atente-se que são estas mesmas jovens que não acessaram alguns dos cursos de alto e médio prestígio ou estavam sub-representadas neles, em contrapartida à sua contínua presença significativa em cursos de baixo prestígio. Certamente, seu cálculo das probabilidades (referências de negras na área profissional, empregabilidade, concorrência do curso, anos de estudos, turno de estudos, material didático...) e o de suas famílias as conduziram a ver como possível o curso de ingresso. E, ao final, a escolha destas jovens se reverteu em realização escolar na medida em que lhes facultou ascender ao ensino superior.

Que influências e referências tiveram as jovens para chegar ao curso escolhido como uma vocação? Apesar de baixos percentuais, vê-se dados interessantes com relação ao uso da orientação vocacional, sobre a influência dos meios de comunicação, dos professores, e da família. A orientação vocacional não é um instrumento considerado importante ou talvez seja pouco acessível para as estudantes. Um percentual insignificante recorreu a O.V. Professores e amigos têm pouca influência sobre as jovens “pretas”. Diferentemente do que relata a literatura

sobre estudantes universitários²⁹⁵, as decisões tomadas por seus pais pelo período da sua educação básica não foram vistas pelas jovens negras pesquisadas como influenciadoras do seu destino universitário. A influência familiar se resume a percepção de 5,3% das “pardas” e de 5,8% das “pretas”, o mesmo percentual que confiam à necessidade de se preparar para o trabalho – confira tabela 23. Mas, curiosamente, esses segmentos são os únicos a apontar tal influência. Contudo, a escola (pública ou particular) freqüentada na infância e adolescência, os esforços para que os jovens fizessem cursos de línguas, ou a total impossibilidade dessa oportunidade, a opção de ter feito cursinho, a constituição da consciência racial e a socialização de gênero... não há dúvida que todas essas “escolhas” se inserem no raio de ação familiar para construir oportunidades a filhas, sobrinhas, primas ou netas. Até mesmo foi por meio dessas “escolhas” e influências que as jovens puderam chegar ao sistema de cotas.

Os meios de comunicação influenciaram quase um décimo dessas estudantes, percentual superior ao da O.V., dos professores e da própria família. Contudo, apesar das mudanças positivas em relação à participação dos negros em propagandas e obras de ficções televisionadas, os meios de comunicação de massa ainda guardam associações estereotipadas dos negros, suas famílias e da cultura afro, além de freqüentemente estarem envolvidos em conflitos implícitos e não resolvidos. Parece que, para as “pretas”, as influências do meio social, ou seja, as secundárias (meios de comunicação, professor) foram mais percebidas pelas jovens que aquelas do seu meio familiar, as primárias – tabela 23.1.

O maior percentual é o que aborda a influência decisiva da própria aptidão pessoal. Assim, as tensões da escolha são percebidas pelas pesquisadas (“pretas”) como uma negociação com a realidade desfavorável e as probabilidades de êxito consigo mesmas, na medida em que 73,1% delas – percentual maior que o dos demais segmentos raciais – conferem à aptidão pessoal mais importância que outras possíveis influências. Esse dado, sem dúvida, remonta, quase com o mesmo percentual, à concepção de que se está vocacionada para a profissão escolhida – tabela 23.1.

O contexto de AA, certamente, atuou como um novo e positivo elemento social, sem o qual muitas destas jovens não teriam aumentadas, nesse curto espaço de negociação, sua probabilidade de êxito. Porém, dentro deste contexto ainda perpassaram os elementos, marcados pelo efeito do racismo ou regulados por ele, os quais inviabilizaram a ascensão dessas jovens a carreiras mais ambiciosas. Em contrapartida, existe, por meio das AA, a elevação dos

²⁹⁵ Bourdieu, A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Op. cit.*; M^a Alice Nogueira. A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. *Op. cit.*

negros, enquanto coletividade, à universidade, independente das nuances internas desse segmento social, impactando, de uma forma ou outra, sobre a participação dessas jovens no ensino superior.

Tabela 23 – Distribuição percentual dos motivos da escolha de curso pelas mulheres segundo auto-classificação racial. Uneb 2005.

	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Sem resposta	Total
Mercado trabalho garantido	19,2	9,6	5,8			9,1	9,5
Permite conciliar aula e trabalho		2,6	3,8				2,4
Baixa concorrência		2,6			33,3		1,9
Vocação	53,8	64,9	71,2	50,0	66,7	63,6	64,8
Inexistência de curso preferido	7,7	15,8	5,8	25,0		18,2	12,4
Importante para o desenvolvimento do país	3,8	1,8	5,8				2,9
Fácil conclusão		,9					,5
Permite conciliar profissão com outros afazeres	3,8		1,9	25,0			1,4
Garantia de vaga e posterior transferência para o curso preferido ou dificuldade de aprovação no curso preferido		,9					,5
1, 5, 6,7 e 9	7,6	-	1,9				1,5
Sem resposta	3,8	,9	3,8			9,1	2,4
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 23.1 – Distribuição percentual das mulheres segundo o que mais influenciou sua opção de curso e sua auto-classificação racial. Uneb 2005.

	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Total
Família	-	5,3	5,8			4,5
Informações dos meios de comunicação	11,5	12,3	9,6			11,1
Aptidão pessoal	65,4	60,5	73,1	75,0	33,3	64,3
Amigo ou professor	3,8	4,4	3,8	25,0	33,3	5,0
Única opção de curso que lhe é possível	7,7	6,1	-			4,5
Orientação vocacional	-	4,4	1,9			3,0
Necessidade de se preparar para um trabalho	11,5	6,1	5,8		33,3	7,0
Sem resposta		,9				,5
Total	100	100	100	100	100	100

Fonte: Pesquisa direta.

Considerações finais

A participação de jovens negros, especialmente as mulheres, na universidade pública UNEB, é, de modo geral, positiva. Elas são maioria em seu grupo racial e os negros, como um todo, estão muito bem distribuídos pelos cursos superiores da universidade. Esse é um quadro absolutamente diferente do habitual, o qual pôde ser visto até menos de um decênio atrás. Certamente, a Ação Afirmativa para ingresso de estudantes negros implantada na UNEB impactou positivamente no acesso de negros a esse espaço de prestígio. Contudo, existem ainda importantes desigualdades quando se analisa a participação dos negros de modo mais pormenorizado.

A distribuição dos negros na universidade não se dá de modo equânime. Pode-se dizer que existe uma alta representatividade de “pardos”, de modo geral, assim como de “pardas”. Isto implicou positivamente na participação destas jovens nos diferentes cursos oferecidos pela universidade pública pesquisada. Assim, existiu elevada sobre-representação de “pardas” na maioria dos cursos, enquanto somente em três cursos se verificou suceder o mesmo com as “pretas”. Assim, se comparadas as realidades, existe desigualdade entre as mulheres negras e, logo, desigualdade interna no grupo racial de negros.

Frente a essa realidade, as universitárias auto-classificadas como “pardas” conquistaram importantes espaços dentro da universidade pesquisada quando analisamos o prestígio do curso em que ingressaram. Elas têm presença muito significativa em cursos como Direito, Sistema de Informação, Administração e Engenharia de Produção Civil, considerados masculinos, os quais, com exceção de Direito, têm realmente uma participação expressiva de homens na universidade pesquisada. Estas jovens negras autotclassificadas como “pardas” chegam a ter percentuais de participação muito superior que quaisquer outros segmentos raciais das mulheres que ingressaram na UNEB.

Com relação às universitárias autotclassificadas como “pretas” o quadro se inverte. Os três cursos em que estão sobre-representadas, dos vinte e um pesquisados, são de médio e baixo prestígio. O efeito positivo da ação afirmativa para o ingresso e participação destas jovens consistiu em elevá-las a uma representação análoga a do seu contingente na cidade de Salvador em cinco cursos, dentre eles, dois de alto prestígio (Engenharia de Prod. Civil, Ciências Contábeis, Pedagogia: ensino fundamental, Sistemas de Informação e Letras: língua espanhola). Porém, estas mulheres estão em situação ainda desfavorável se levarmos em conta que, apesar da existência de uma política de ação afirmativa na UNEB, elas estão sub-representadas em cinco cursos, dentre eles, três de médio prestígio (Pedagogia: educ. infantil,

Urbanismo, Nutrição, Fonoaudiologia e Química), assim como, elas nem mesmo acessam os cursos de Direito, Enfermagem e Comunicação Social: relações públicas.

A que se destacar que a participação dos negros no ensino superior público é, em determinada medida, estruturada pelos efeitos materiais e subjetivos do racismo, os quais exibem maior rigor quanto mais próximo for o indivíduo do fenótipo do africano ocidental. Afinal, parte da dinâmica convergente do racismo, segundo Moore, refere-se a elaboração de ideologias raciais destinadas a: “I) regulamentar as relações entre dominados e dominantes; II) inculcar um sentimento permanente de derrota no segmento subalternizado; III) criar uma convicção narcísica de inquestionável superioridade permanente e invulnerabilidade no setor dominante.”²⁹⁶

Com isso, o lugar ao qual os “pretos” têm conseguido ascender ao ensino superior relaciona-se, em algum nível, com o posto que as ideologias raciais têm discernido como pertencente a eles. Com relação às mulheres negras, destacadamente as “pretas”, articula-se a isso os condicionantes de gênero – os quais obedecem ao estigma racial –, produzindo mais rigor (por ser negra) para conseguir ascensão por meio da escolarização e menores chances de, através do ensino superior, ascender a cargos de comando pelo disciplinamento de gênero.

A escola, pelo seu caráter produtor de desigualdades, tem papel definitivo nesse processo de elaboração da exclusão sexo-racial. Ora, por terem alta escolarização, as jovens “pretas” pesquisadas certamente estiveram condicionadas a se desenvolver num sistema de ensino discriminatório, pois fenotipofóbico e misógino, o qual, por reproduzir uma baixa expectativa social de sucesso sobre os negros(as), pôde ter influenciado na construção do seu auto-conceito, impactando na sua auto-confiança. Isso com certeza influi no desempenho no exame vestibular como na escolha do curso com o qual elas concorrerão ao ingresso nesse espaço de prestígio, mesmo que competindo dentro do seu segmento racial. Isso pode explicar o fato de não haver “pretas” no curso de Enfermagem – antes tradicionalmente um espaço de negras, “pardas” e “pretas” –, Direito e Comunicação: relações públicas, apesar da AA.

Os cursos a que as mulheres autotransclassificadas “pretas” chegaram, de certa forma, evidenciam a hipótese de que a escolha do curso está intrinsecamente ligada à construção do lugar que os indivíduos se imaginam na sociedade, o qual é negociado com as possibilidades razoáveis dentro das condições materiais de existência. E todo esse processo é precedente à

²⁹⁶Moore, *O Racismo através da História. Da Antiguidade à Modernidade. Op. Cit.*, p. 182.

implementação do sistema de cotas. Portanto, existe uma associação entre as imputações de estereótipos raciais e de gênero que contribuem para que as mulheres de fenótipo próximo ao da africana ocidental tenha limitada a sua expectativa de ascensão às hierarquias raciais e de gênero, quando isso se relaciona ao papel ocupacional desempenhado na sociedade.

A geração de jovens ingressos na Uneb, em 2005, é aquela que ainda travou relações com a violência simbólica dos livros didáticos e das relações menos sofisticadas de discriminações raciais e de condicionamento de gênero, na escola, a partir do final da década de 80. Assim, as interações sociais e pedagógicas travadas nesse espaço, apesar da profusão de estudos sobre racismo e sexismo no sistema de ensino, não chegaram a ser tão profundamente desequilibradas quanto no início do século XXI, com a Lei 10.639 de 2003²⁹⁷. Com isso, a construção de seu auto-conceito, da percepção do seu grupo racial e o reconhecimento de si como negra foram processos tecidos na sua estrutura cognitiva, sem o auxílio profícuo das amplas ações de afirmação dos negros e de sua cultura – introduzidas com a citada Lei, os sistemas de cotas nas universidades, a observância das diferenças raciais na saúde e à atenção aos direitos humanos dos negros.

Porém, não se pode ignorar que, diferentemente do que se poderia inicialmente pensar sobre o impacto da AA, na modalidade de sistema de cotas, os efeitos do racismo continuam operando no ingresso e na participação dos (as) jovens negros (as), porém por outras vias ainda não sanadas, as quais o próprio sistema de cotas não visava nem poderia sanar, pois se referiam à construção subjetiva do lugar a que o negro se supõe poder alcançar, ao capital escolar constituído por ele no nível básico de escolarização e às condições materiais de sua existência. Equivale dizer que a participação das “pretas” em cursos ditos femininos, de médio e baixo prestígio, tem relação com esses fatores para além do sistema de cotas. A alta escolarização (do sistema básico de educação formal) que estas jovens têm, dificilmente conduzirá, por si só, a alteração dessa situação, já que esse processo está eivado das discriminações hierárquicas que reflete a própria sociedade.

Assim, os dados mostraram que, apesar dos sistemas de cotas, mecanismos de exclusão racial e o disciplinamento de gênero que operam no sistema de ensino, assim como no ingresso ao ensino superior, articulam-se produzindo efeitos particulares na participação das mulheres negras na universidade. Dentre elas (pardas e pretas), destaca-se aqui a situação ainda sutilmente desfavorável das estudantes autotransclassificadas como “pretas” – aquelas que anunciam

²⁹⁷ Lei que altera a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), obrigando a inclusão da “História e Cultura dos afro-brasileira” nos currículos do sistema de ensino básico (fundamental e médio).

um fenótipo “desacreditado” por ser mais próximo da africana ocidental. Pois, como já havia demonstrado a literatura, esse contingente racial de mulheres tem condições mais rigorosas para ascender à universidade e, assim a uma participação nesse espaço em cursos de mais prestígio. A ampliação das oportunidades de acesso, através do sistema de cotas implantado na UNEB, de certo modo, ainda não é capaz de reverter completamente as desigualdades de participação racial com relação ao lugar ocupado pelas mulheres “pretas” na universidade pública.

A ascensão dos negros ao ensino superior, contudo, em termos simbólicos, constitui-se num enorme e importante ganho *coletivo* para uma população que muito pouco conseguia adentrar nesse nível de ensino e nesse espaço de prestígio que é a universidade *pública*, através do sistema de ingresso anterior, marcado pela injusta forma de seleção racial de universitários. Assim como, a ascensão escolar dos negros objetivamente representa a *elevação coletiva de um segmento racial* que carecia das reais oportunidades e condições de acesso ao ensino superior público. Diante da lógica social que traga negros e negras para lugares subalternos na sociedade, essa participação é uma forma de ratificar a resistência dessa população frente a uma realidade tão adversa, como a de uma sociedade marcada pelo racismo.

CONCLUSÃO

O movimento negro fez diversos esforços por todo o século XX para que os negros tivessem maior acesso à educação pública e de qualidade. Esse esforço foi historicamente coroado, no início do século XXI, com a vitória que representou a eclosão das Ações Afirmativas, na modalidade de cotas, para acesso da população negra nas universidades públicas. A emergência de tais ações desmontou o mito da democracia racial, por ser uma medida reparatória de enfrentamento do racismo perpetrado no Brasil. Afinal, ao tempo em que as AA reparam historicamente e previnem a discriminação racial no âmbito em que está sendo implementada, elas também explicitam a existência de desigualdades.

A ação afirmativa concorre com a lógica de reprodução de hierarquias e desigualdades raciais do sistema de ensino, na medida em que busca interceptar a exclusão e racial por ele gerada. Contudo, as universidades públicas têm mantido prestígios para um único grupo racial não somente por via do acesso como pela qualidade da participação de negros e negras. O objetivo da AA, na modalidade de cotas, foi democratizar racialmente o acesso. Mas, o seu impacto sobre os estudantes poderia significar uma alteração positiva na qualidade da participação dos negros e negras no espaço de prestígio que é o ensino superior público.

Esta pesquisa evidenciou que a Ação Afirmativa parece ter sido um catalisador para o ingresso de negros no ensino superior, como se propunha. Há, na UNEB, um alto contingente de negros, possivelmente, como consequência das cotas. Contudo, os “pardos” são a esmagadora maioria entre os negros e entre os estudantes pesquisados. Assim, essa vantagem da AA foi nítida e destacadamente desfrutada pelo segmento de “pardos” entre os negros. Esse contingente representa uma maioria significativa tanto no compito geral, como entre os 20 cursos pesquisados na universidade. O segmento de “pretos”, entre os negros, entretanto, ainda sofre mais rigorosamente os efeitos do racismo e do sexismo, mesmo num contexto de medidas reparatórias. Isto revela que os “pretos” sofrem uma grande mortalidade no caminho da ascensão escolar e os sobreviventes do sistema de ensino, possivelmente, estão imersos em condições de vida muito desfavoráveis.

Mas também pôde-se notar que ainda se processa uma seleção no nível da participação racial e de gênero dos negros nos cursos superiores oferecidos, com maior desvantagem para as mulheres negras auto-classificadas “pretas”. Afinal, apesar de ações reparatórias para negros como as cotas e do benefício de ter elevado estas mulheres em parte significativa dos cursos a

ter representação equivalente a do segmento de “pretos” em Salvador, ainda existem alguns cursos da universidade pública investigada em que esse grupo de mulheres ainda não ingressa. Ademais, os três cursos nos quais estão sobre-representadas corroboram para seu condicionamento de gênero e racial, na medida em que são cursos ditos femininos e/ou de baixo prestígio. Há, ainda, num nível mais sutil, a subalternização desse grupo de mulheres dentro da esfera das ocupações possíveis. Vê-se que as carreiras menos desejadas na disputa por prestígio (recurso simbólico) e renda (recurso material) são o flanco aberto aos grupos menos favorecidos, como o de negros, especialmente às “pretas” na acirrada disputa racial por recursos, na arena da formação profissional.

Pois, com relação à opção de curso, anteriormente à implantação das AA, foi construído pelo próprio estudante, com a influência de onze anos de escolarização e das relações sociais, o senso de pertencimento a um lugar modesto frente ao contexto de estigmatização e de precárias condições materiais a que os estudantes negros estão submersos. Há a suposição de que tal processo de socialização secundária, a escolar, encarnou nos grupos raciais o lugar social que devem desejar e alcançar, segundo a ordem hierárquica racial e os prestígios já desfrutados pelas diferentes carreiras. Assim, sobre as condições objetivas de ascensão, como também, sobre o posicionamento subjetivo dos negros e negras implicam os velados mecanismos de exclusão do modelo racial brasileiro. Os negros ainda têm que travar uma “luta cognitiva” com os estigmas raciais de inferioridade internalizados pelas relações sociais. Com isso, a opção de curso se constrói num sentido de negociação com esses elementos da sua realidade. Assim, o não-desenvolvimento de um senso de pertencimento à universidade, o auto-conceito e as representações sociais negativas concorre tanto quanto o contexto sócio-econômico do indivíduo para a constituição de um senso de vocação profissional, a partir da escolha de um curso que proporcione, dentro desse quadro, mais chances de êxito.

A participação das “pretas” marcada pelo condicionamento de gênero e pelas condições desfavoráveis, forjadas pela discriminação racial é um fenômeno que pode ocorrer em qualquer universidade que esteja sob o mesmo contexto histórico, político e sob a mesma forma de operação do racismo e do sexismo. Pois, a forma de participação no ensino superior revela também o modo como os indivíduos têm lidado com os efeitos do racismo. E, no contexto de acesso racialmente democratizado em que foi feita a pesquisa, pela adoção de cotas na universidade, pode-se ver mais explicitamente que continua operando sobre os estudantes mais escolarizados efeitos do racismo e do sexismo que impactam no seu modo de participar da universidade pública. Certamente, outros problemas concernentes ao efeito desses fenômenos

devem estar também expostos nesse novo contexto de ingresso, os quais precisam, da mesma forma, ser estudados.

Mesmo com AA, o racismo articulado ao sexismo continua operando na forma de participação racial, contudo, desta vez, entre os próprios negros. Os negros de fenótipo mais próximos do africano ocidental, os “pretos”, estão, na sua maioria, subsumidos a condições mais desfavoráveis a ponto de terem dificuldade de participarem da universidade pública na mesma proporção de seu percentual na população soteropolitana e, mesmo de participar mais vigorosamente de cursos de alto prestígio social. Como demonstrado anteriormente pela literatura, continua havendo coincidência na forma de acesso de negros (“pretos”) e mulheres. E quanto mais feminino o curso menos prestigioso para a sociedade. Para as “pretas” a situação é ainda mais complexa, pois o condicionamento de gênero a constrange a seguir um caminho feminilizado de formação profissional, assim como atua sobre elas os constrangimentos materiais causados pela exclusão social de seu grupo racial. Por isso, é necessário conceber como dado fundamental para o estabelecimento de medidas reparatórias o modo de operação do fenômeno histórico que elas tentam combater, como o racismo anti-negro. Pois tal fenômeno é estruturante nas sociedades periféricas multirraciais e se articula ao fenômeno histórico do sexismo produzindo diferentes formas de operar exclusões, segundo o gênero e a posição na hierarquia racial.

O ingresso por via da AA é uma forma de conduzir uma *coletividade* ao nível superior de ensino. Contudo, há um real problema para a coletividade de negros caso se considere que a participação ainda traz muitas particularidades e desigualdades dentro do grupo racial beneficiado. Pois, a elevação da escolaridade dos negros ao nível superior público significa também levá-los a acessar recursos simbólicos e materiais, através de sua formação, aos quais dificilmente teria acesso enquanto *coletividade*. A radical transformação da realidade dos negros, por meio de sua formação superior, dar-se-ia através do ingresso em cursos de alto prestígio, os quais se revertem em *status* social e numa renda compatível com uma subsistência confortável.

O racismo vem orientando, no curso da história, a disputa pela gestão racial e monopolizada dos recursos necessários à sobrevivência humana. Por isso, ele é um importante mantenedor das desigualdades entre os grupos raciais. A formação profissional, no nível superior de ensino, também reflete essa disputa, afinal envolve recursos simbólicos e materiais. É através dessa formação profissional que se ascende a um lugar ocupacional legitimado pela sociedade, a qual confere diferentes níveis de prestígio às tais profissionais, que se revertem

num valor hierárquico do soldo. Com isso, a forma de participação (o tipo de curso) no ensino superior público incide diretamente na distribuição dos recursos para os diferentes grupos raciais. Antes das AA, os negros praticamente não tinham representatividade nessa disputa, pois, em relação ao seu percentual na população, poucos obtinham esse tipo de formação superior. Contudo, atualmente com as AA, é grande o número de negros que ingressam nas universidades públicas com sistema de cotas. Mas, o racismo articulado ao sexismo, continua promovendo a monopolização racial dos recursos simbólicos e materiais, porém de modo mais atenuado. Frente a esse tipo de estrutura social, as mulheres negras, destacadamente as “pretas”, pela condição de gênero e pela condição racial que estão implicadas, tem maiores dificuldades em acessar tais recursos numa sociedade centrada no homem e nos indivíduos brancos. Assim, as mulheres negras, destacadamente aquelas de fenótipo mais próximo da africana ocidental, continuam sendo as que não desfrutam do poder nessa sociedade.

O percurso histórico das mulheres negras impõe pensar o quão socialmente subalternizado, num período histórico mais recente, foi esse grupo social, visto o seu lugar ancestral proeminente na sociedade. Com isso, é necessário questionar como a sociedade que estigmatizou mulheres negras por serem mulher, negra e, no passado, escravizada poderia lhes oferecer condições justas de existência? Isto é, há que se enfatizar que, sob os fenômenos que a estruturam, a sociedade na qual a mulher negra está inserida não se transmutou silenciosamente daquela sociedade produtora de desigualdades, para a tão almejada sociedade igualitária. Para isso, há que existir condições ímpares de concatenação de fatos históricos capazes de promover profundas transformações nas estruturas, instâncias e relações sociais, assim como das representações dos grupos sociais. As Ações afirmativas concorrem para contribuir nessa transformação.

Os processos educativos são a via que conferem incessantemente vivacidade a uma sociedade. A educação formal, dentre os processos educativos em curso na sociedade, é a via fundamental para o desenvolvimento de qualquer cultura e nação, especialmente pela via da transformação das contradições produtoras de desigualdades. Esse processo educativo formal é importante, não por reproduzir a cultura hegemônica, mas por ser o meio através do qual a sociedade garante a sua reprodução, logo, a sua existência. É através dela que se cria a cidadania e que se recolocam os profissionais que garantem o seu funcionamento. Ademais é a educação formal pode possibilitar a eclosão da criatividade tecnológica e, logo, dentro de um modelo de desenvolvimento, fornecer renovação da sociedade.

Contudo, é através de uma transformação da escola voltada para um projeto de melhoria sócio-cultural da sociedade que a educação formal poderá alavancar um processo equo de desenvolvimento da nação. Enquanto as populações que são maioria nesse país estiverem sendo esmagadas pelo próprio processo de educação formal o potencial do Brasil (como país-continente, de grande extensão geográfica, com uma vasta costa marítima, diversos rios, farto em recursos naturais, especialmente minerais e composto por uma população de quase 200 milhões de pessoas) estará impossibilitado de galgar a altura que promete e oferecer a sua própria população um desenvolvimento justo. Constitui-se um entrave a isso o fato de que metade da população brasileira é excluída de representação política, científica, intelectual. Afinal não alcança níveis mais escolarizados, pelo fato de o sistema de ensino expelir os diferentes ou aloca-los em lugares de baixo prestígio, mesmo na formação de nível superior.

A exclusão dos diferentes das diversas esferas de prestígio e de poder na sociedade se constitui como uma perda de uma gama imprevisível de possibilidades positivas que a diversidade de pensamento e de experiências sócio-culturais pode oferecer ao desenvolvimento da nação. Por isso, a medida que os negros, as negras ficam excluídos da diversidade de formação e se concentram mais nas licenciaturas, todos perdem.

As ações afirmativas, na modalidade de cotas para negros no ensino superior de algumas universidades públicas trouxeram a possibilidade de que a diversidade pudesse ser incluída nesse espaço de prestígio e formador de profissionais. O grande problema, inicialmente, é encontrar formas de reparar o *maior rigor* dos efeitos do racismo sobre os negros auto-classificados como “pretos” e “pretas” para elevá-los a uma condição justa de participação no ensino superior, como, agora, desfrutam os negros auto-classificados como “pardos”.

Nenhuma nação realmente democrática pode se desenvolver sem a elevação da metade de sua população ao respeito de suas humanidades, à cidadania e às esferas de poder. Portanto, serão necessárias medidas reparatórias em variados âmbitos, especialmente nas instituições educativas. As cotas nas universidades são profícuas por contingência da formação de uma geração de profissionais que impactaram positivamente em suas comunidades de origem, gerando mais desenvolvimento e igualdade. Por isso, é necessário avaliar profundamente as medidas reparatórias das desigualdades raciais com o fim de melhorá-las. Caso contrário, pode-se perder um momento histórico decisivo, propício a mudanças, para oportunizar ao Brasil, através do combate às desigualdades, o desenvolvimento que conduzirá ao nascimento de uma nação multirracial verdadeiramente democrática.

A via, portanto, é a inclusão de outros segmentos raciais que não somente os já hegemônicos nos níveis da política e da economia, da gestão, nos níveis de comando das diferentes áreas ocupacionais que mantêm esse país. E a AA pode ter essa consequência. Contudo, o ensino básico e o ensino superior públicos devem, primordialmente, fornecer condições de os diferentes manterem-se nesse sistema de ensino, assim como, de serem proporcionados por uma educação de qualidade que lhes permita conhecer os reais problemas de seu país e desenvolverem um pensamento crítico sobre a sociedade que compõem. Isto requer maiores investimentos nesses níveis de ensino, em todos os âmbitos (da estrutura, dos recursos humanos, da diversificação do capital simbólico), na produção e manutenção de mais ações afirmativas específicas para os problemas inibidores da equidade sócio-racial. A autoestima e a autoconfiança dos negros e negras enfraquecidas a cada ano de escolarização deve ser restabelecida por uma outra educação que não somente respeite, como integre a riqueza das diferenças sócio-culturais dos educandos. Assim, garante-se a possibilidade de que suas experiências sócio-culturais sejam melhor implementadas por eles nos diferentes postos ocupacionais que ingressarem na sociedade. É o que se espera com o contingente de negros auto-classificados “pardos” que, enquanto coletividade, obtiveram muito êxito no ingresso e participação no ensino superior público através do sistema de cotas. O ingresso destes estudantes pode inserir na universidade maior diversidade e sua formação numa diversidade de profissões poderá a nação a desfrutar de outras perspectivas de resolução dos problemas sociais. Assim, com a inclusão dos negros enquanto *coletividade*, possivelmente, a nação começará a exercitar ouvir a polifonia que envolve seus maiores problemas sociais e, a partir de então, ter condições de poder pensar a diversidade das possibilidades de soluções.

Para catalisar toda essa gama de possibilidades abertas pela adoção de Ações Afirmativas, é preciso fomentar a opção de curso por parte dos jovens negros, especialmente os auto-classificados “pretos” em outras áreas que não somente a de humanas. E dentro dessa área, é preciso, ainda, fomentar o ingresso de negros e negras em cursos de bacharelados e de alto prestígio, para se evitar a guetização em licenciaturas e cursos de baixo prestígio. Experiências como a do Projeto “Oguntec” do Instituto Cultural Steve Biko – que investe fomenta o gosto pelas profissões tecnológicas e científicas, investe na formação de um capital escolar nas áreas das ciências exatas e de saúde para que candidatos negros ao vestibular tenham condições de ingressar em outros cursos além daqueles da área das ciências humanas e nas licenciaturas – devem ser expandidas. E certamente, é indispensável ter atenção à formação escolar desses e dessas jovens para que, com um capital escolar mais potente, possam ter

condições de competição. Caso contrário, a distribuição dos recursos simbólicos e materiais constituídos por todos os brasileiros continuará a ser desigual, mantendo, assim a monopolização racial.

Um processo educativo formal que, mesmo resguardando-se contradições em algum nível, privilegie o exercício e a produção da equidade nas relações sociais seria a melhor via de saída para o problema da contribuição escolar à produção de desigualdades. A Lei 10.639 de 2003, uma Ação Afirmativa, abre portas a esse tipo de educação, pois afirma o “afro-brasileiro” como protagonista da história, assim como valoriza a sua cultural na medida em que os inclui nos currículos da educação básica. Com esse tipo de processo educativo, tem-se a possibilidade de realmente se humanizar os indivíduos e grupos inferiorizados e os supervalorizados. Através dos processos educativos formais essa possibilidade pode ser alargada para as demais relações sociais.

Para isso, é necessário evidenciar as persistentes contradições da escola que geram desigualdades raciais. Isto formará parte da construção de uma outra educação formal, aquela que respeite as alteridades, que tenha como base o policêntrismo cultural, dos saberes, dos conhecimentos e das tecnologias. Revisitar a verdadeira história da humanidade, então, será um compromisso intrínseco a fazer real o policentrismo na educação. Tudo isso, visando contribuir positivamente para construção do pensamento crítico dos escolarizados. Assim, é que será possível obter uma educação formal realmente multirracial e policêntrica que conduza à verdadeira democracia.

O resultado da contraditória escolarização das mulheres negras, especialmente as auto-classificadas “pretas”, e da incidência do sexismo e do racismo nas suas vidas revela o quão urgente é transformar a educação formal para transformar uma sociedade tão hierárquica numa realmente igualitária. Afinal, as auto-classificadas “pretas” foram as pessoas que menos desfrutaram das ações afirmativas, constituídas para combater os efeitos da discriminação histórica a que estão submetidas juntamente com o seu grupo racial. E a subalternização das mulheres negras –esteio milenar da civilização africana–, nas sociedades periféricas multirraciais, no passado, correspondeu à dominação dos negros como um todo. No nível das relações humanas, o conseqüente resultado desse processo foi a automática desumanização do próprio ser humano de modo geral. Ora, o racismo e o sexismo, como “consciências históricas” desumanizam quaisquer dos entes implicados em sociedades excludentes, pois estas se mantêm sendo orientadas por critérios de inferiorização e de supervalorização de supostas humanidades

desiguais. Equivale dizer que, a dinâmica de imputação de inferioridade e de superioridade, nos contextos de dominação, conduz ao *escamoteamento contínuo* da condição humana.

A hierarquização das mulheres negras é o anúncio de que ainda há muitas desigualdades, que sempre estiveram inscritas nas filigranas dos grandes processos, a combater, antes de os negros, enquanto *coletividade*, desfrutarem de reais condições humanas e democráticas na experiência de suas vidas e, de a humanidade obter a verdadeira humanização de suas relações sociais. Por isso, deve-se buscar uma via alternativa àquela da produção de hierarquias e de desigualdades. Como fenômenos estruturantes das sociedades, a via alternativa ao racismo e ao sexismo, possivelmente, poderá se constituir num projeto político-existencial de longo prazo para as sociedades multirraciais que vise a humanização de seus entes, na medida em que as exclusões são combatidas. Corrobora com esse corolário, a instituição de processos educativos que tenham como base o repúdio a quaisquer relações que não privilegiem o restabelecimento da humanidade dos diferentes grupos sociais. Portanto, é indispensável o investimento numa educação *policêntrica, anti-racista, anti-sexista* e, assim, realmente democrática. Portanto, a tentativa de se constituir relações equitativas é um dos passos necessários para uma real civilização das relações humanas, a qual a história ainda aguarda.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M.L.S.; VIRGOLIM, Angela M. R.. O professor e seu papel na formação do autoconceito. *Criança*, MEC - Brasília - DF, v. 25, p. 11 – 12. Disponível em http://www.talentocriativo.com.br/005_professor.pdf, acessado em julho de 2006.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: Slavoj, Zizek (org.). *Um Mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- ARAÚJO, Ubiratan de Castro de. Conexão atlântica: história, memória, identidade. In: *Educação e Contemporaneidade*, revista da FAEEBA, v. 12, n. 19, Salvador, jan-jun, 2003, pp. 219-227.
- BARCELAR, Jeferson. *A Hierarquias das Raças: negros e brancos em Salvador*. RJ: Pallas, 2001.
- BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. *Revista Estudos Feministas*. Vol. 3, nº. 2, Rio de Janeiro, 1995.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A Mulher Negra no Mercado de Trabalho. In: *Revista Estudos Feministas*, ano 3, n.2, 2º sem, 1995.
- BHABHA, Homi K.. “A Outra Questão. O Estereótipo, a Discriminação e o Discurso do Colonialismo”. In: _____. *O Local da Cultura*, BH: Ed. UFMG, 1998.
- BRANDÃO, André; MATTA, Ludmilla Gonçalves da. Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que ingressaram em 2003. In: Brandão, André Augusto. *Cotas Raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.
- BRANDÃO, André; MARINS, Mani Tibet de; SILVA, Anderson P. da. *Raça, escolhas e Sucesso no vestibular: que profissão você vai ter quando crescer?* Disponível em: www.anped.org.br, In: GT-21: Afro-Brasileiros e Educação.
- BRASIL. Lei 10.639, 09 de janeiro de 2003. In: Silva, Petronilha B. G. e. Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP 3/2004). Brasília: MEC, 2004.
- BOCAYUVA, Helena. *Erotismo à Brasileira: o excesso sexual na obra de Gilberto Freire*. Rio de Janeiro: Garamound, 2001.
- BOCK, Silvio Duarte. *Orientação Profissional: a abordagem sócio-histórica*, 3 ed., - SP: Cortez, 2006.
- BONFIM, Vânia M. da S. Ações Afirmativas na educação, sistema de cotas e a escolha negra. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros/CBPN*. Salvador, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. (Tradução Maria Helena Kühner). – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. A escola conservadora: às desigualdades frente à escola e à cultura. In: M^a Alice NOGUEIRA e Alfredo CATANI (orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

_____. Os excluídos do interior, In: M^a Alice NOGUEIRA e Alfredo CATANI (orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

_____. As categorias do Juízo Professoral. In: M^a Alice NOGUEIRA e Alfredo CATANI (orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c.

CARNEIRO, Sueli. A mulher negra na sociedade brasileira. O papel do movimento feminista na luta anti-racista. In: Kabengele Munanga (org.) *O Negro no Brasil: o negro na sociedade brasileira. Resistência, participação, contribuição*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001.

CARVALHO, José Jorge de. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: D. M. QUEIROZ (coord.) *O Negro na Universidade*. Programa a Cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002.

CASTRO, Mary Garcia. Alquimia de categorias sociais na produção de sujeitos políticos. In: *Revista Estudos Feministas*, n.0, 1992.

CATANI, Alfredo; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 7 ed., 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. In: *Educação, Racismo e Antiracismo*. Programa A Cor da Bahia /UFBA. Salvador: Novos Toques, n. 4, 2000.

CORRÊA, Mariza. Sobre a invenção da mulata. In: *Cadernos Pagu* (6-7), Campinas, 1996, p. 35-50.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: _____(org.) *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. 3^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Silvio Humberto dos Passos. *Um retrato fiel da Bahia: sociedade, racismo, economia na transição para o trabalho livre no Recôncavo Açucareiro, 1871-1902*. Tese de Doutorado Unicamp - Universidade de Campinas, São Paulo, 2004.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural, Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1619.pdf>

DIOP, Cheikh Anta. *The Cultural Unity of Black Africa: The Domains of Matriarchy & of Patriarchy in Classical Antiquity*. London: Karnak House, 1989.

_____. *Precolonial Black Africa*. New York: Lawrence Hill Books, 1987.

_____. *Civilization or Barbarism. An Authentic Anthropology*. New York:

Lawrence Hill Books, 1991.

_____. Entrevista com Carlos Moore, 1979. In: WEDDERBURN, Carlos Moore. *O Racismo através da História. Da Antiguidade à Modernidade*, 2007, (mimeo).

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 4ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.

FARGANIS, Sondra. O feminismo e a reconstrução da ciência social. In: Jaggar, Alison M.; Bordo, Susan R. *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. 15ª ed. RJ: Edições Graal, 1988.

_____. *Microfísica do Poder*. 15ª ed. RJ: Edições Graal, 1979.

_____. *Genealogia del Racismo*, La Plata (Argentina): Altamira, 1996.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, 1994.

GIACAGLIA, Lia Renata A. *Orientação Vocacional por Atividades: uma nova teoria e uma nova prática*, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GIROUX, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. 3 ed. SP: Cortez: Autores Associados, 1992.

GOFFMAN, Erving. *Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

GOLDENBERG, Mirian. *A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 3 ed. RJ, SP: Record, 1999.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. In: *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, a. 38, n. 151, jul/set. 2001.

_____. Ações afirmativas: princípios jurídicos In; vários autores. *Racismo no Brasil*. SP: Peirópolis, ABONG, 2002.

GUIMARÃES, Antônio S. A. O acesso de negros às universidades públicas, *Educação e Contemporaneidade - Revista da FAEBA*, Salvador, v. 12, n. 19, p. 191-204.

_____. “Raça”, Racismo e Grupos de Cor no Brasil. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, nº 46: 45-63, abril, 1995.

_____. *Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*. SP: Editora 34, 2004.

_____. *Raças e Democracia*. SP: Fundação de Apoio à Universidade de SP, Ed. 34, 2002.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e Gênero nos Sistemas de Ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

HENRIQUES, Solange. *Sistema de cotas para negros amplia debate sobre racismo*. Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/negros/creditos.shtml>, 15 de julho de 2006.

HERNTON, Calvin, *Sex and Racism in America*. New York: Grove Press, 1966.

HITA, Ma. Gabriela. Geração, raça e gênero em casas matriarcais. In: Alda Britto da Motta et al. (orgs). *Reparando a falta: Dinâmicas de Gênero em perspectiva geracional*. NEIM, Salvador, 2005, pp. 63-74.

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. In: Revista Estudos Feministas, ano 3, n. 2, 2º semestre, 1995.

ISAAC, Benjamim. *The Invention of Racism in Classical Antiquity*. New Jersey: Princeton University Press, 2004.

KI-ZERBO, Joseph. *Para Quando a África?: entrevista com René Holesntein*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

KLEIN, Martin A.. Women slavery in the Western Sudan. In: Claire C. Robertson e Martin A. Klein (editors). *Women and Slavery in África*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997.

LARKIN NASCIMENTO, Elisa. *O Sortilégio da Cor: identidade, raça e genro no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Entrevista com Vânia Ma. da Silva Bonfim, Salvador, 2007, (mimeo).

LAVILLE, Christian; *et alli*. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais*. Porto Alegre: Artes Médicas; BH: Ed. UFMG, 1999.

LEWIS, Bernard. *Race and Slavery in the Middle East. An Historical Enquiry*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

LIMA, Márcia. Trajetória Educacional e Realização Sócio-Econômica das Mulheres Negras. In: *Revista Estudos Feministas*, ano 3, n.2, 2º sem, 1995.

LINO, Nilma Gomes. *A Mulher Negra que Vi de Perto*. BH: Mazza Edições, 1995.

LORDE, Audre. *La Hermana, la Extraniera: articulos e conferencias*. Madrid: horas y HORAS, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, 5ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUDKE, Menga e André, Marli E. D. A. Abordagens Qualitativas de Pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso; Métodos de Coletas de Dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. SP: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder In: Foucault, Michel. *Microfísica do Poder*. 15ª ed. RJ: Edições Graal, 1979.

MANSANO, Sônia. *Vida e Profissão: cartografando trajetórias*. SP: Summus, 2003.

MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. Disponível em www.dominiopublico.com.br.

MATTOS, Wilson R. de. Inclusão social e igualdade racial no ensino superior baiano – uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), In: Daniela GALDINO e J. BERNARDINO. *Levando a Raça a Sério: ação afirmativa e universidade*. Laboratório de Políticas da Cor, RJ: DP&A, 2004. – Coleção Políticas da Cor.

_____. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas educacionais e currículos escolares. In: *Educação e Contemporaneidade, Revista da FAEEDBA*, v. 12, n. 19, p. 229-234, jan-jun, 2003 (a).

_____. Ação Afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira. In: Petronilha B. Gonçalves e Silva e Valter R. Silvério (orgs.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AníziuTeixeira, 2003 (b).

_____. Negros astutos – liberdades possíveis: reivindicações de direitos, solidariedades e arranjos de resistência – Salvador (1871-1888). In: Gonçalves e Silva, Petronilha B.; Silvério, Valter R. *De Preto a Afro-descendente*. São Carlos, Editora da UFSCAR, 2003 (c), p. 25-49.

_____. Negros Contra a Ordem. Resistências e Práticas Negras de Territorialização no Espaço da Exclusão Social – Salvador (1850-1888). Tese de Doutorado. Departamento de História. Universidade Católica de São Paulo, 2000.

MEILLASSOUX, Claude. Female Slavery. In: Claire C. Robertson e Martin A. Klein (editors). *Women and Slavery in África*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997.

MENEZES, Jaci M. F. A república e a educação: analfabetismo e exclusão. In: *Revista da Faeeba*, vol. 12, nº 19, jan-jun, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. 3ª ed. RJ: DP&A, 2003.

MICELA, Rosaria. Socialização Infantil e Transmissão Cultural. In: *Antropologia e Psicanálise: uma introdução à produção simbólica, ao imaginário, à subjetividade*. SP: Brasiliense, 1984.

MINAYO, Maria Célia de Souza. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em*

saúde. SP-RJ: Hucitec-Abrasco, 2ª ed, 1993, p. 109-110.

_____. *et alli* (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 25ed. RJ: Vozes, 2007.

MOORE WEDDERBURN, Carlos. *O Racismo através da História. Da Antiguidade à Modernidade*, 2007, (mimeo). Disponível em http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/index.htm

_____. Novas bases para o ensino de história da África no Brasil. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. SECAD. - Brasília: MEC, SECAD, 2005.

_____. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa: perspectivas e considerações. In: Santos, Sales Augusto dos (org.). *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

_____. *Uma universidade do amplo saber, e multiplicidade de saberes, para o mundo emergente do século 21*. Disponível em www.institutostevebiko.org.br

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, M^a Alice. A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas medias intelectualizadas. In: M^a Alice Nogueira; Geraldo Romanelli; Nadir Zago (orgs.). *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a Educação*. BH: Autêntica, 2004.

PASSOS, Elizete. A Resistência dos Estereótipos Sexistas no Ensino Superior das Regiões Norte e Nordeste. In: *Cinco Séculos de Desenvolvimento na América*. Capítulo Brasil Mulher. CD-Rom.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: Lynn HUNTLEY e Antônio S. GUIMARÃES. *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNEB. Salvador: UNEB, 2005.

QUEIRÓS Jr., Teófilo. *Preconceito de Cor e a Mulata na Literatura Brasileira*. São Paulo: Ática, 1982.

QUEIROZ, Delcele M.. *Universidade e Desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Líber Livro Ed., 2004.

_____. *Raça, Gênero e Educação Superior*. Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2001.

_____. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil. Um estudo comparativo. In: _____. (coord.) *O Negro na Universidade*. Programa a Cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, n. 5, 2002.

_____. Ações afirmativas na universidade brasileira e acesso de mulheres negras, 2007, (mimeo).

_____. *Relações Raciais e de Gênero, Trabalho e Educação na RMS*. Disponível em www.anped.org.br, setembro de 2005.

_____. “Um dia vou abrir a porta da frente”: mulheres negras, educação e mercado de trabalho. In: Vários Autores. *Educação e os Afro-Brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Salvador: Programa A Cor da Bahia, Novos Toques, 1997.

_____; SANTOS, Jocélio Teles. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. In: *Revista da USP*, SP; n. 68, p. 58-75, dez-fev, 2005-2006.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras brasileiras: de Bertiooga a Beijin. In: *Revista Estudos Feministas*, n. 2, ano 3, 2 sem, 1995.

ROBERTSON, Claire C.; KLEIN, Martin A. (editors). *Women and Slavery in África*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 6ª ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil, In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas*. 5ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

_____. Educação Infantil, Gênero e Raça. In: Guimarães, Antônio S. A.; HUNTLEY, Lynn (orgs). *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. SP: Paz e Terra, 2000.

ROUANET, Sérgio Paulo. Iluminismo e contra-iluminismo (sobre a modernidade e o seu projeto inacabado). In: *Cadernos de Cultura e Comunicação Contemporânea*. FACOM/UFBA, Salvador, 1994.

SALES, Ricardo. *Guerra do Paraguai: Escravidão e Cidadania na Formação do Exército*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990;

S'ANTANA, Wânia. *Para além da primeira página*. Disponível em <http://www.irohin.org.br/imp/new.php?id=4>

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Culturas negadas e silenciadas no currículo. In: T. T. da Silva (org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHUMAHER, Schuma e BRAZIL, Erico Vital. *Mulheres Negras do Brasil*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica, *Educação e Realidade*. Vol. 20 (2), jul/dez.1995.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: Vários autores, *Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG, 2002.

SHINNIE, P. L.. *Méroe: uma civilização do Sudão*. Lisboa: Editorial Verbo, 1974.

SILVA, Alberto da Costa e, *A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, São Paulo: EDUSP, 1992.

SILVA, Ana Célia da. *A Discriminação do Negro no Livro Didático*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, T. T. da, “As relações de gênero e as pedagogias feministas” In: _____ *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. BH: Autêntica, 2007.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. – 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____ e Antonio Flavio Barbosa MOREIRA, Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____(orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SIMPSON e ERIKSON. Teachers’ verbal and nonverbal communication patterns as a function of teacher race, student gender, and student race. In: *American Educational Research Journal*, v. 20, n. 2, Summer 1983, pp. 183-198.

SOUZA, Neuza Santos, *Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro*. 2ª ed. RJ: Graal, 1983.

TEIXEIRA, Moema De Poli. *Negros na Universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

_____; Beltrão, Kaizô Iwakami. *O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos e 1960 a 2000*. Texto para discussão nº 1052. Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

TORAL, André Amaral de. A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai, *Estudos Avançados*, vol. 9, nº 24, São Paulo, Maio/Agosto, 1995.

UNEB. Resolução nº 196/2002 do Conselho Universitário/CONSU da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

_____. PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNEB. Salvador: UNEB, 2005.

VIEIRA FILHO, Raphael Rodrigues. Experiência da UNEB com Ações Afirmativas. Disponível na Revista virtual “Espaço Acadêmico”: http://www.espacoacademico.com.br/041/41cvieiraf.htm#_ftnref2, 04 de janeiro de 2006.

ZONINSEIN, Jonas. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento: um novo papel para universidades públicas como gerenciadoras da ação afirmativa no Brasil? In: *Econômica*, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, junho 2004, p. 105-121.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2002.

WERNECK, Jurema. A Vulnerabilidade das Mulheres Negras. In: *Jornal da Rede Saúde* - nº 23 - Março 2001. Disponível em http://www.antroposmoderno.com/antroposmoderno/articulo.php?id_articulo=309, fevereiro de 2004.

ANEXOS

APROXIMAÇÃO DOS CURSOS DA UNEB (CAMPUS I) À ESCALA DE PRESTÍGIO DO CURSO de Delcele Queiroz

A escala de Delcele Queiroz agrupa os cursos da seguinte maneira: **Alto prestígio** (Medicina, Direito, Odontologia, Administração, Ciências da Computação, Engenharia Elétrica, Psicologia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, BArquitetura e Urbanismo, Engenharia Química), **Médio-Alto prestígio** (Ciências Econômicas, Jornalismo, Medicina Veterinária, Engenharia Sanitária e Ambiental, Enfermagem, Pedagogia, Ciências Contábeis, Nutrição, Química Industrial, Engenharia de Minas), **Médio prestígio** (Secretariado, Farmácia, Agronomia, Química-Lic. e Bac.²⁹⁸, Educação Física-Lic., Desenho Industrial, Ciências Sociais-Lic. E Bac., Artes Plásticas, Letras, Matemática-Lic e Bac.), **Médio-Baixo prestígio** (Filosofia-Lic. e Bac., Ciências Biológicas-Lic. e Bac., Música, Geologia, Física-Lic. e Bac., Geofísica, Composição e Regência, Estatística-Bac., Artes Cênicas, Dança, História-Lic. e Bac.), **Baixo prestígio** (Desenho e Plástica, Instrumento, Biblioteconomia, Canto, Lic. em Ciências do 1º Grau, Geografia, Museologia, Arquivologia).

Abaixo, foi feita uma aproximação entre a escala de Queiroz e os cursos oferecidos no campus I da UNEB.

ALTO PRESTÍGIO

Fonoaudiologia (não tinha na escala de Queiroz)

Direito

Administração

Sistemas de Informação

Engenharia de Produção Civil

Urbanismo

MÉDIO-ALTO PRESTÍGIO

Comunicação Social – Relações Públicas

Enfermagem

Pedagogia (Lic.)

Ciências Contábeis

Nutrição

Turismo e Hotelaria (não tinha na escala de Queiroz)

MÉDIO

Química (Lic.)

Desenho Industrial – Programação Visual

Desenho Industrial – Projeto do Produto

Letras (Lic)

MÉDIO-BAIXO

--

BAIXO

--

²⁹⁸

Lic = Licenciatura e Bac= Bacharelado.

**APROXIMAÇÃO DOS CURSOS DA UNEB (CAMPUS I)
ÀS ESCALA DE PRESTÍGIO DO CURSO
Propostas por Pierre Bourdieu e por Delcele Queiroz**

ESCALA DE PRESTÍGIO DOS CURSOS SUPERIORES

Alto Prestígio

Direito
Administração
Sistemas de Informação
Engenharia de Produção Civil

Médio Prestígio

Com. Social – Relações Públicas
Ciências Contábeis
Desenho Industrial – Progr. Visual
Desenho Industrial – Proj. Produto
Enfermagem
Fonoaudiologia
Turismo e Hotelaria
Nutrição
Urbanismo

Baixo Prestígio

Letras (Lic)
Química (Lic.)
Pedagogia (Lic.)

Apesar de Urbanismo ser um curso de bacharelado e de, pela escala de Queiroz, ser assemelhado ao curso de Arquitetura e Urbanismo, oferecido pela UFBA, estando, por tal escala entre os cursos de Alto Prestígio, as contingências que contextualizam a sua existência em Salvador, inibem a realização profissional daqueles que nele ingressam, e assim, o condiciona a um **médio prestígio social**. Pois, esse curso tem sido embargado pelo Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA-Ba) de ser reconhecido, o que impacta nas possibilidades de trabalho e de concursos. Apesar de ser socialmente visto como curso de prestígio tanto quanto Arquitetura, o não reconhecimento do curso pelo órgão regional reduz as possibilidades de realização profissional, logo material, incidindo sobre o prestígio que poderia ser desfrutado pelos graduados em Urbanismo. Talvez isso incida na identificação e na adesão dos seus cursistas, e se relacione com a maior taxa de evasão de optantes do sistema de cotas, os quais sem dúvida, requerem de imediato inserção no mercado de trabalho (Cf: Wilson Mattos).

Patologia, etc.)

16. Trabalhou durante o tempo de formação escolar anterior?
1. sim, durante o ensino fundamental
 2. sim, durante o ensino médio
 3. sim, durante ensino fundamental e médio
 4. não trabalhei durante minha formação
17. Quantos vestibulares você fez?
1. Não fez vestibular anteriormente
 2. Fez 1 vestibular antes desse com as mesmas opções de curso
 3. Fez 1 vestibular antes, porém com outras opções de curso
 4. Fez 2 vestibulares antes desse com as mesmas opções de curso
 5. Fez 2 vestibulares antes com outras opções de curso
 6. Fez 3 vestibulares
 7. Fez mais de 3 vestibulares
18. Sobre seus vestibulares anteriores:
1. Nunca prestei vestibular anteriormente
 2. Havia feito só por experiência
 3. Havia feito na Uneb, mas não fui classificado(a)
 4. Fiz em outra instituição, mas não fui classificado(a)
 5. Já fui matriculado antes, mas pretendia mudar de curso com um novo vestibular
 6. Já sou formado(a), mas pretendia fazer outro curso
 7. Fui classificado(a), mas não me matriculei
 8. Outra situação
19. Por que fez cursinho?
1. Não fiz cursinho
 2. Por que participei do programa “Universidade para Todos”
 3. Meu colégio fez convenio com o cursinho
 4. Por que recebi bolsa de cursinho
 5. O cursinho ensina “macetes” para o vestibular
 6. Meu colégio não prepara para o vestibular
 7. Pra atualizar os meus conhecimentos, pois parei de estudar há muito tempo
 8. Participei de cursos pré-vestibulares voltados para negros e/ou organizados por movimentos sociais
20. Por que não fez cursinho pré-vestibular?
1. Fiz cursinho
 2. Ensino do colégio era suficiente par o vestibular
 3. Horário coincidia com o trabalho
 4. Achei que poderia estudar sozinho/a
 5. O colégio ofereceu pré-vestibular integrado ao curso
 6. Dificuldades econômicas
 7. Não havia cursinho nas proximidades de casa
 8. Outro motivo
21. Ano de ingresso na UNEB
22. Em que semestre você se encontra nesse momento?
23. Por que optou pela UNEB?
1. Oferece o melhor curso da minha opção
 2. Pela credibilidade da Instituição
 3. Ensino gratuito
 4. A possibilidade de acesso à univ. é maior na UNEB
 5. Próxima da minha residência
 6. Pela dificuldade de estudar em outras instituições
 7. Escolhida pela maioria de meus amigos
 8. Mais uma chance de ingressar na universidade
 9. Outro motivo
24. Curso de Ingresso (siga o código da Tabela de Cursos no Anexo 1)
25. Por que escolheu este curso? (indique a alternativa mais predominante)
1. Mercado de trabalho garantido
 2. Boa remuneração
 3. Permite conciliar aula e trabalho
 4. Baixa concorrência
 5. Vocação, afinidade e realização pessoal
 6. Inexistência de curso preferido
 7. Importante para o desenvolvimento do país
 8. Pouca exigência e fácil conclusão
 9. Permite conciliar o exercício da profissão com outros afazeres
 10. Garantia de vaga na instituição e transferência para o curso preferido/ dificuldade de aprovação no curso preferido

26. O que mais influenciou a sua opção pelo curso escolhido?
1. A família
 2. Informações obtidas pelos meios de comunicação
 3. A aptidão pessoal
 4. Amigos ou professor
 5. É a única que me é possível
 6. Orientador vocacional, testes vocacionais
 7. Necessidade de me preparar para um trabalho
27. O que espera obter num curso superior? (apenas uma alternativa)
1. Aumento de conhecimento e cultura
 2. Formação teórica voltada para o ensino e a pesquisa
 3. Diploma de nível superior
 4. Formação profissional teórica voltada para o futuro emprego
 5. Nível superior para melhor exercer a atividade que já desenvolvo
 6. Consciência crítica que possibilite intervir na sociedade
 7. Outro motivo
28. Excetuando os escolares, quantos livros, em média, você lê por ano?
1. Nenhum
 2. 1 a 2
 3. 3 a 5
 4. 6 a 10
 5. 11 a 20
 6. Mais de 20
29. Além dos textos didáticos e informativos, o que você mais lê?
1. Nenhum
 2. Literatura-ficção (romances, contos, crônicas, poesias)
 3. Romances policiais e/ou de terror
 4. Ficção científica
 5. Não ficção (estudos, textos históricos e políticos, depoimentos, relatórios)
30. Você lê jornal?
1. Não
 2. Sim, ocasionalmente
 3. Sim, aos domingos
 4. Sim, diariamente
31. Que meio mais utiliza para se manter informado(a)?
1. Televisão
 2. Revistas
 3. Rádio
 4. Conversas
 5. Jornal
 6. Noticiários pela Internet
 7. Outro
32. Você trabalha?
1. Sim, meio período
 2. Não, pretendo dedicar os próximos anos à minha formação
 3. Sim, período integral
 4. Não, mas pretendo fazer estágios para conhecer a minha profissão
 5. Não, mas pretendo aproveitar a formação para conseguir estágios e trabalhos
33. Além dos estudos, com que atividade você ocupa o seu tempo?
1. Música
 2. Teatro, dança
 3. Artesanato, pintura, etc.
 4. Cinema, vídeo
 5. Trabalho
 6. Esportes
 7. Religião
 8. Outra
34. Qual o nível de instrução do seu pai? Utilize o código abaixo para as questões 34 e 35
- | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| 1. Analfabeto | 3. 1º grau incompleto | 5. 2º grau incompleto | 7. Superior incompleto |
| 2. Primário completo | 4. 1º grau completo | 6. 2º grau completo | 8. Superior completo |
35. Qual o nível de instrução de sua mãe?
36. Qual a ocupação de seu pai? (questões 36 e 37, siga o código das categorias ocupacionais no Anexo I)
37. Qual a ocupação da sua mãe?
38. Qual a renda total da sua família?
39. Como avalia a convivência entre negros e brancos na sociedade?
1. Muito bom 2. Bom 3. Ruim 4. Péssimo
40. Acha que existe racismo no Brasil?
1. Não 2. Sim 3. NS
41. Você acha que existe racismo na universidade?
1. Não 2. Sim 3. NS

42. Como se posiciona em relação ao sistema de cotas nas universidades?
 1. Contra 2. A favor 3. Não tem posição
43. Para você, o sistema de cotas nas universidades é:
 1. uma forma de democratizar o acesso à universidade
 2. uma política de reparação à histórica situação de exclusão dos negros
 3. uma política que baixará o nível acadêmico
 4. uma política que não resolverá a histórica situação de exclusão dos negros
 5. uma maneira de discriminar os negros
 6. NS
44. Optou pela cota de 40% das vagas na UNEB para “afrodescendentes” provindos de escola pública?
 1. Não 2. Sim
45. Para você as cotas para negros incitam o racismo?
 1. Não 2. Sim 3. NS
46. Se acha que sim, contra quem as cotas incitam o racismo:
 1. os brancos 2. os negros 3. contra ambos
47. Já vivenciou ou teve conhecimento de situação de conflito racial na UNEB?
 1. Não 2. Sim
48. Se sim, lembra de algum?
 1. Não 2. Sim
49. Entre as alternativas abaixo qual corresponde mais fielmente a sua cor:
 1. Branco 2. Pardo 3. Preto 4. Amarelo 5. Indígena

ENTREVISTA COM A PROF^a DR^a ELISA LARKIN NASCIMENTO

Vânia Bonfim - Prof^a Elisa, como, no Brasil, a mulher negra foi historicamente forjada?

Elisa Larkin - Eu acho que a mulher negra, no Brasil, existe a partir de uma condição de africana escravizada. Então, a partir dessa condição, ela passa pela condição de crioula que é aquela que nasce no Brasil e passa depois pela fase de mulher negra que é aquela conotação negativa muito ligada a expressão crioula; e essa condição passa por uma série de estigmas automaticamente conferidos que são extensões da condição escravizada. Então essa mulher escravizada passa para a liberdade, na sua grande maioria, excluída da educação por que era até proibido que ela aprendesse a ler, ela passa também para a condição de liberta com uma identidade ligada à esfera doméstica, apesar de que ela tem, desde as épocas da escravização, um protagonismo fora do âmbito doméstico muito forte. Inclusive ela tem uma atividade econômica que sustenta a comunidade negra numa época em que os homens negros são excluídos absolutamente do mercado de trabalho, e ela vai ser incluída a partir de uma condição doméstica, mas ela já passou por uma condição de pessoa economicamente independente. Havia muitas mulheres negras, durante o período da escravidão, que eram chamadas escravas de ganho, que perambulavam, que saíam do âmbito do seu local de escravização, da casa do seu dono, saíam pela rua e ganhava pelo comércio que faziam. Essas mulheres continuam sendo protagonistas economicamente e apesar dessa condição, a própria inferiorização que é o estigma que vem do status de escravização, acompanhar ela para fazer uma espécie de mentira; essa identificação dela com o âmbito doméstico na verdade é uma mentira porque durante muitas décadas elas tiveram muito mais protagonismo e atuação econômica do que o negro. Então ela é a pessoa que sustenta a comunidade negra no momento em que o homem negro é excluído do mercado de trabalho por uma política de importação de imigrantes que vem explicitamente para embranquecer o país. Nesse momento, sobretudo nos anos 20, 30 e 40, com esse fluxo de imigrante, houve muita perda, muitas mulheres negras que tinham posse, que tinham propriedade, que tinham acumulado alguma coisa com essa atuação econômica, e que perdem isso de uma série de formas. Uma delas é a emancipação, onde o homem branco toma essa mulher negra como amante, sem casar com ela, e acabam se apossando das posses dessas mulheres, que muitas vezes não tinham uma organização jurídica com documentação das suas posses, com documentação de suas propriedades, e muitas vezes o homem branco entravam em sociedade com essa mulher e acaba ficando com a posse das propriedades para ele e para a família dele. Não existe um estudo quantitativo, o que nós vemos é o testemunho dos negros, sobretudo em São Paulo. Uma obra importantíssima é a obra do Florestan Fernandes que, apesar de alguns historiadores negros criticarem as fontes dele e dizer que eram muito escolhidas, mas afinal é uma coleção de depoimentos que nos traz situações, que nos traz verdades sobre aquele momento: uma coisa que acontecia em São Paulo e eu tenho certeza que também acontecia em todo Brasil, em contextos urbanos. É uma análise que eu não conheço, é possível que tenha sido estudado mais a fundo com trabalhos publicados que eu desconheço, mas me parece um dos fenômenos importantes porque houve um processo, nesse período, da primeira metade do século XX, eu diria que até os anos 40: um processo de desapropriação da comunidade negra. Então nós temos, assim, muitas vezes, uma idéia, um retrato, uma imagem na nossa cabeça de uma comunidade negra totalmente jogada na rua como foi o processo de abolição, nós sabemos que o quatorze de maio é importantíssimo pensar, mas é muito mais complexo que simplesmente uma população toda escravizada ser despejada ao “deus dará”, você também tem uma população negra liberta que já tinha conquistado um espaço na sociedade, e com a vinda desses imigrantes e com a exclusão do mercado de trabalho se tem um processo de desapropriação de posses e riquezas que essas pessoas tinham acumulado, então eu acho que é importante a gente olhar para isso. Você me perguntou sobre a mulher negra. Eu acho que a mulher negra tem uma identidade que ali é algo que no senso comum, que no retrato comum da mulher negra não sobressai, mas que na época fazia parte dessa identidade. Nós vemos fotografia, na época, de mulheres extremamente dignas e são não apenas as lideranças de comunidades, terreiros, mas também pessoas que tinham essa atividade econômica, esse protagonismo dentro da comunidade, e que era o esteio não apenas para o acesso ao emprego doméstico, mas sobretudo pela sua própria atuação no mercado de trabalho; são como autônomas, sobretudo na área do comércio. Você tem a muitas baianas vendendo acarajé, muitas baianas mandaram seus filhos para a universidade com isso, e agora nós temos o processo de exclusão delas que está acontecendo pela contratação de firmas no carnaval, e a meu ver,

isso faz parte desse mesmo processo de desapropriação que joga essa imagem da mulher negra, essa identidade da mulher negra para um estereótipo da pobreza, do emprego doméstico ou da própria prostituição.

VB - Então Elisa, você acha que houve uma imputação dessa condição doméstica para a mulher negra apesar das várias mulheres negras que existiam na época atuando em diferentes frentes de trabalho? Você acha então que houve essa imputação, um confinamento ao espaço doméstico?

EL - Eu acho que o que acontece é o seguinte; que o retrato da sociedade é desenhado por uma visão eurocentrista. Essa visão eurocentrista, ela é hegemônica porque é ela que tem acesso a ser publicada, os livros são publicados, que criam essa visão. Quem publica esses livros? São os brancos, que estão escrevendo, eu acho que Jorge Amado é um exemplo muito bom, nós sabemos que o retrato da mulher negra que ele pinta nos livros dele nem sempre é um retrato que reflita essa figura de mulher negra digna. Inclusive no próprio contexto do candomblé nós temos o retrato de uma mulher negra muitas vezes entrando numa dança de frenesi sexual no próprio terreiro, que é uma coisa escandalosa e que não se entende como é que essas coisas podem passar na cabeça dessa sociedade branca brasileira como uma valorização da cultura e da cultura e da figura da mulher negra. Então, é essa visão que acaba sobressaindo, ela é uma visão criada por quem? Pelas pessoas que tem essas mulheres como domésticas, e a visão da televisão; a visão veiculada pela televisão é controlada por quem? Por quem tem na sua casa a mulher negra como doméstica. Então, a visão deles apesar de poder sair na rua e ver a mulher negra em outras condições acaba sendo forjada por essa relação que é a relação que predomina na vida das pessoas. Hoje está diferente porque o movimento negro está se impondo e os intelectuais negros estão conseguindo impor uma contestação dessa construção, mas certamente até o final do século XX, porque nós temos um divisor de águas aí que é a conferência de Durban, e aqui no Brasil a conferência de Durban teve um papel importante porque fez com que muitos intelectuais brancos pudessem enxergar, fazer pesquisas e enxergar melhor essa realidade. Mas até esse momento eu diria que certamente essa visão da mulher negra ela é desenhada, ela é construída, ela é forjada por uma intelectualidade dominante no Brasil que tem essa visão.

VB - E para você existe um elemento basilar para se compreender a opressão sofrida pelas mulheres negras no Brasil? Algo que sustente a compreensão dessa opressão?

EL - A questão de gênero e a questão racial são intimamente interligadas em toda história brasileira e que a questão racial gira e torno da questão de gênero da mesma forma que a questão de gênero gira em torno da questão racial, ou seja, os dois são pivôs um do outro: uma espécie de eixo, a meu ver, indissolúvel, porque você tem as relações de poder sendo construídas por gênero, mas aí a condição da mulher branca entra, sobretudo, no tempo colonial porque ela é reduzida a uma coisa, uma máquina de fazer filho, a uma pessoa que não tem status social e jurídico, enfim. E a mulher negra vai entrar para preencher o status doméstico que a essa mulher é negado praticamente (a essa mulher branca), não lhe é atribuído um prestígio social por conta disso, mas o papel social dela é esse. Então quando a Lélia Gonzales diz que a mulher negra é a transmissora da cultura brasileira, isso é uma verdade, mas é uma verdade que não traz consigo uma dimensão de poder no sentido social das relações sociais; traz um poder sim, de formar, de moldar a língua brasileira que a Lélia chamada de Pretoguês. É essa mulher negra que tem toda essa atuação ali, e a mulher branca, ela é relegada a um status muito inferiorizado, apesar de estar exercendo poder sobre essa própria mulher negra. Então é uma coisa extremamente sutil, a meu ver, claro, você pode ver os contornos gerais dessa situação. Mas o que quero dizer é que, a meu ver, a condição de mulher negra, a condição de mulher branca, a condição de homem negro, a condição de homem branco, eles são condicionados de uma forma inextrincavelmente ligada por gênero e raça: e gênero é constituída por raça e raça é constituída pelo gênero, e a gente não pode separar as duas coisas. E aí, há muitas maneiras de se enxergar essa relação, há muitas maneiras de analisar, há muitos enfoques, mas, a meu ver, o que sobressai sempre é a absoluta interligação entre uma coisa e outra.

VB - Bem eu não sei se entendi muito bem, eu li o “Sortilégio da Cor” e você diz nesse livro que a discriminação não é um dado que crie identificação entre aqueles que sofrem opressão como negros e mulheres, não é a discriminação que cria essa identificação, essa interligação entre eles. Por que não seria a discriminação e que outros dados criariam essa identificação entre esses grupos, de negros e de mulheres?

EL - Claro que a discriminação faz parte fundamental de todo esse eixo entre gênero e raça de toda essa interligação, mas o que eu procuro fazer é afastar um pouco a análise da questão da discriminação e olhar as coisas de forma que focalize mais valores positivos. Então, no sentido de gênero e raça você tem um paralelo entre as trajetórias históricas desses dois grupos [negros e mulheres] grupos. Então, aí, eu me refiro a teoria do Diop, a teoria dos dois berços – não que eu limitaria o mundo apenas a esses dois berços. Mas a eu acho que há muito valor na visão comparativa que o Diop traz quando ele fala das estruturas matrilineares das sociedades agrícolas e diferencia estas das estruturas patriarcais que vão surgir, sobretudo, identificadas às populações do Norte, que são mais nômades. Então, a identificação da condição racial com a subjugação das populações mais escuras coincide com a imposição do patriarcalismo nessas sociedades. Isso é um tempo muito recuado, não estou falando da escravização dos últimos 500 anos, eu estou falando de um processo que vai acontecer a 10 mil anos a.C. Então, existiam civilizações estáveis que se baseavam na produção agrícola, nas quais a sucessão de poder político-espiritual seguia a linha matrilinear, a linhagem matrilinear. Eu evito falar em matriarcado porque eu acho que é uma outra coisa. Mas a matrilinearidade dessas civilizações constrói a partilha de poder e onde se tem esferas diferenciadas – porque a faraó Haptsetpsut se vestiu como homem porque ela assumiu para si os poderes identificados com a parte masculina dessa partilha do poder. Então, não é que não houvesse nenhuma diferenciação de papéis de gênero, mas havia sim, nessas sociedades matrilineares, uma partilha do poder em que a mulher não era excluída da esfera de poder econômico, de atuação econômica, exatamente por que ela era o esteio da produção agrícola; ela tinha uma função econômica fundamental. Quando você tem uma população que vive em estado de guerra, uma população nômade, então a mulher passa a ser uma figura que não tem esse mesmo papel fundamental econômico. Então, se tem, ao mesmo tempo, uma imposição de populações do Norte que trazem esse sinal patriarcal, essa característica do patriarcalismo, e vão subjugar essas outras populações que são civilizações matrilineares e, ao mesmo tempo, são pessoas de cor, são povos negros. Então eu acho que a coisa remonta a essa época, e vem a todo instante sendo reforçada de diferentes formas que ainda precisamos estudar muito. Eu conheço pouco, apenas uma referência que é o livro que trata da Construção da Questão Racial na Antiguidade Clássica e conheço Cheikh Anta Diop; não sou especializada nessa área, mas eu tenho certeza que não vou errar ao afirmar que existe ainda muito trabalho para se fazer para poder destrinchar os detalhes deste processo, como é que isso se deu em diferentes épocas, como é que essa questão foi reforçada em diferentes épocas. O cristianismo também é um fator fundamental nisso, porque ele surge nos territórios e, simplesmente, retira a figura feminina da esfera do poder espiritual e nos apresenta o Pai, o Filho e o Espírito Santo, um todo masculino, e a mulher, a Virgem, fica a parte, uma pessoa santa, mas não faz parte do triunvirato do poder espiritual; ela não é divindade – essa divisão representa outro momento fundamental da subjugação. E assim por aí vai... Advém o século das luzes, a época da imposição, ao mesmo tempo, do método científico de Descartes e a conquista do mundo pela Europa que sai descobrindo novos povos e catequizando e categorizando esses povos. Então, tudo isso sempre tem, ao mesmo tempo, a atuação da questão racial e da questão de gênero. A inter-relação entre raça e gênero não se dá simplesmente pela discriminação, ela é mais ampla e mais profunda.

VB - Eu tenho algumas questões sobre Diop, sobre essa leitura de Diop, mas eu vou seguir o meu roteiro e a gente vai chegar lá.

Ao discutir a expressão de Beauvoir “tornar-se mulher”, você evoca a discussão sobre a expressão ser não somente a possibilidade de compreender a mulher como constituição social, que fica bem claro nessa expressão de Beauvoir, como também suscita a continuidade de construção da mulher com a clara possibilidade dessa mulher assumir a autoria de sua construção e possibilitar uma transformação. Isso afetaria de alguma maneira a incidência da opressão sobre a mulher, mesmo essa transformação se dando num plano, numa dimensão do indivíduo?

EL - Acho que sim, na medida em que esse processo se torna objeto de um processo coletivo, que é exatamente o que aconteceu. Existe no início do século XX o movimento já iniciado, do sufrágio feminino, mas existe uma subjetividade ainda esmagadoramente formada pela idéia construída pela sociedade patriarcal ocidental do que é a mulher, dessa condição mulher que é dada por uma definição societária. Há uma idéia de mulher construída pela sociedade ocidental patriarcal.....Há duas dimensões desse processo de tornar-se mulher: uma delas é o processo de educação da criança, quando ela é

socializada para entender que o seu papel de gênero é aquele definido pela sociedade e ela vai formando os seus hábitos e suas atitudes de acordo com esse modelo que vem da sociedade, ou seja, a mulher subjugada, a mulher subordinada. Há outra dimensão do termo tornar-se mulher que é quando que essa mulher, em qualquer fase que ela decida fazer isso, se dá conta de que ela pode definir de outra forma, com outros parâmetros esse papel social. Então ela resolve tornar-se mulher de uma outra forma, construindo para si uma nova identidade. No sentido coletivo é isso que o movimento feminista, a partir do movimento do sufrágio, dentro da sociedade ocidental vai fazer. Ela vai criar os parâmetros coletivos dessa nova identidade e ao fazer isso ela vai criar novos parâmetros para a própria sociedade, durante um tempo ela vai ignorar praticamente a maior parte dessa humanidade porque esse movimento vai começar a acontecer dentro do ocidente patriarcal, como o sufrágio que é nas democracias ocidentais. Nessa época, devo dizer que houve desde o século XIX, nos Estados Unidos as mulheres brancas sufragistas muitas vezes não só ignoravam como algumas eram contra os direitos, a ampliação dos direitos de suas irmãs negras, eram escravistas e não se engajavam no movimento abolicionista. Tinha mulheres brancas que enxergavam isso, naquele momento como é que você poderia definir esse papel racial e de gênero separadamente? As pessoas podiam fazer isso porque só tinham aquela visão formada por uma configuração de poder em que elas eram as pessoas, as mulheres brancas sufragistas, eram definidas como pessoas. Mas eu via muitas delas que chegavam mais longe do que isso, que chegavam mais longe, que é a construção social da inferioridade da mulher negra pela escravidão, então se aliavam a esse movimento. Eu sei que existiu nos Estados Unidos até a figura da mulher feminista, sufragista, que chegava ao sul e era contra o sufrágio negro, da população negra porque achava que dando o voto para a mulher branca ela iria reforçar as estruturas de opressão racista no sul dos Estados Unidos. Então há uma absoluta separação nas cabeças dessas pessoas que separam essas duas coisas (gênero e raça). Só lá no final do século XX, a partir da década de 70 com a grande conferência mundial das mulheres que depois vai se repetir em Benjim na década de 90, então a diferença entre esses dois grandes congressos internacionais de mulheres é exatamente essa: que as mulheres do terceiro mundo, as mulheres africanas, asiáticas e latino-americanas vão para esse congresso em Benjim e vão fazer essa identidade, essa interconexão inextrincável entre raça e gênero. Nós estamos assistindo uma evolução dos parâmetros coletivos articulado pelas mulheres que individualmente assumem esse processo de tornar-se mulher e tornar-se negra, definindo por sua própria vontade, por seu próprio protagonismo o que significa essa identidade, e assim moldando a própria definição que a sociedade tem. Hoje a sociedade, de um modo geral, não tem a mesma idéia da identidade da mulher como tinha em 1970.

VB - Em seu livro “O Sortilégio da Cor” você faz uma breve leitura do cientista Cheikh Anta Diop. Como a perspectiva teórica diopiana pode ajudar a compreender a opressão das mulheres negras no mundo contemporâneo.

EL - Diop é, sobretudo, uma referência para desgarrar a questão da mulher negra desse eterno problema da escravidão mercantil que define a sua identidade nessas sociedades capitalistas multirraciais. Vale ressaltar, que o capitalismo em si é construído pelo processo escravista. Então não há como escapar do fato de que esse é um fator principal um fator muito importante. Mas enquanto nós focalizamos esse momento histórico, estamos sempre focalizando a mulher negra na sua condição, maiormente, escravizada e sempre voltando a essa imagem. O que Diop nos mostra é, em primeiro lugar, que a condição de escravizada não esgota o que é a evolução da mulher negra, historicamente. Ao contrário, essa é muito anterior e a mulher negra tem um protagonismo de construir civilizações, de construir sociedades muito mais antiga do que uma resistência quilombola – uma resistência à condição escravizada dentro dessa sociedade. Então, Diop amplia nossa visão de uma forma excepcional: Eu tenho uma peça chamada a história do tempo, em que eu tomei a história africana, dividi em setores de 500 anos, projetados num papel A4. Por quê que eu fiz isso? Por que, vi, em 2000, as comemorações pelos 500 anos de história do Brasil, do qual todos falavam. Quando se reduz, como no Brasil é o hábito reduzir a visão histórica há esses 500 anos, se reduz a visão histórica ao período que os africanos foram escravizados nesse sistema do mercantilismo europeu capitalista. Então quando eu desdobrei a história dos africanos, tomando uma folha A4 para cada 500 anos, juntei todos os 500 anos da história africana e fiquei com uma linha do tempo de 4 metros e meio, na qual somente uma única folha de A4, um pedacinho no final, correspondia aos 500 anos do negro no Brasil. É isso que Diop nos permite fazer. A partir da visão diopiana se vê a mulher negra como uma protagonista dessa história, em liberdade e

soberania, atuando como rainha, como guerreira, como estadista, durante esse tempo todo!!! Comparado com um pedacinho de subordinação no Brasil. Um pedacinho importantíssimo que define muitas coisas, mas se recuamos na história, vemos que esse pedacinho é pouco em toda a existência desse povo, isso nos ajudará muito a reconstruir a imagem que temos da mulher negra e ela mesma reconstruir a visão a imagem de si.

VB – Justamente na linha dessa profundidade da história, a profundidade do escrutínio da história da humanidade tem trazido importantes dados das sociedades antigas. A centralidade do homem ou da mulher nessas sociedades tem sido interpretadas pelo menos de duas formas pelos estudiosos do assunto. A primeira hipótese, mais antiga é que as sociedades patriarcais aparecem na história após as sociedades matriarcais que ganham ar de evolução das sociedades por meio da subjugação da mulher. Diop através da sua teoria dos berços matriciais sustenta a hipótese de que essas sociedades não só existiam em tempos longínquos, como se entrecrocavam e coexistiam. Qual dessas hipóteses para você ajudaria compreender o desdobramento contemporâneo da subjugação da mulher na sociedade por orientação de uma possível consciência histórica misógina criada a partir da relação entre sociedades matricentradas e patriarcentradas. Na teoria dos berços matriciais, Diop defende os dados do fenótipo humano como uma distinção entre esses berços: o meridional e o setentrional. Havendo uma confirmação dessa teoria se poderia dizer que o gênero e a raça são dados inextrincáveis que balizam a construção de estereótipos e as desigualdades sociais, orientados por uma consciência histórica de subjugação do negro e da mulher frente às sociedades matricentradas que foram esmagadas durante a história pelas sociedades patriarcentradas.

EL - É útil dizer que ainda prevalece, apesar de toda uma antropologia que se diz destrincada dessa visão, me parece haver ainda prevalência da visão evolutiva das sociedades humanas e da idéia, não necessariamente explicitada, da imagem do chamado primitivo associada a sociedade matricentrada. Isso ainda prevalece, apesar do discurso antropológico nas ciências sociais negar esse tipo de abordagem. Há um eurocentrismo nesse sentido de haver sempre uma subjacente suposição dessa idéia da civilização que identifica o traço evolutivo com o patriarcalismo. As pessoas não vão dizer ou explicitar isso, mas é algo que está implícito. Inclusive, é o mesmo que acontece ao se falar sobre ação afirmativa, está aí também. Por que da mesma forma que, na educação, se tem a falta de expectativa sobre a criança negra, a menina negra, se observa até hoje, da mesma forma se tem a idéia do mérito extremamente distorcida, por que justamente essa idéia eurocêntrica está imbutida aí. Os defensores da idéia distorcida de mérito atribuem esse mérito automaticamente ao branco!!! Isso é um produto dessa formação ocidental patriarcal! Eles não conseguem enxergar além disso. Esse termo mérito, no contexto da discussão das políticas afirmativas, a meu ver, é um reflexo de um condicionamento inconsciente que ainda permeia esse discurso.

VB – Para você, prof^a Elisa, qual a contribuição da teoria do ponto de vista (standpoint theory) para o estudo sobre as mulheres negras brasileiras.

EL - Eu vejo a Standpoint Theory como uma entre várias teorias que toma como postura inicial a não adoção do clássico, objetivo de ter uma visão científica distanciada, objetiva, que transcende qualquer implicação do subjetivo. Você assume o fato de quem você for, o lugar de onde você lança o seu olhar, esse lugar determina a maneira que você vai ver as coisas. Então essa postura é útil para as mulheres negras porque ela assume que seu ponto de vista é legítimo, ela não precisa abrir mão, e vai fazê-la ver coisas que outros, de outro lugar, não enxergam. É necessário também levar em conta que não podemos levar isso ao extremo de construir discursos que impedem o diálogo, ou seja, achar que o ponto de vista que eu tenho prevalece sobre outros. Esse é um ponto fundamental na concepção de afrocentricidade, que é a aplicação da teoria do ponto de vista ao pensador africano, ele enxerga a partir de um ponto de vista africano, colocando o africano como protagonista. Existem estudiosos, existem pessoas que escrevem em nome da afrocentricidade, que, a meu ver, levam isso ao extremo, que impedem o diálogo e, ao meu ver, esse não é o objetivo da afrocentricidade. O Molefi Kete Assante, quando ele trata esse assunto, ele sempre diz que a diferença entre o eurocentrismo e a abordagem afrocentrada é que o eurocentrismo se propõe a impor um ponto de vista como universal válido para todos, já a abordagem afrocentrada traz novas perspectivas, mas convive dentro de uma pluralidade de conhecimentos: então ele adiciona, ele não exclui. É evidente que quando um outro ponto de vista passa a mentir, a querer

impor estereótipos, nós temos que denunciar as falsidades e as distorções que esses pontos de vista trazem, mas não se trata de uma imposição de um ponto de vista como sendo verídico e universal.

VB - Em relação a proposta de Kimberlé Crenshaw, a respeito da intersecção entre raça, gênero e classe. Você acha que essa proposição pode dar conta, numa perspectiva moderna, da opressão da mulher por trazer a concepção de classe?

EL - Acho que sim, acho que não é só ela que traz a concepção de classe. Os pensadores dessas questões sempre têm levado em conta a questão de classe, mas nem todos acham que classe é uma categoria de mais peso de que outras e Kimberlé não se colocaria nesse nível. A meu ver o foco do trabalho dela é mais sobre gênero e raça, e a inovação que ela traz é a interseccionalidade entre essas três categorias. Antes tínhamos muitas análises que falavam em classe e raça, outras que falavam em classe e gênero, ela traz como novo a questão de gênero e raça que não consegue de desligar de classe, o que é extremamente útil.