

“EDUCAÇÃO PARA UMA VIDA MELHOR”: TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE DOCENTES NEGROS

ARILDA ARBOLEYA

FERNANDO CIELLO

SIMONE MEUCCI

RESUMO

A histórica engenharia de exploração e subjugação do trabalho negro no Brasil configurou um circuito de desigualdades sociais reincidente. Esse quadro se mostra claro nos limites estruturais impostos às possibilidades de ascensão social de afrodescendentes ainda hoje verificadas. Este trabalho pretende refletir sobre trajetórias de docentes negros de universidades públicas brasileiras, procurando perceber como a educação aparece instrumentalizada nestes discursos, tensionada entre a busca consciente de superação da condição histórica, os limites socioestruturais da desigualdade formal e simbólica, e a representação de si na composição do mérito. A análise desenvolve-se, mobilizando produções sociológicas acerca da relação entre educação, raça e ascensão social, a partir da análise das estratégias e dos caminhos encontrados pelos sujeitos para enfrentar condições institucionalizadas de preconceito.

“EDUCATION FOR A BETTER LIFE”: SOCIAL PATHWAYS OF BLACK PROFESSORS

ABSTRACT

The historic engineering of the black workforce exploitation and subjugation in Brazil created a circle of recurrent social inequalities. Such a situation becomes clear when considering the structural limits that still govern the possibilities for social upward mobility of the African-descended population today. This paper aims to reflect on the pathways of black professors in Brazilian public universities in order to understand how education is exploited in these discourses, stretched between the conscious search to overcome that historic condition, the socio-cultural limits of formal and symbolic inequalities, and the self-representation in terms of merit. This analysis is developed by taking into account sociological productions that discuss the relationship among education, race and social mobility based on the analysis of the strategies and pathways used by the subjects to face institutionalized prejudice.

EDUCATION • BLACKS • TEACHERS • SOCIAL MOBILITY

“EDUCACIÓN PARA UNA VIDA MEJOR”: TRAYECTORIAS SOCIALES DE DOCENTES NEGROS

RESUMEN

La histórica ingeniería de explotación y subyugación del trabajo negro en Brasil configuró un circuito reincidente de desigualdades sociales. Hasta hoy ocurren límites estructurales impuestos a las posibilidades de ascenso social de afrodescendientes. Este trabajo a partir de relatos de trayectorias de tres docentes negros de universidades públicas brasileñas pretende reflexionar sobre la instrumentalización de la educación, en estos discursos, tensionada entre la búsqueda consciente de superación de la condición histórica, los límites socioestructurales de la desigualdad formal y simbólica y la representación de sí en la composición del mérito. El análisis se desarrolla por medio de la movilización de producciones sociológicas acerca de la relación entre educación, raza e ascenso social, a partir del análisis de las estrategias y caminos encontrados por los sujetos para enfrentar condiciones institucionalizadas de prejuicio.

EDUCACIÓN • NEGROS • DOCENTES • MOVILIDAD SOCIAL

UM LIGEIRO OLHAR PARA AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS NOS FARÁ VER facilmente que, a despeito de a população nacional ser de maioria negra, esse é ainda hoje um ambiente essencialmente branco. Tal fato coloca em pauta as barreiras estruturais e simbólicas que se interpõem na trajetória educacional dos negros, suas oportunidades de acesso à educação de qualidade, bem como as representações sociais do campo de possibilidades daqueles que ascendem num mundo branco.

Mobilizando estratégias metodológicas inscritas na perspectiva da história oral (QUEIROZ, 1987), este trabalho analisa – via relatos de três docentes negros de diferentes áreas de formação, em diferentes universidades – fatores objetivos e subjetivações que agem na conformação das condições sociais primárias da ascensão intelectual e social daqueles que contrariaram a norma excludente. Partindo do suposto de que a educação alcança um significado singular na trajetória social desses sujeitos, tensionada entre o significado do mérito, as barreiras socioestruturais e a consciência histórica da desigualdade, pareceu-nos importante realizar três movimentos analíticos: I) a localização da engenharia histórica e do quadro atual de marginalização negra através de dados quantitativos; II) a problematização teórico-sociológica do tripé educação-raça-mobilidade; III) a análise da instrumentalização educacional nas trajetórias sociais dos docentes entrevistados.

DETERMINANTES HISTÓRICOS

No curso do desenvolvimento sociopolítico do Brasil, as relações raciais constituem um drama estrutural no qual o negro aparece como protagonista. Seja no arranjo produtivo, na formatação identitária ou da cidadania política, sua presença provoca um reiterado desconforto nacional, pois indica a fragilidade do país em figurar no concerto das nações desenvolvidas, dado o atraso atávico da disposição inclusiva. Esse sujeito histórico foi tratado de maneiras diversas em momentos diferentes pela intelectualidade nacional: mercadoria (mão de obra para a lavoura no período colonial); eugenia social (embranquecimento da nação no final do século XIX); democracia racial (invisibilização no despontar dos anos 1930); trabalhador nacional subalterno (integração pela necessidade produtiva pós-1970).

Transplantados para diversas regiões do país na condição de escravos, os negros tornaram-se eixo da imbricação entre um modo de produção agroexportador colonial e uma ordem societária patrimonialista (FERNANDES, 2010). Foram, assim, agentes da acumulação capitalista primária e expoentes do modelo sociopolítico excludente, alicerce da desigualdade social.

Ao longo da história, processaram-se transformações econômicas e político-institucionais que, no entanto, não alteraram significativamente o arranjo societário, mantendo os populares à margem das benesses. Expoente disso é o despreparo com que os negros foram lançados ao mercado de trabalho livre, tendo de lidar com as marcas materiais e simbólicas da escravidão (autossubjetivação e estigmatização social), a concorrência com a mão de obra imigrante, o abandono do Estado (FERNANDES, 1965). Foram afastados sistematicamente das organizações sociais, bem como das possibilidades de inserção na sociedade urbana competitiva.

Esse modelo social excludente ainda aparece claramente em engenharias institucionais e padrões de representação social do negro – o material e o simbólico articulados na negação discursiva e na prática reiterada do racismo institucional (CARVALHO, 2005), como acusam alguns indicadores sociais.

ALGUNS DADOS¹

Segundo o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, 50,74% dos brasileiros são negros.² Esse grupo compreendia 28,46% da População Economicamente Ativa – PEA –, sendo que apenas 1,77% possuía ensino superior completo, recebendo renda média sempre menor: R\$ 1.428,79 contra R\$ 2.510,44 da PEA branca (IBGE, 2014).

Negros permanecem sobrerrepresentados entre os indivíduos que se encontram desempregados e que têm ocupações precárias (IBGE, 2012),

¹ Agradecemos a fundamental colaboração de José Carlos dos Santos, pesquisador e assessor na Presidência da República, para levantamento e processamento desses dados.

² Considera-se aqui população negra a soma das categorias "Preta" (7,61%) e "Parda" (43,13%).

o que normalmente tende-se a explicar pelos diferentes níveis de escolarização. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – Dieese – (2014), o acesso à educação de qualidade é um dos principais mecanismos de distribuição de renda; no entanto, a escolaridade média dos negros em 2012 era de 7,1 anos de estudo (20% a menos que brancos); ainda mais, 70% dos brasileiros analfabetos são negros. A mesma disparidade aparece nos níveis mais elevados de escolarização, conforme se depreende da tabela a seguir:

TABELA 1
PESSOAS QUE FREQUENTAVAM ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO - BRASIL 2010

NÍVEL DE ENSINO	COR/RAÇA	TOTAL	%
Graduação Superior	Total	6.197.318	10,40
	Branco	3.906.166	6,56
	Negro	2.187.707	3,67
Especialização Superior	Total	666.613	1,12
	Branco	449.314	0,75
	Negro	205.510	0,29
Mestrado	Total	177.472	0,30
	Branco	127.971	0,21
	Negro	46.242	0,07
Doutorado	Total	77.763	0,13
	Branco	58.947	0,10
	Negro	17.304	0,03

Fonte: IBGE (2010).

Contudo, mesmo equalizando a escolaridade, do total de negros com ensino superior concluído, 42,6% têm renda domiciliar *per capita* (RDPC) de até dois salários mínimos, que representa uma renda 30% menor que dos brancos com o mesmo nível escolar (IPEA, 2014). O mesmo se repete com relação aos pós-graduados: enquanto 65% dos mestres e doutores declaram RDPC superior a três salários mínimos, entre os negros desse grupo escolar a renda média se limita a dois salários mínimos.

Fica evidente que a questão racial impacta sobre a distribuição das posições ocupacionais e em suas hierarquias. Mais do que isso, os dados apresentados indicam a pujança de um racismo institucional na atualidade, agindo na conformação dos pontos de partida e no acesso desigual aos instrumentos de competição. Bom exemplo é a administração pública, visto que, apesar dos critérios seletivos impessoais, a maioria branca é inquestionável, especialmente nas carreiras de maior prestígio e remuneração: na diplomacia, 94,1% são brancos; nas carreiras de superintendências, 6,3% são negros. Logo, a presença negra cresce à medida que diminui o grau de prestígio e remuneração da ocupação. Isso porque, “assim como ocorre no ingresso no ensino superior, resta

evidente que não há iguais condições de formação e preparação dos candidatos” (IPEA, 2014, p. 5).

Tomamos, assim, a educação como um dos mais expressivos indicadores dessa desigualdade, que repercute no mundo do trabalho e nas possibilidades de ascensão social dos grupos negros. Sobre isso, dados preliminares do Censo do Ensino Superior de 2013 (Inep) indicam que os negros eram apenas 14,51% dos que frequentavam o ensino superior no Brasil, concentrados, em geral, nas áreas de formação de menor prestígio, como licenciaturas (SILVA, 2010; TEIXEIRA, 2003).

Representativo dessa concentração em ocupações menos prestigiosas é o aumento acentuado de professores negros na educação básica: 60,52% entre 2003 e 2013, conforme dados do Dieese (2014). As explicações possíveis seriam um aumento na declaração de pertencimento étnico pelos negros e as políticas afirmativas governamentais (DIEESE, 2014). Além disso, poder-se-ia pensar que, como a expansão quantitativa nem sempre vem acompanhada de expansão qualitativa, a educação tem se tornado uma ocupação cada vez mais precária, implicando um afastamento dos brancos e a consequente relegação dessa atividade aos grupos tradicionalmente desprivilegiados.

Todos esses dados expressam uma disparidade racial que se aprofunda quando se avança aos níveis de excelência educacional, recaindo no ponto central desta análise – a carreira docente universitária. Considerada como clímax de ascensão intelectual e estabilidade socioeconômica quando em instituições públicas, constitui-se como um foco analítico particularmente expressivo das tensões que permeiam o racismo institucional, enquanto fenômeno estrutural e simbólico.

A despeito de uma maioria populacional negra, docentes negros no ensino superior são ínfimas minorias:³

TABELA 2
DOCENTES QUE FREQUENTAVAM O ENSINO SUPERIOR POR COR/RAÇA - BRASIL 2012

COR/RAÇA	TOTAL	%
Branca	180.052	47,51
Preta	5.035	1,32
Parda	45.110	11,9
Amarela	2.927	0,77
Indígena	377	0,09
Não declarada	82.152	21,68
IES não dispõe de informação	63.286	16,7
TOTAL	378.939	100

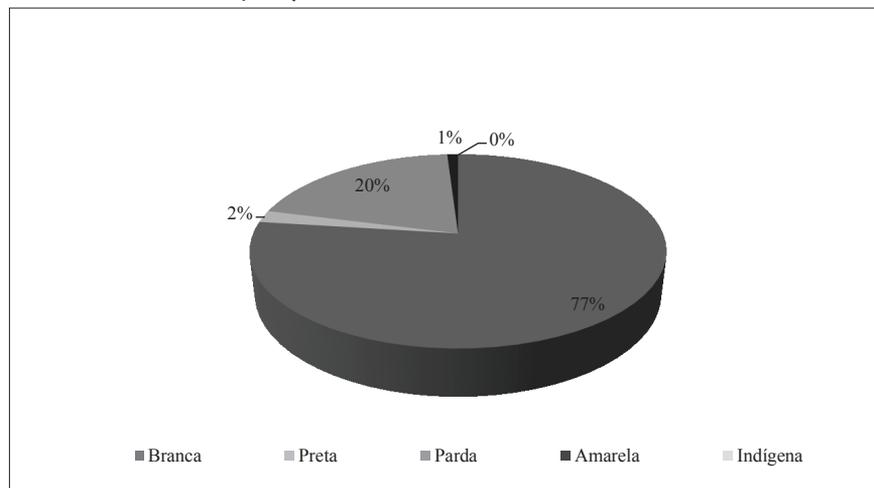
Fonte: Inep (2012).

3

Os dados preliminares do Inep 2013 não trazem a categoria cor; por isso, trabalhamos aqui com a base de microdados de 2012.

Se trabalharmos apenas com os dados declarados de cor/raça, retirando os totais não informados, teremos um universo de 77% de docentes brancos, contra 22% de negros:

GRÁFICO 1
DOCENTES POR COR/RAÇA



Fonte: Inep - Censo da Educação Superior (2012).

No início dos anos 2000, grandes universidades públicas brasileiras apresentavam uma variação próxima de 1% de docentes negros em seus quadros funcionais, indicando o que Carvalho (2006) denomina de confinamento racial do mundo acadêmico. Para o autor, opera uma invisibilização do racismo nessas universidades, na medida em que se teoriza sobre o tema, mas não se reconhece a prática insulada e excludente, nitidamente expressa na escassez de negros pós-graduandos e docentes.

Nesse sentido, a elevada taxa de dados não informados sobre a composição racial dos quadros docentes universitários que se apresenta na Tabela 2 (referentes à cor/raça “não declarada” e “IES não dispõe de informação”) é bastante significativa, não como um elemento que invalide o valor heurístico do objeto docência universitária para a compreensão das tensões sociorraciais, mas sim como um elemento que o reafirma. Isso porque, na mesma chave interpretativa acerca da invisibilidade do racismo nas universidades proposta por Carvalho (2006), essa deficiência nos dados produzidos aponta, uma vez mais, para o não reconhecimento institucional da questão étnico-racial como um problema endógeno. Assim, ainda que tais dados (que abrangem quase 40% da população docente recenseada pelo Inep em 2012) imponham uma relativização da expressiva ausência de docentes negros no ensino superior nacional, guardado o princípio da proporcionalidade em conexão com nossa conjuntura histórica, essa debilidade enfatiza a necessidade de pensarmos o emaranhado sistema de relações étnico-raciais vigente em

nosso país e a maneira como a própria negritude vai aparecendo como tema da vida social brasileira e repercutindo nas políticas públicas.⁴

Passada mais de uma década sob o impacto de ações afirmativas, lamentamos observar que esse quadro não sofreu alterações vultosas. Entre as universidades às quais pertencem nossos entrevistados, uma não dispõe da informação, e as outras duas alcançam, respectivamente, 1,82% e 1,59% de docentes negros. Em 2012, dos 50.145 docentes negros indicados na base do Inep, somente 33,9% estavam em instituições públicas; eram de maioria masculina (54,43%) e, em geral, com titulação máxima de mestres: 43,09%⁵ (BRASIL, 2012).

Assim, apesar dos avanços contemporâneos e da expansão do ensino universitário na última década (BRASIL, 2013), a presença negra na docência permanece diminuta. Como desencadeador dessa realidade, atua o passivo histórico de um projeto social exclusivista que, desde o limiar da República, orienta a nação e tem na educação um de seus instrumentos base: a escola pública tornou-se um espaço branco (MÜLLER, 2003; DÁVILA, 2003), porque branca era a cor da civilização e da modernidade. E quando, nos anos 1930, surgiram nossas universidades, “já o fizeram dentro de um clima geral racista que desautorizava a presença negra na educação. [...] É um fato histórico, portanto, que a universidade pública no Brasil foi instalada explicitamente sob o signo da brancura” (CARVALHO, 2005, p. 96).

Embora a educação tenha se constituído em importante filtro para a mobilidade social, ela tem agido, também, para a reprodução das desigualdades (BOURDIEU, 1995). Como a tensão entre relações raciais, educação e mobilidade social tem sido tratada pelo pensamento social brasileiro?

EDUCAÇÃO, RAÇA E MOBILIDADE SOCIAL - NOTAS SOCIOLÓGICAS

Segundo Guimarães (2003), entre o prelúdio da República e os anos 1940, concorreram três linhas de representação do negro no pensamento social brasileiro: 1) a inexistência de uma *linha de cor* pela grande miscigenação; 2) o negro como massa inaproveitável pela deploração moral e intelectual que o excluía das possibilidades de civilização; 3) a ideia de que no Brasil não haveria preconceito racial enquanto fenômeno social.

A institucionalização das ciências sociais somada às transformações políticas e econômicas do pós-1946, promoveu uma nova constelação de representações: 1) não existem raças, existem cores (NOGUEIRA, 1955; HARRIS, 1967; AZEVEDO, 1955); em consequência, 2) as desigualdades sociais não se explicariam na categoria étnica e sim na categoria classe. Portanto, seja numa chave weberiana de classe como grupos abertos (PIERSON, 1971), seja na plataforma marxista do conflito entre

⁴ Sobre isso, Domingues (2007) fornece um importante mapeamento das agendas dos movimentos negros no Brasil.

⁵ 36,48% são especialistas; 17,34%, doutores. Comparativamente, dos 378.939 docentes nacionais, 39% são mestres e 31% são doutores.

proletariado/burguesia (COSTA PINTO, 1953), a questão racial foi convertida em epifenômeno da desigualdade social.

Tais estudos contribuíram funcionalmente para a difusão político-ideológica da *democracia racial* quando, na construção da identidade nacional, o negro e suas necessidades foram subsumidos.⁶ Os anos 1970 marcariam um novo arranjo intelectual em torno do tema ao assumirem, contrariando as constelações anteriores, o reconhecimento da *linha de cor*, nítida “em termos de posição social, de oportunidades educacionais, de distribuição de renda, de atendimento de saúde, de qualquer indicador social que se queira” (GUIMARÃES, 2003, p. 7).

Emergiu uma série de estudos sobre negritudes e pobreza, destacando-se autores como Silva (1978), Schwarcz (1987), Hasenbalg (1979), Nascimento (2002), Guimarães (2002), Henriques (2001), coadunados em torno da percepção do preconceito racial como fenômeno social, materializado no que Hasenbalg e Silva (1988) denominam “ciclo de acumulação de desvantagens”. Isto é, ao longo da formação dos sujeitos negros, haveria um aumento cumulativo e sucessivo de danos, que partem da origem social e se materializam no acesso assimétrico aos bens sociais: uma discriminação educacional que repercutiria no trabalho, na percepção de rendas e nos *status* sociais.

Resulta daí que “a principal barreira para a integração do negro na sociedade brasileira, para o tratamento igualitário do negro, é a educação” (GUIMARÃES, 2003, p. 8). Esse ideário se tornou transversal no pensamento social, presente em textos como o de Azevedo (1955), que busca o limite da ascensão negra em termos de perspectiva cultural ou, numa tônica bem diversa, o de Fernandes (1965), que indica não apenas a incompatibilidade das oportunidades com as necessidades reais mas também a falta de escolarização como fator determinante para não ascensão social, visto que o grupo carecia de armas na competição trabalhista.

Também o movimento negro se orientou nesse ideário. Cardoso (1977, p. 262) evidencia o esforço de ressignificação do preconceito por grupos negros do sul do país no período da pré-abolição na insígnia não da cor, mas da ignorância, assimilando o ideário de que “a ascensão social e a instrução seriam suficientes para provocar a revisão das representações do branco para com os negros”. Entretanto, o autor alerta para condições objetivas da época: não bastava desejar, os canais de ascensão negra seguiam regulados pelos dominantes brancos (CARDOSO, 1977).

Nessa linha, pensadores como Nascimento (2002) e Ramos (1954) defendiam que a escolarização sem um esforço de reafirmação da identidade negra não seria elemento suficiente para superar a subalternidade, denunciando a omissão do Estado no provimento de uma educação não eurocêntrica e inclusiva, já que não apenas o acesso mas o próprio currículo escolar e suas representações do negro deveriam ser revistos (PIRES, 2014).

⁶ Sobre as noções formativas do conceito de democracia racial, ver Freyre (2006) e Schwarcz (1987, 1993).

Fernandes (1965, 2010) observa que a marginalização negra, particularmente dada na inacessibilidade ao mercado de trabalho, foi tensionada pela industrialização, que promoveu uma recategorização do negro no marco da cidadania pelo trabalho (SANTOS, 1998; GOMES, 2002). Inaugura-se, assim, um movimento de ascensão social em que “o quadro global é menos tenebroso e apresenta aspectos compensadores, onde o trabalho, o emprego, a classificação ocupacional e a mobilidade profissional incorporam o negro à classe operária e a alguns setores das classes médias” (FERNANDES, 2010, p. 123).

Todavia, nessa integração, as oportunidades (econômicas, educacionais, intelectuais, políticas) são frágeis para quebrar as linhas tradicionais de desigualdade racial, bem expressas na condição de exceção em que vivem negros que alcançaram postos sociais elevados. Desse modo, as estruturas raciais da sociedade brasileira somente seriam destruídas quando a massa negra pudesse concorrer institucionalmente “em condições de igualdade com o branco e sem nenhuma discriminação de qualquer espécie, o que implicaria participação racial igualitária nas estruturas de poder da comunidade política nacional” (FERNANDES, 2010, p. 105). Nessa perspectiva, buscar por educação enquanto projeto grupal seria assumir uma lógica contestatória do modelo social branco e do lugar convencional do negro; mas, fora dessa chave de significação, seria reproduzir acentuando o modelo discriminatório: “a tolerância sob forte desigualdade racial restringe severamente o campo de oportunidades e regula o movimento de ascensão econômica e social pelo modelo de infiltração, como se fosse um conta-gotas” (FERNANDES, 2010, p. 117). Uma minoria negra se destaca num processo produtivo mecânico, que tende a agregar novos grupos sem alterar o paralelismo raça/classe.⁷

Assim, se a educação alarga o campo de possibilidades, enquanto elemento de acesso ao mercado de trabalho, ela não é condição suficiente para eliminar as desigualdades raciais, dado que o racismo entre nós opera como um arraigado modelo de conduta social discriminatório (GUIMARÃES, 2002), ideologicamente articulado sobre o mito da democracia racial e da meritocracia, que obscurece o quadro assimétrico da competição.

Discutindo essa questão, Silva e Hasenbalg (1992) recusam a conversão do racismo em epifenômeno das desigualdades econômicas, ressaltando que, a despeito do dinamismo gerado pela industrialização, a população negra permaneceu exposta a desvantagens sistemáticas quanto a oportunidades de mobilidade social, de modo que o processo de modernização no país não eliminou a classificação social pela cor. O quadro educacional seria o maior expoente disso, revelando a disparidade entre os níveis educacionais e os retornos obtidos por brancos e negros da mesma origem social, em termos de inserção ocupacional e renda (HASENBALG; SILVA, 1988; HENRIQUES, 2001).

7

Fernandes e Bastide (1965) analisam como, no Brasil, o não acesso dos negros aos meios institucionais de ascensão social deveu-se à cor da pele, desenhando essa imbricação entre raça e pobreza.

Assim, desvantagens especificamente raciais atuam sobre suas trajetórias educacionais, pela “desigual apropriação das oportunidades educacionais e os efeitos acumulados da discriminação racial no âmbito da educação formal” (SILVA; HASENBALG, 1992, p. 81). Há um maior grau de atrito no trânsito escolar negro, percebido especialmente na elevada evasão escolar, fruto não de incompetência, mas das diferenças significativas no ritmo de acesso à educação, o que faz dela o “nó górdio” das desigualdades raciais no país.

Autores como Carvalho (2005), Müller (2003), Dávila (2003) e Ribeiro (2001) localizam nos primórdios da Primeira República o processo primário de exclusão educacional do negro, aprimorado posteriormente com Vargas por intermédio do ideário *democracia racial*, que “celebrou a nossa mestiçagem, [mas] não teve como plataforma política restaurar ou promover uma igualdade racial no sistema escolar – nem sequer no primário, que dirá então no superior” (CARVALHO, 2005, p. 99), promovendo o alijamento negro da escola e da docência e delegando-lhe uma integração ao trabalho pela “porta dos fundos”.⁸

Rosemberg (2009) aponta, numa perspectiva bem próxima de Bourdieu (1995),⁹ outro ponto elementar dessa segregação informal: a universalização do acesso à educação não universaliza qualidade do ensino. Há uma marcante diferença entre escolas da periferia, para negros pobres, e escolas de zonas urbanas privilegiadas, agindo como engenharia atualizada do racismo institucional, que mantém os elementos de distinção no acesso ao ensino superior e estabelece uma reserva de mercado branca.

Também um fator importante nesse processo é a dimensão do simbólico: o caráter racista dos currículos da escola base tende a produzir a internalização da inferioridade nos negros desde a infância, desestimulando sua permanência na escola (SILVA; HASENBALG, 1992; RIBEIRO, 2001; OLIVEIRA; SILVA, 2003; SANTOS, 2007). Por isso, “embora a educação seja uma variável considerada preponderante, quando nos propusermos a analisar os processos de ascensão, ainda assim diversos outros fatores contribuirão com níveis diferenciados para o alcance do sucesso” (SILVA, 2010, p. 23); pois, considerando os dados, a variável cor/raça tem importância significativa na estratificação social, devido ao nível determinante das representações simbólicas.

É por isso que Henriques (2001), a partir de análises quantitativas, defende desnaturalizar a desigualdade racial no Brasil, problematizando o arranjo social no qual o negro tem um lugar “natural” nos estamentos mais pobres, formatando intensa desigualdade racial de oportunidades, particularmente explicitada pela plataforma educacional. Embora o papel da educação no processo de mobilidade social seja indubitável, há uma nítida linha de cor no retrato socioeconômico da desigualdade que

8

Como exemplo disso, podemos citar Alberto Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, intelectuais e ativistas negros que lecionaram em universidades estrangeiras, mas nunca conseguiram fazê-lo em universidades brasileiras (OLIVEIRA, 1995; NASCIMENTO, 2002).

9

Bourdieu (1995) questiona tomar-se a educação como veículo de ascensão social, apresentando-a como instrumento de reprodução das desigualdades, em razão de sua ação homogeneizadora indiferente às disparidades nos pontos de partida, sancionando a herança cultural como dom natural.

tensiona a sua eficácia, visto que “a população escurece quando nos adentramos no mapa da exclusão” (PRUDENTE, 2003, p. 90).

TRAJETÓRIAS DE DOCENTES NEGROS E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS PARA O MÉRITO

Nesse quadro teórico reflexivo, apresentamos as perspectivas dos entrevistados sobre a conformação de suas trajetórias exitosas de ascensão social, buscando analisar as condições objetivas e simbólicas que se interpõem na trajetória de pessoas negras que alçaram a postos de destaque no campo intelectual (professores pesquisadores em universidades públicas brasileiras), visando a apreender como esses fatores repercutem na construção dos significados sociais da educação, raça e mobilidade social relatados e assumidos por esses atores em conexão com suas epistemes.

Quando escreve, no final da década de 1980, sobre o reaparecimento dos relatos orais na produção acadêmica das ciências sociais, Queiroz (1987) apresenta uma reflexão sobre o lugar da oralidade na produção de conhecimento sociológico, bem como sobre a necessidade de distinguir as várias investidas metodológicas possíveis no campo da oralidade. A contribuição mais crucial da autora refere-se a uma síntese das características e dos benefícios daquilo que chamaria de “história oral”. Tensionando os limites do objetivismo supostamente presente em pesquisas quantitativas, Queiroz (1987) destaca o viés do subjetivismo do pesquisador na elaboração de qualquer pesquisa. A partir do reconhecimento dessa circunscrição, a história oral teria a vantagem de permitir a coleta de aspectos pungentes da vida social a partir da própria fala dos indivíduos e dos grupos pesquisados. Assim, narrativas sobre a tradição de cada grupo, seus mitos, suas crenças, ao lado da emoção e das inflexões de fala de cada narrador, fornecem para o pesquisador recursos para a captação dos sentidos atribuídos pelos atores aos processos sociais, dos quais suas experiências são expoentes.

Interessa-nos, então, produzir um olhar para questões raciais a partir das narrativas de um segmento específico de pessoas que participam da vida social contemporânea enquanto afrontadores da norma excludente. Nessa perspectiva, realizamos entrevistas com três docentes negros cujas formações e experiências diversas nos permitem estabelecer uma conexão analítica com as tensões teóricas que circundam o campo de possibilidades da ascensão sociointelectual dos grupos marginalizados. Nesse sentido, assumindo o risco de obliterar a riqueza analítica que essas histórias particulares apresentam, privilegiamos uma abordagem por temas relativos à origem social, à vida estudantil, às perspectivas no processo de formação, ao lugar e ao significado da educação e do mérito (ou não) na aquisição de posições sociais e econômicas.

A rigor, não optamos pela delimitação de um grupo de questões fixas ou pelo direcionamento das narrativas no curso das entrevistas. Também não empreendemos uma reconstrução da totalidade das biografias, mas optamos por uma proposta sincrética no cruzamento entre uma entrevista de roteiro aberto e uma “história de vida”, na medida em que cada entrevistado esboça, nos termos de Queiroz (1987, p. 6), uma tentativa de “reconstituir elementos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”.

A validade desses relatos vai além da construção de conclusões de nível sociológico mais imediatas, buscando, também, complementar as perspectivas teóricas com as estratégias e os caminhos encontrados pelos sujeitos para enfrentar condições institucionalizadas de preconceito. Notamos aqui, portanto, uma oportunidade de perceber questões que a macroteoria eventualmente não percebe e de, igualmente, ver o cruzamento entre experiências individuais e a organização social mais ampla a partir de sujeitos que vivenciam ativamente o emaranhado sistema racial brasileiro.

QUALIFICAÇÃO E ASCENSÃO SOCIAL: UMA INTERPRETAÇÃO DA QUESTÃO RACIAL VIA LENTE ECONÔMICA

Carlos, professor doutor de ciências econômicas em uma importante universidade federal, foi protagonista de duas entrevistas que realizamos, contando-nos sua história com clareza e estabelecendo fluída relação entre as inflexões de sua trajetória e as inflexões econômicas do país ao longo de sua formação. As impressões gerais que tivemos no contato com esse entrevistado apontam para o que talvez seja a principal tonalidade de sua identidade como professor: o trabalho constante em torno do binômio “reconhecimento e mérito”.

Desde pequeno, relata, teve destacado desempenho escolar, frequentando inicialmente uma escola católica privada e, posteriormente, uma escola pública, em função do surgimento do chamado Plano Collor. Apresentou-nos, como traço de sua personalidade, um recorte pragmático, de apreciador das ciências duras, determinado, objetivo. Esse perfil teria sido construído, segundo Carlos, na primeira infância, pela sociabilidade numa escola particular de alta qualidade, a qual oferecia a ele ampla gama de possibilidades formativas e acesso a materiais diversos, os quais eram interessantes; mas que, por outro lado, o mantiveram distante de “dispersões” e amizades.

Dessa forma, os momentos em que estava na escola, segundo relata, eram devotados ao estudar, intenso e contínuo, o que teria garantido boas condições de aprendizado além de um foco maior para sua formação. Talvez por isso percebemos certo ressentimento ao tratar

da escola pública para a qual foi transferido após as reduções de renda familiar, afirmando ter demorado a “aprender coisas novas” naquele novo ambiente.

Assim, enfatizando o alto nível da escola católica na qual cursou o ensino básico e fundamental, Carlos sintetiza sua experiência de aluno regular e competente:

Eu tive uma reprovação na sétima série, mas digamos assim, essa fase [...] de 83 a 90, mais ou menos, 91, eu fui um bom aluno que morava num bairro de classe média para média baixa; onde eu era um dos que estudava na melhor escola. [...] E eu tive um bom desempenho até a sétima série, que foi uma série que eu tava no início da adolescência e comecei a curtir a vida, digamos assim.

Em distintos momentos da conversa, surgem expressões como “melhor aluno”, “melhor época”, “ótimo desempenho”; e, embora tenha ocorrido uma reprovação na trajetória escolar, ela é rapidamente superada pela mobilização do fator “melhor escola da cidade”, apresentando os indicativos de um campo de significação de sua condição de exceção na lógica do mérito individual. Assim, mesmo quando passa a relatar a experiência de frequentar a escola pública, segue acionando o elemento diferenciador, localizado na “tradição” da nova escola, no “exame de admissão”, em suas boas notas.

Avançando em sua trajetória escolar, cronológica e social, Carlos acrescenta um novo traço de sua sociabilidade: o envolvimento em atividades de cunho político. Isso é apresentado por ele como um ganho da transição para a escola pública ao envolver-se, por exemplo, em passeatas pró-*impeachment* do presidente Fernando Collor no início da década de 1990, eventos que, além do enriquecimento político, agiram na conformação de sua própria identidade profissional. Desse período, conta:

Então, por essas vantagens talvez e da aplicação. E eu tava fazendo cursinho. Todo mundo dizia assim: “ta fazendo todo o caminho pra fazer Direito, estudou bastante, e ainda está fazendo cursinho preparatório”. E o cursinho preparatório era bom. E aí meu pai já começou a se recuperar de renda e ele quis meio que corrigir o problema de eu ter ficado no ensino público. E aí ele me pagou um cursinho que era o mais caro da cidade [...]. (Carlos)

Então, ao sair da escola pública, relata, estava fortemente inclinado a cursar a faculdade de Direito, em função de sua facilidade de passear pelas temáticas que envolviam o curso, mas também – e isso aparece de modo central em sua exposição – porque a faculdade de Direito seria a sagração do **caminho natural** que parecia se construir

em torno de sua trajetória de “bom aluno”. Legítima esse repertório vinculando discursos de atores externos generalizados na ideia de que ele seria um **candidato natural** para a carreira jurídica. Nesse sentido, destaca que seu sucesso localiza-se em seu potencial intelectual, enfatizando que ele poderia ter escolhido outras carreiras, como o direito ou a medicina, caso o quisesse. Portanto, um dos elementos centrais na maneira como relata sua trajetória é a construção de si como sujeito de características pessoais e condições familiares que propiciariam a ascensão social, contexto subjetivo que somente é significado por meio da educação como fenômeno central em distintos momentos de sua vida.

Como sua identidade passa fundamentalmente pela reconstrução de um caminho pessoal de sucesso, sua participação como docente na universidade é vista por ele como uma consequência de suas qualificações como estudante e trabalhador. E esse núcleo semântico constrói o elo de justificação de vários eventos e escolhas apresentadas em sua narrativa, no movimento em que localiza a educação como elemento essencial da configuração de seu ser social, atribuindo à noção de “qualificação” seu alicerce identitário, que aparece no amplo quadro de processos de aprendizado, desde sua formação na rede de ensino privada até o contato com a universidade federal onde estudou.

Na frequência desse repertório, chama atenção a maneira como as questões raciais vão aparecendo em seu discurso. Sua narrativa livre não apresentou manifestações diretas quanto à sua negritude ou quanto aos dilemas raciais amplos historicamente vivenciados no Brasil, mas suas perspectivas quanto ao tema emergem atreladas ao discurso mais geral sobre qualificação e posição no mercado de trabalho.

Nesse sentido, na segunda entrevista realizada, quando deliberadamente o provocamos nessa direção, Carlos se moveu no sentido de reafirmar sua condição de profissional qualificado, destacando que nunca se utilizou de cotas raciais nos concursos que prestou e que sua condição de negro nunca foi um fator (negativo ou positivo) operante nos campos sociais ou profissionais nos quais navegou, exatamente em função do fato de que seu elemento distintivo é sua elevada formação escolar, não sua cor de pele:

*[...] então, eu acho que eu sempre tive uma arma muito forte: **eu sempre tava bem qualificado**. E nos concursos que eu fiz eu passei bem também por causa disso. Tinha prova de título e, por isso, eu já saía disparado na frente. Nunca foi uma barreira pra mim [a raça]. **Então, por isso, eu acho que a educação abriu todas as portas pra mim, de forma que eu nunca precisei de nada, de cotas, de nada disso.** [grifos nossos]*

Desse modo, paralelo à sua construção da necessidade pessoal de reconhecimento e do mérito, o entrevistado oferece uma interpretação da questão racial, na qual a desigualdade é suprimida pelo acesso à educação. Há distintos caminhos para pensarmos esse construto identitário, mas entendemos que, num primeiro momento, ele essencialmente reforça a ideia de que a educação é **o caminho possível** para a ascensão social e, em outra direção, que a educação promoveria um caminho biográfico independentemente de questões raciais, desde que o indivíduo em questão contemplasse a necessidade de qualificação presente no campo educacional e reunisse os atributos necessários a isso:

A educação é o único caminho. Não precisa de outras coisas. Se você der as ferramentas pra que a pessoa se qualifique, dado que o Brasil não tem qualificação, ela rompe todas essas barreiras. [...] Por exemplo, o racismo pode voltar, mas é... aquela coisa: você tem uma água com sal e uma água inodora; a sociedade se incomoda com água com sal – os negros, por exemplo, né? – mas se você tiver no meio do deserto, a água com sal é boa. Então, é esse tipo de coisa que eu coloco, né?... Enquanto o Brasil tiver deficiência de mão de obra qualificada, ninguém vai olhar a cor da pele. Ninguém vai olhar. (Carlos)

Remetemo-nos, de maneira bastante cuidadosa, a essa entrevista no que se refere ao elemento racial por entendermos que sua leitura pode ser ambivalente, revelando, por um lado, uma possível supressão ou ausência da questão racial que sonegaria a existência do preconceito, ou por outro lado, como um modo de conferir uma forma de visibilidade positiva ao enfrentamento da desigualdade racial. Isto é, visibilizar a trajetória biográfica do indivíduo por meio de critérios outros, que não o da negritude. No caso de Carlos, esses critérios – consubstanciados na educação como chave de ascensão – são a qualificação subjetiva e profissional e as vicissitudes socioeconômicas de sua inserção no universo da educação (família, preponderância de um perfil científico, acesso às boas escolas, etc.).

Sintomático disso, quando confrontado em nossa conversa com os dados que acusam a incipiência da representação negra nos quadros docentes do ensino superior no Brasil, o entrevistado produz a seguinte afirmação:

[...] muito raro? É um quadro estatístico que reforça essa coisa da exclusão... E aí é legal investigar a vida dessas pessoas pra ver como foi o rompimento do ciclo de exclusão. Eu não sou um legítimo ganhador, porque na verdade meu pai é que teve que fazer um pedaço da ruptura da pobreza. Ele já não era pobre. E, então, eu

pude ter... principalmente nos primeiros anos de vida, eu tive uma boa educação. Coisa que a maioria das pessoas não tem. (Carlos)
[grifos nossos]

Entendemos que os argumentos de Carlos quanto à sua ascensão encontram-se no cruzamento entre percepções do econômico, do racial e do educacional. Muito embora se possam extrair, ainda, várias questões dessa articulação, é possível observar um discurso sobre a condição negra que reconhece a complexidade da desigualdade, mas que também tergiversa com relação à responsabilidade da sociedade como um todo. Esse tipo de argumento não promove, nos termos de Fernandes (1965), o rompimento com um ciclo de exclusão e também reforça argumentos individualizantes e meritocráticos que sugerem que a superação da desigualdade estrutural que se verifica no país deva ser alcançada mediante decisões e posicionamentos no campo pessoal e individual, subjugando a importância da estrutura social brasileira.

EDUCAÇÃO ENTRE LIMITES MATERIAIS E SIMBÓLICOS DE EXISTÊNCIA: ASCENSÃO PELALENTE DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

A narradora que apresentamos agora, Laura, pedagoga, de aproximadamente 50 anos, é alguém que concebe sua trajetória em termos da diversidade étnico-racial brasileira. A ideia de um comprometimento com o respeito à pluralidade étnica, à cidadania, bem como o reconhecimento do preconceito racial no Brasil, são elementos constantes em sua fala, o que acaba por tornar a superação de condições estruturais de desigualdade horizontes importantes na forma como esta entrevistada concebe a docência. Dentro desse escopo político-intelectual, sua trajetória foi contada a partir da percepção de si como professora negra para quem a ascensão social foi uma consequência de um conjunto de fatores e limites estruturais encontrados ao longo da vida.

Desse modo, o rótulo que talvez mais facilmente possa ser atribuído à sua forma de se representar e a maneira com que conduz sua narrativa é o de “professora”. Desde os momentos iniciais de sua entrevista ela enfatiza esse pertencimento, uma vez que estaria na profissão desde muito jovem, quando começou a trabalhar com ensino infantil ainda durante o curso de magistério. É interessante, nesse segundo caso, que a família passa a aparecer como um elemento importante na construção da trajetória docente e não somente na construção do meio objetivo de superação das desigualdades.

Em contraponto à percepção de Carlos com relação à sua família – o fato de terem sido seus pais que romperam a barreira da pobreza e que permitiram seu acesso à formação de qualidade –, a escola aparece

para Laura como uma esfera de autonomização e libertação de condições de pobreza. A educação, para Laura, já muito inicialmente, não aparece como um projeto para ascensão social individual, mas como um projeto que contempla um objetivo familiar de “melhoria de vida”.

Nascida em Fortaleza, nossa interlocutora inicia sua história com a seguinte afirmação:

Minha família, [...] desde que eu me entendo... enquanto pessoa... a minha família se resume muito à minha mãe. Com três anos de idade... O meu pai [...] sempre viajava [...] E, numa dessas viagens, ele foi embora e... Não deu mais notícias, né?

Laura conta, que embora a relação dos pais fosse tranquila no início, após um tempo, seu pai, que ocupava o cargo de mecânico especializado numa empresa multinacional, passara a gastar o dinheiro do salário em bebidas e a permanecer muito ausente do ambiente familiar, seja pelo vício ou pelas viagens de trabalho. Habitante da periferia da cidade de Fortaleza, Laura narra que sua família teria migrado do interior em busca de melhores condições de vida. Sua avó – que ocupava na antiga comunidade uma posição de benzedeira – fez-se muito presente nas ausências do pai, contribuindo inclusive para seu nascimento, que se deu na casa da família. Isso aponta para a situação de grande instabilidade econômica que fazia parte da vida de Laura e para o aspecto comunitário de grande maioria das decisões e dos acontecimentos em sua trajetória.

Quando Laura estava com três anos aproximadamente, a sua mãe, entendendo que não poderia manter aquele tipo de relacionamento, teria conversado com o marido e manifestado a vontade de não continuar a relação. Após essa conversa, em determinada viagem, o pai não mais voltou. Os eixos principais de sociabilidade de Laura na infância e, como ela afirmou, durante praticamente toda sua vida, estariam articulados, assim, com a presença das mulheres de sua família, marcadamente a avó, de quem fala com bastante carinho. Assim como a mãe, a avó seria uma fonte de inspiração na medida em que ocupara uma posição de importante suporte, e também por ter assumido um lugar de curiosidade intelectual, uma vez que Laura observava atentamente as representações e as práticas da avó com relação às artes tradicionais de cura por benzimentos e rezas.

Não obstante, em meio à narração, aparecem importantes elementos como o fato de a família, incluindo a opinião de muitas tias, ter questionado a posição de sua mãe com relação ao marido. Segundo estas, a mulher teria o dever de aceitar e aguentar situações como as vivenciadas pela mãe de Laura, já que os homens seriam “assim mesmo”. Aquele teria sido um momento muito difícil da vida da interlocutora,

visto que, após ter vivido em distintos lugares, ela e a mãe acabariam morando em terreno de invasão urbana numa favela da cidade, onde, com ajuda da comunidade, construíram a primeira casa, de estruturas de madeira e barro batido, ali vivendo até obterem a posse efetiva do terreno. Sua estadia nesse bairro, chamado Favela do Trilho, teria se dado durante todo seu processo de formação, em que assistiu a chegada de calçamento, luz e água na comunidade.

Sua história é, assim, a história de uma pessoa criada pela mãe em um bairro pobre, de periferia, de uma grande cidade brasileira. O fato de estar atualmente trabalhando como docente em uma universidade pública representa, no sentido mais lato possível, uma ascensão social evidente com relação a uma condição de pobreza. Sua narração, no entanto, ao passo que se inicia por sua data e local de nascimento, imediatamente passa para momentos anteriores de sua história, narrando não sua trajetória pessoal, mas a trajetória e as dificuldades da família para sair do interior do estado. Esse modo de narrar sua trajetória não é somente diferente do ponto de vista fenomênico, mas é importante, pois anuncia outro olhar com relação a articulações entre raça e classe, que remonta à própria construção histórica das condições de vida da família e a uma percepção mais ampla de condições estruturais.

Quando chegou, então, a necessidade de iniciar seus estudos, a mãe contou com a ajuda da madrinha de Laura, que trabalhava como professora em uma escola privada. Dizemos “necessidade”, já que, de acordo com Laura, esse não era seu projeto individual, sendo a educação mais um projeto familiar do que uma aspiração pessoal. Nesse momento, a mãe de Laura, que desde sempre realizava os mais diversos ofícios, como costura, limpeza, arrumação, entre outros, ofereceu serviços para essa madrinha, com a condição de que ela financiasse os estudos da menina na escola onde trabalhava. Com esse arranjo, toda sua trajetória escolar – desde o jardim de infância – teria se passado na mesma instituição e transcorrido tranquilamente, “sem conflitos”, até próximo do fim do ensino fundamental, sétima e oitava séries. Mais ou menos nesse período, Laura começou a sentir uma diferença entre ela e os demais alunos de sua sala e lembra com bastante clareza de determinados colegas que reafirmavam sua condição de aluna pobre, sobretudo pelo fato de os pais desses alunos possuírem, em alguns casos, pequenos comércios e, naturalmente, poder aquisitivo maior.

É interessante que os elementos que constituem sua percepção da condição de aluna negra e pobre são apresentados articuladamente a partir de seu contato com a instituição educacional, isto é, a escola foi o elemento que proporcionou sua percepção da desigualdade social com relação à raça. Entre outros, o processo de conhecer as condições em que a família se encontrava se evidenciava pelo fato de não poder comprar materiais e livros solicitados pela escola, o que fazia com que

os acessasse por meio de um colega e por meio de longos períodos na biblioteca.

Laura afirma que se sentia bastante incomodada pelo fato de ver sua mãe sempre trabalhando muito para tornar possível que ela estudasse naquela escola:

Ela sempre dizia isso: “Olha... Você tá lá na escola. Você tem que aproveitar o momento que você tá na escola... E aprender porque eu quero que o seu futuro seja diferente do meu”. E isto me marcava muito, né? E pra mim, assim, estar naquela escola, por mais que acontecesse algumas coisas difíceis pra mim, de me sentir excluída... Alguma coisa. Mas eu dizia assim: “nossa, é meu dever, por a minha mãe!”. Isto me dava uma certa resistência: quando eu me lembrava dela trabalhando, até altas horas da noite. Porque teve um tempo que ela trabalhava numa confecção. E ela dormia até, às vezes, duas horas da manhã e ficava lá assim... [...] Eu sempre me lembro que eu nunca reclamei. Assim... Chegava o dia das crianças [...]. Ela fazia umas bonecas pra mim [...]. Eu me lembro que, na época de criança, ela fazia umas bruxas, né? Sobrava aqueles tecidos. [...] Aí, achava tão linda aquelas bruxas, né? Porque ela fazia o cabelo. Tinha os cabelos de pano, parecia umas baianas. E estes eram meus brinquedos... Eu, pra mim, isso foi muito legal. Ela sempre dizia assim: “eu não posso comprar aquela boneca bonita que tem lá”. “Não precisa mãe!. A gente não precisa disso!”. [...] Eu não tinha que pedir nada do que ela não podia me dar, porque ela já me dava. Sabe, eu acho que ela já tava fazendo o possível pra me dar alguma coisa, porque acho que, pra mim, era importante também a questão de estar na escola. Olha, mas tinha momentos que eu pensava assim: “será que não tinha outra escola pra mim, sem ser essa?”

Esse foi um momento muito emocionante da conversa com a professora, que relatou quase todo o trecho entre lágrimas, denunciando claramente o peso afetivo que a consciência de classe num sistema excludente produz. Laura relata que, na época, a escola passara a adotar uma espécie de quadro – o qual, como educadora, diz detestar – onde se expunham o nome dos alunos com melhores notas. A partir da sétima série, conta, o seu nome passou sempre a figurar entre o dos melhores alunos e que uma de suas colegas, num destes momentos, teria produzido a seguinte afirmação: “Eu não sei por que essa moreninha favelada [...]. Ela não compra livros, a mãe dela não tem nem dinheiro pra comprar livros [...]. Como que ela tira nota boa?”. Laura, a partir daí, passou a ser hostilizada na escola em função de sua condição de aluna

pobre e negra. Ela relata que passou a se sentir muito mal na instituição, empenhando-se, então, para sair da escola.

Ao adentrar o ensino público por decisão própria, já no ensino médio, Laura começou a acessar uma série de novas discussões com relação a questões étnico-raciais, lembrando precisamente de um professor de história que dizia que era importante sempre fazer enfrentamentos sociais, apesar das desigualdades percebidas. A posição desse professor é lembrada por ela como importante no seu processo de politização com relação ao problema racial. A intenção de abandonar a vida escolar ou de não ver a educação como um caminho acabou, portanto, a partir desse momento. Emergiram distintas experiências de trabalho no campo da docência, correlatas ao curso de magistério que passou a frequentar.

A primeira experiência de Laura em uma escola se deu em um bairro de periferia com uma turma considerada pela instituição como “turma problema”, de alunos “difíceis”, de origem muito pobre. A seguinte narrativa de Laura é importante, pois nos ajuda a compreender o espaço intelectual em que encaixa a relação entre educação e ascensão social:

Depois que terminei o ensino médio eu fiz esse curso. Aí esse curso que eu fiz, breve, foi o que, depois, eu consegui a questão de poder ensinar [...]. Foi quando eu fui na prefeitura e consegui ir nesta escola, que foi a minha primeira experiência, que era uma escola de periferia. Nesta escola, a maioria das crianças eram filhas de verdureiros, filhos de pessoas que faziam bicos, né? Pequenos bicos. As mães eram pessoas que trabalhavam como diaristas. E tinha também lá, próximo, uma espécie de frigorífico, que eles matavam boi. E a maioria desses alunos tinham pais que trabalhavam neste frigorífico. [...]. Eu tinha um aluno que chamava Márcio,¹⁰ que tinha uma dificuldade muito grande com matemática [...]. E uma coisa que me chamava atenção quando comecei a conhecer a turma: era “quem eram meus alunos, né?”. E a maioria dos meus alunos eram o quê?... Que vendiam verduras, filhos de jornaleiro, vendiam jornais... E assim... E tudo isto eu ficava perguntando: se eles conseguem vender a verdura... Eles sabem passar o troco, sabem multiplicar, sabem divisão. E aí eu comecei a pensar assim. Estratégia... Como eu vou ensiná-los de uma maneira abstrata que um mais um é igual a dois? [...]. Como é que eu posso explicar que eles já fazem isto, o que eles já fazem no concreto? Aí eu comecei a inventar assim, jogos... Uma feira que a gente fez onde um ia ser o verdureiro, vendedor. Cada qual fazia uma coisa [...]. Aí eu comecei a explicar a partir da realidade daquilo que eles faziam. E, depois, eu me lembro da cara do Márcio. Ele disse assim: “professora!”. Quando ele se descobriu, sabendo que sabia, ele ficou tão deslumbrado... Depois

10

Laura soube mais tarde que o aluno, bem como o irmão dele, falecera em função de problemas com tráfico de drogas.

dos três meses que eu estava com a turma [...]. Assim, no primeiro mês, tinha sido muito complicado, eles sempre me perguntavam “A senhora vai embora quando?” [...]. Eu sabia que eles, mais do que nunca, eles precisavam [...]. Pra mim, assim, a educação pra eles era importante, no sentido de que muitos deles não sabiam realmente, tinham dificuldade de leitura [...].

A educação assume, nesse contexto, uma posição central no processo de enfrentamentos que o professor de Laura sugeriria que nunca deixasse de fazer. Enfrentar a desigualdade formal expressa no grupo de alunos com múltiplas dificuldades de aprendizado e “abandonados” pela escola era um meio de enfrentar a própria estrutura social. Essa experiência na escola municipal e, em seguida, as experiências com ensino noturno, onde lecionara para alunos com extremas dificuldades de acesso à instituição escolar, teriam começado a promover em Laura a vontade de realizar o curso superior.

Sua fala com relação à universidade é muito importante, pois aponta novamente um recorte envolvendo classe e educação, explicitado a partir do discurso de sua mãe: “Minha filha, universidade é coisa de gente *rico*. Eu acho assim, a gente já passou por tanta coisa na vida, agora que você tem o ensino médio talvez você arrume um emprego”. Para a mãe de Laura, a conquista de um “lugar na vida” se daria basicamente a partir do momento em que ela conquistasse um emprego, por mais simples que fosse, que tornasse possível a sobrevivência da família. O ensino médio, portanto, era tomado como o ápice dessa formação direcionada para o mercado de trabalho e não havia sentido no fato de Laura buscar sua realização pessoal no curso universitário. Novamente com incentivo da comunidade, e conquistando isenção da universidade para inscrição no vestibular, Laura passou a frequentar o curso de Pedagogia na universidade federal de seu estado, desenvolvendo, a partir daí, uma série de experiências de pesquisa acadêmica e também junto aos movimentos sociais vinculados à questão étnico-racial.

A trajetória de Laura foi contada por ela a partir de uma perspectiva não cronológica, havendo um ponto de partida muito claro – que é seu nascimento e as condições sociais de acesso ao ensino fundamental, médio e superior – mas não havendo um ponto de chegada – pressupostamente, a universidade – para o qual seu discurso seria conduzido. O que há, sim, de modo bastante geral é a reiteração da condição de educadora, não somente como objetivamente classificada em instituições de ensino, mas como sujeito de um processo de construção.

Laura, em linhas gerais, faz uma narrativa sobre a construção social da trajetória de uma professora negra em ambientes dominados por lógicas meritocráticas e discriminatórias, de modo que se evidenciam não os grandes rompimentos de sua trajetória individual, mas os

eventos que permitiram que ela construísse argumentos sobre questões raciais e sobre a função social do docente. Isso denota, diferentemente do primeiro caso analisado, um engajamento político e um atravessamento entre biografia e sociedade muito evidenciados.

EDUCAÇÃO, MOBILIDADE E A RECUSA DO MODELO HISTÓRICO DE SUBJUGAÇÃO

Um elemento muito importante contido na narrativa de Laura é o das expectativas de sua mãe com relação à educação e à possibilidade de conseguir emprego com um mínimo de qualificação educacional, rompendo, assim, com um ciclo de pobreza que já havia se estabelecido desde que seu pai abandonou a família. A temática da percepção da pobreza e da estrutura geral de desigualdade é mobilizada em vários momentos das narrativas com as quais trabalhamos e é muito central nesta terceira parte, produto de entrevista realizada com João, sociólogo, professor numa universidade estadual da região sudeste do país.

A família de João é resultado, segundo ele, do encontro entre migrantes mineiros e paulistas, que se fixaram no ambiente urbano ao longo do século XX, sendo que a parte paterna teria se estabelecido na cidade de São Paulo ainda na primeira metade daquele século. Parte de sua família materna, proveniente do interior do estado, era composta, ainda, por trabalhadores na lavoura, na colheita de café, algodão, recolhimento de esterco, plantios diversos, etc. Estabeleceram-se, ambos os lados da família, em algum momento da história, em regiões operárias da cidade de São Paulo. Tios e familiares em geral passaram a trabalhar em uma variada gama de funções: alfaiates, comerciantes, cobradores de ônibus, membros do exército, vigilante, entre outras.

João ressalta que a maioria dos membros de sua família – com a exceção de um tio pelo qual a família se esforçara no sentido de garantir educação de nível superior – teve acesso muito limitado ao ensino formal, tendo frequentado a escola até a quarta ou quinta série em muitos dos casos, ou até o ensino médio no caso do seu pai. Para este, o abandono dos estudos se relacionou, após o falecimento da avó, com a necessidade de “ajudar em casa”, como disse, tendo se tornado, a partir de então, um “faz tudo”, consertando guarda-chuvas, trabalhando numa alfaiataria, fábricas de vidro, entre outros.

O caso do pai de João é bastante representativo com relação ao rompimento de um ciclo de dificuldades econômicas. A partir do momento em que, depois de casado, o pai passou a trabalhar como funcionário público – no cargo de guarda civil –, João afirma ter havido uma “virada” em sua família na direção de uma melhoria de vida. Há uma aproximação explícita, neste tópico, entre dois dos entrevistados: a mãe de Laura esperava possibilitar que a filha tivesse condições de vida

melhores por meio do contato com a instituição escolar. E o projeto é basicamente o mesmo da família de João, que passou a investir na educação como uma forma de superar as dificuldades de sua geração. Diferentemente de Laura, no entanto, João vivenciou condições econômicas que tenderam a melhorar com o trabalho do pai e compartilhou concepções familiares sobre educação que promoveram uma transformação da vida dos filhos com relação à vida dos pais.

Assim, quando nasceu, em 1982, João já participou de uma família que estava experimentando uma reestruturação econômica, possibilitada pelo funcionalismo público, ao longo de aproximadamente dez anos. Aqui, observamos uma proximidade com a trajetória de nosso outro entrevistado, Carlos, que afirma que o verdadeiro rompimento com uma realidade economicamente instável e desigual foi promovido não por ele, mas por seus pais. A autonomia financeira, portanto, conquistada no caso de Laura, por ela própria, no caso de João e Carlos fora conquistada pelos pais. Há, portanto um “projeto familiar” de melhoria a partir da educação que passa a se consubstanciar na geração de João. Segundo ele:

[...] há um esforço dos meus pais de que, então, os filhos superassem as dificuldades que eles passaram. Então, de novo frases clássicas, pros dois – que o meu irmão ouviu nove anos antes de mim, e eu ouvi também: “vocês não precisam trabalhar” [...]. “Vocês não precisam trazer dinheiro pra dentro de casa, só que vocês têm que estudar”. “Quem dá o pão, dá educação!” é a frase que eu passei praticamente a minha vida toda ouvindo. “Vocês têm que acordar estudando, tomar café estudando, almoçar estudando, jantar estudando e estudar estudando” [...]. Então, tinha um esforço disso [...].
(João)

Quando inicia sua narrativa, João, como Laura, conta a história de sua família, e estabelece com muita clareza os seus pertencimentos de classe e etnia, talvez – como diz em certo momento da entrevista – por sua formação no campo das ciências sociais. O que mais chama atenção, no entanto, não é seu potencial analítico da questão, mas o fato de mobilizar fortemente elementos de socialização primária como meio explicativo de sua trajetória de ascensão com relação a uma situação de pobreza inicial. Nesse sentido, quando trata do passado de pobres e trabalhadores presente em sua família, estabelece, com bastante solidez, a base existencial sobre a qual teriam se formado as expectativas de seus pais com relação à sua educação o que, no limite, é tanto uma explicação reflexiva com relação ao social, quanto uma explicação da posição do “indivíduo João” dentro dessa estrutura. Ressaltamos que, ao fazer isso, sua narrativa estabelece um paralelo – muito frequente em nossos entrevistados – entre “socialização na primeira infância” e criação de uma identidade social

forjada para determinadas questões da vida. Essa situação é narrada por ele de maneira muito consistente no trecho que segue:

[...] os meus alunos, especialmente os alunos negros, perguntam: “o senhor é preto, o senhor é negro... Tal... Não havia obstáculos?”. Mas, olha... Aí é que tá! Desde a minha infância, tem essa coisa de “você tem que estudar!”. Então, o que eu tinha que fazer pra ser um doutor? Estudar! Existe uma crueldade nessa socialização primária, que não foi só minha, de outras pessoas também... Mas falando de mim: na socialização primária que eu recebi [...]. Isso é muito cruel pra uma criança [...]. Mas ao mesmo tempo, isso cria um desprendimento da barreira. Mostra claramente pra você como é o mundo: “olha, o mundo não é esse faz de contas, esse conto da carochinha em que todos são iguais!”. Não. Você é preto e pobre; logo, você vai ter dificuldades na vida. [...] Estudando, talvez, essas dificuldades se atenuem. Você tem que se esforçar. Quer dizer, tem uma socialização primária que desmonta o mundo pra você, e que embute uma ideia de meritocracia, que, talvez estudando, você consiga superar as dificuldades. É cruel. Por outro lado, desarma barreiras. [...] Ser negro não era uma barreira impeditiva de eu fazer algo. Ser negro é uma realidade que eu deveria ter pra mim, não como algo depreciativo – é o mundo que trata os negros assim [risos]. “Tenha orgulho de quem você é! De onde você vem! Tenha orgulho do seu cabelo, do seu nariz, da sua boca, da sua cor de pele!”. Quer dizer, histórico de racismo na escola? Aos montes! Cansei de brigar, levar porrada, porque “Ah, Preto. Pretinho. Negrinho” [...]. Racismo sempre foi uma realidade pra mim. E depois racionalizada, é isso: uma socialização cruel, que tem que ser cruel pra você criar a “casca grossa”, pra você sobreviver no mundo. (João)

Ao mesmo tempo, portanto, em que se põe à margem de uma estrutura de desigualdades – já que afirma ter vivenciado uma estrutura familiar que incutiu nele a necessidade de estudar, o que também teria, proporcionado que ele se tornasse um sujeito qualificado para a carreira universitária – há a consciência das condições perniciosas de socialização do negro. Sobressai, assim, a ideia que, de certa forma, perpassa todas as entrevistas, de que o negro tem que “criar uma casca” para aguentar a sociedade. Ele não vive a sociedade como qualquer outro sujeito, ele vive na sociedade com a marca de sua negritude, e deve, pelo seu bem, superá-la. Esse argumento é severamente explicitado também na fala de Carlos, segundo o qual, “um negro com dinheiro, é branco”. Para este narrador, o trabalho na universidade é altamente branqueador, pois a educação é uma estratégia dupla de ascensão social e de branqueamento:

Conforme você vai tendo sucesso financeiro por conta da educação, você se torna uma pessoa educada, com dinheiro, você faz parte do clube [...], você não é visto como a “tigrada”, como eles chamam, assim, como o pessoal mais simples [...]. (Carlos)

O perfil socioeconômico das famílias de Carlos e João, conforme nos foi apresentado por eles, é mais semelhante, havendo proximidade no que se refere ao preparo educacional pregresso de seus familiares, especialmente dos pais. No caso de Carlos, o pai era um profissional técnico e, no caso de João, é revelador que, em determinado momento da vida, após ter entrado no funcionalismo público, seu pai tenha decidido tentar vestibular e passado a cursar a faculdade de Direito da USP, o que, posteriormente, acabou lhe rendendo a possibilidade de uma carreira profissional na Polícia Civil do estado de São Paulo. A partir desse quadro familiar, João construiu a base existencial na qual fincaria sua identidade de professor e de doutor, identidade que, de acordo com seu relato, dependeu de maneira muito fundamental de uma socialização cruel, para que, sendo negro, não fosse também inferior na cadeia das hierarquias sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os marcadores históricos apresentados nas narrativas nos permitem situar o que chamamos de trajetórias de ascensão social de docentes negros num marco cronológico que se desenrola entre fins da década de 1960 até o tempo presente. Nesse arco temporal, podemos, então, refletir sobre os percursos sociais de nossos entrevistados em correlação com o projeto socioideológico de integração de negros pela necessidade produtiva, que começa a se consubstanciar de maneira mais efetiva nos anos 1970.

Percebemos duas formas diferenciadas de participação nesse processo, crivadas também por dois fatores fundamentais: a ambiência sociogeográfica e o impacto geracional. Nesse sentido, a ascensão de João e Carlos (professores mais jovens, pertencentes à geração dos anos 1980) se conforma a partir do usufruto das condições que a autonomia ou a melhoria financeira conquistada previamente por seus pais lhes fornecera, as quais devem ser compreendidas ainda dentro do contexto geográfico do eixo sul-paulista de produção. De outro modo, somam-se aos traços subjetivos desses sujeitos, o ambiente e as redes sociais por eles possibilitadas. Por seu turno, Laura, nascida nos anos 1960, no nordeste brasileiro, onde se formou e trabalhou por longo período, foi simultaneamente responsável pela ascensão econômica de sua família (trabalhando como professora), e pelas condições objetivas (mediante formação acadêmica) de ratificação da possibilidade de ascensão social.

Assim, as trajetórias que abordamos neste estudo trazem não somente a marca da engenharia histórica de exclusão racial na sociedade brasileira mas também os marcadores sociais que promovem uma diferenciação nos moldes de ascensão de pessoas negras em diferentes ambientes.

Tais trajetórias, podemos pressupor ainda, participam de uma interessante dialética envolvendo a própria segregação social e o surgimento de discussões acerca das desigualdades que marcaram o Brasil a partir dos anos 1970, tanto no âmbito acadêmico como nos movimentos sociais (DOMINGUES, 2007). Denotam, por conseguinte, tensões existenciais com projetos emancipatórios que são acionados por distintas vezes, seja na fala de Laura, pela participação e pelo reconhecimento das discussões acerca da “pedagogia da libertação” ou do movimento negro, seja nas falas de João e Carlos, duplamente presentes no reconhecimento da capacidade econômica das respectivas famílias e da participação em movimentos de representação estudantil e de estudo das condições históricas de subjugação de negros (tanto pela lente econômica como pela lente sociológica).

Dessa forma, embora o número de casos analisados neste trabalho e a profundidade da análise sejam limitados, eles nos permitem capturar percepções acerca dos grandes dilemas socioestruturais do Brasil presentes nas questões raciais. Isso porque os casos apresentados fornecem elementos ativos para discutir o ambiente social e intelectual no qual essas trajetórias se compõem, expondo processos coletivos que integram o mosaico social contemporâneo, as linhas de sua compreensão e suas implicações.

Acolhendo uma perspectiva em que as formas de pensar a realidade social são reversivamente constituintes dela (ARRUDA, 2004), ao destacarmos o diálogo entre trajetórias sociais e representações da educação e do negro, intencionamos problematizar a relação entre o pensamento, o contexto e a ação social no intercurso das disposições que agem na configuração de nossas estruturas de poder e no modelo de cidadania correspondente.

Desse ponto de vista, a educação assume papel central para a compreensão dos nós do processo de reconfiguração das relações sociais no Brasil, no que tange ainda hoje à superação do modelo societário exclusivista, dado que compõe um dos mais expressivos indicadores da desigualdade racial. Não por acaso, nos três relatos, ela emerge como elemento articulador da ascensão social, localizado nos meandros da socialização primária dos sujeitos. Todavia, assim como ocorre na própria plataforma transitiva da teoria social, recebe aqui construções semânticas diferenciadas que desvendam as imbricações ideológicas de sua instrumentalização no arranjo construtivo da realidade social.

Operam, assim, três níveis importantes de tensões analíticas já no primeiro caso analisado, cujo relato propõe uma aproximação

primária com as leituras sociológicas assentadas, i) no reforço da compreensão da educação como via de mobilidade social; ii) na significação do sucesso como caminho natural; iii) na refração da questão racial no meio econômico.

Numa trajetória educacional irregular entre o ensino público e o privado, vivenciada de modo interligado às oscilações econômicas da família (e do país), Carlos eleva a educação ao mais alto patamar de reconhecimento: “ela me deixou bem de vida. Ascensão social é total. Não teria se não fosse a educação”. Contudo, a projeta como materialização de uma evolução natural, alicerçado na lógica do liberalismo, configurando o mérito de sua trajetória de sucesso num sentido individual do “ser competente”. Transpondo isso para a questão racial, tem-se uma aproximação marcada com a plataforma teórica na qual se acusa a inexistência de uma linha discriminatória de cor e se recusa a percepção da desigualdade racial, suplantando-a nas desigualdades sociais. Por esse lócus, o acesso à educação apareceria como elemento suficiente para romper as cadeias da desigualdade:

Então, [...] você, dotado de educação, não tem barreiras na ascensão social. Não tem barreiras sociais de aceitação disso, eu acho. A educação rompe todas as barreiras da sociedade, material e simbólica. Se você botar um negro, advogado, de terno, ele vai ser tratado como doutor. Pode ser qualquer lugar, qualquer ambiente [...]. Ele vai ser chamado de doutor por uma pessoa branca. (Carlos)

A análise do caso de Laura destaca, ao contrário, evidente recomposição da forma analítica que acentua o reconhecimento da linha de cor e da desigualdade racial expressa no chamado racismo institucional, apresentando uma trajetória escolar que se faz lente privilegiada para a percepção do quanto a educação pode ser sinônimo de reprodução das desigualdades sociorraciais, como destacam Bourdieu (1995) e Rosemberg (2009).

Sua experiência, singular pela configuração familiar desestruturada¹¹ e pelo arranjo orgânico de sua sociabilidade, expõe as barreiras simbólicas das trajetórias educacionais de negros pobres destacadas por autores como Ribeiro (2001), Silva (2010) e Silva e Hasenbalg (1992) e materializadas em frases tristes, como “essa moreninha favelada”, que aparecem no relato da entrevistada sobre uma experiência de preconceito. Expõe, ainda, os limites estruturais do ciclo de acumulação de desvantagens e agem na configuração da assimetria nos pontos de partida, conforme Silva e Hasenbalg (1988, 1992) e assim expressos por Laura: “Ela não compra livros, a mãe dela não tem nem dinheiro pra comprar livros... como que ela tira nota boa?”.

¹¹

Em relação aos outros dois entrevistados, mas bastante corriqueira quando avançamos para os indicadores sociais contemporâneos.

Nessa mesma chave, seu relato aponta a educação também como via de superação da pobreza e o sucesso como imposição das necessidades estruturais: “Mas eu dizia assim ‘nossa, é meu dever, por a minha mãe’. Isto me dava uma certa resistência. Quando eu me lembrava dela trabalhando [...] até altas horas da noite”. Então, avançando do caso individual para a abrangência social ampliada, a fala de Laura permite perceber os obstáculos que extrapolam o campo da vontade individual, do mérito pessoal, tensionando as explicações pela lógica liberal e ressaltando, ao mesmo tempo, as relações comunitárias que criaram condições para sua formação, particularmente alicerçadas na subserviência de sua mãe em nome de um projeto de futuro para a filha.

Partindo daí, localizamos na experiência relatada por João um aporte da construção semântica da educação enquanto via de superação da desigualdade racial, não enquanto exceção à regra, mas como negação coletiva da marginalização social, no desenho analítico provocado por Fernandes (2010). Marcado nessa episteme, seu relato de experiência constrói a educação como estratégia para uma vida melhor, em termos econômicos e sociais, que desemboca na recusa do modelo sócio-histórico de subjugação da raça, e num artifício de se lidar com os estigmas num meio hostil, como ilustra o seguinte fragmento:

Existe uma crueldade nessa socialização primária que eu recebi [...]. Mas ao mesmo tempo, isso cria um desprendimento da barreira [...]. Você é preto e pobre; logo, vai ter dificuldades na vida, de variadas ordens. Estudando, talvez essas dificuldades se atenuem. (João)

Nesse percurso, como fatores analíticos, emergem uma consciência histórica da raça e um reforço da construção identitária nessa plataforma de estigmas, como sugerido por Goffman (2012), para a navegação social, fomentando um projeto grupal de reconhecimento de si e mobilização em torno da luta por direitos:

Ser negro é uma realidade que eu deveria ter pra mim, não como algo depreciativo - é o mundo que trata os negros assim [risos]. “Tenha orgulho de quem você é! De onde você vem! Tenha orgulho do seu cabelo, do seu nariz, da sua boca, da sua cor de pele!”. (João)

Nesse sentido, seu sucesso não é apresentado como mérito individual, mas como reforço do descortinamento do arranjo societário que relega ao negro um lugar natural nas ocupações precárias e de baixo prestígio, desvendando a inverossímil realidade deste discurso: “Você é tão inteligente quanto qualquer pessoa. Não é porque é preto e porque é pobre que não é inteligente [...]. Mate um leão por dia, mate dois, se esforce mais, e talvez você consiga as mesmas coisas ou mais”, destaca

João. Assim, dialogando com os dados apresentados na primeira parte deste texto, entre o mérito individual e os limites materiais e simbólicos, para este entrevistado o sucesso educacional constituiria elemento de quebra do estigma imposto pelo modelo social branco e subjetivado pelos sujeitos. Mais do que via de ascensão social, a educação aqui aparece como estratégia contestatória do modelo social operante.

Como, portanto, nesse contexto de segregação ainda muito marcante, é possível falar sobre a ascensão social de pessoas negras? Isto é, como o quadro inicial deste artigo, quantitativamente e sociologicamente referenciando a engenharia histórica de desigualdade racial, permite que pensemos sobre trajetórias individuais de emancipação? Parece-nos crucial que os estudos atuais tematizando as relações raciais não se referenciem exclusivamente no quadro quantitativo, pois ele acirra a tensão entre *estrutura social e agência* e pode obscurecer as práticas sociais e as renovadas maneiras pelas quais os atores articulam, dialeticamente, a vida e a estrutura social mais ampla. Como enfim vem sendo debatido nas ciências sociais, pelo menos desde – não coincidentemente – as décadas de 1970 e 1980, a partir de trabalhos como os de Anthony Giddens, Marshal Sahlins e Pierre Bourdieu,¹² as relações envolvendo a estrutura social (da qual todos os atores sociais inescapavelmente fazem parte) e a agência devem ser estudadas menos na dimensão de uma oposição e mais na direção de uma dialética que, enfim, constitui a vida social.

Amparados, assim, por esse interesse na constituição da vida social na mediação entre estrutura e agência, a partir das presentes narrativas, reconhecemos que a entrada de temáticas relativas à educação e à ascensão social, passando a fazer parte do imaginário social do segundo quarto do século XX, incluem elementos pragmáticos importantes nos campos sociais dos quais fazem parte nossos atores e permitem uma definição de estratégias, interesses sociais e projetos, que atualiza e permite um trânsito transformador nos meandros da segregação institucional (BOURDIEU, 1996, 2002). O grande mote bourdieusiano e das teorias da prática que passam, embora com diferentes nuances, a constituir o ambiente acadêmico sociológico e antropológico a partir de 1970 é o de pensar a vida social a partir de seu enraizamento nas práticas sociais reais. Isso promove a possibilidade de pensar sociologicamente os interesses que são constituídos no percurso de vida dos agentes; a não gratuidade de suas ações; a construção de um rol classificatório e de estratégias na vida cotidiana. A educação, entendemos, é uma dessas estratégias, visto que, na história das relações étnico-raciais, confere significado importante à constituição de trajetórias de ascensão social.

De modo geral, as tensões presentes na teoria social e na vivência pessoal desses docentes negros de universidades públicas brasileiras, expressas em seus relatos, parecem transferir um circuito onde se requer a ressignificação do negro na arquitetura social brasileira como

12

Ver a sistematização das teorias da prática presente em Ortner (2007).

atributo básico de um modelo inclusivo que possa investir na configuração de uma sociedade avançada. A educação é imbuída de importância cabal nesse exercício, pois se torna um componente fundamental não só dos caminhos de superação da desigualdade material e simbólica mas também das formas de pensar que informam a realidade social, pelo que compete repensar o próprio modelo educacional *pari passu* ao modelo de sociedade que se quer construir.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Pensamento Brasileiro e sociologia da cultura: questões de interpretação. *Tempo Social*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 107-118, jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702004000100006&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2014.
- AZEVEDO, Thales de. *As elites de cor: um estudo de ascensão social*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1955.
- BOURDIEU, Pierre. É possível um ato desinteressado? In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996. p. 137-156.
- _____. *Esboço de uma teoria da prática: Precedido de três estudos de etnologia Cabila*. Oeiras: Celta, 2002.
- _____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2012*. Brasília: MEC/Inep, 2012.
- _____. *Censo da educação superior 2013*. Brasília: MEC/Inep, 2013.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão nas cotas no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- _____. O Confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 88-103, 2005.
- COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. *O negro no Rio de Janeiro*. São Carlos: Nacional, 1953.
- DÁVILA, Jerry. *Diploma of Whiteness: race and social policy in Brazil, 1917-1945*. Durham: Duke University Press, 2003.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica: uma análise a partir dos dados da Pnad. *Nota Técnica*, Brasília, n. 141, out. 2014. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2014.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo* [online], Niterói, v. 12, n. 23 p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007>. Acesso em: 15 mar. 2015.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1965.
- _____. *Circuito Fechado*. São Paulo: Globo, 2010.
- FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. *Branços e negros em São Paulo*. São Paulo: Nacional, 1965.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- GOMES, Ângela Maria de Castro. *Cidadania e direitos do trabalho*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e pobreza no Brasil – a rationale dos estudos de desigualdade racial. In: DURHAN, Eunice Ribeiro; BORI, Carolina. *O negro no ensino superior*. São Paulo: USP/Nupes, 2003. v. 1, p. 3-15.
- _____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: 34, 2002.
- HARRIS, Marvin. *Padrões raciais nas Américas*. Rio de Janeiro: Civilização, 1967.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice, 1988.
- HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- _____. *Pesquisa mensal de emprego*. Rio de Janeiro: IBGE, fev. 2014.
- _____. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA-DISOC. Reserva de vagas para negros em concursos públicos: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013. *Nota Técnica*, Brasília, n. 17, fev. 2014.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 73-106.
- NASCIMENTO, Abdias. *O Brasil na mira do pan-africanismo*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais/Edufba, 2002.
- NOGUEIRA, Oracy. Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo. *Revista Anhambí*, ano 18, n. 53, p. 279-299, 1955.
- OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org.). *Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A sociologia do guerreiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- ORTNER, Sherry. Uma atualização da teoria da prática; Poder e projetos: reflexões sobre agência. In: GROSSI, Miriam; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter (Org.). *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas*. Brasília: ABA; Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 19-80.
- PIERSON, Donald. *Branços e pretos na Bahia*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- PIRES, Mara Fernanda Chiari. *Docentes negros na universidade pública brasileira*. Campinas: Unicamp, 2014.
- PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. Uma análise jurídica sobre exclusão social dos afro-descendentes numa ordem constitucional integradora. In: DURHAN, Eunice Ribeiro; BORI, Carolina. *O negro no ensino superior*. São Paulo: USP/Nupes, 2003. v. 1. p. 89-116.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Relatos*, n. 39, ano 3, p. 272-288, 1987.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Andes, 1954.
- RIBEIRO, Maria Solange Pereira. *O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas do estado de São Paulo*. 2001. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-03072003-154636/pt-br.php>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. *Ações Afirmativas*, UFSCar, São Carlos, p. 1-25, 2009. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/acao-afirmativa-no-ensino-superior-brasileiro-pontos-para-reflexao-por-fulvia-rosenberg/view?searchterm=rosenberg>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. 2007. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1973/1/Tese%20Sales%20versao%20final%203.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SANTOS, Wanderley Guilherme. *Décadas de espanto: uma apologia democrática*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *Espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, Joselina da. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. *Perspectivas*, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 19-36, 2010.

SILVA, Nelson do Valle. *White-nonwhite income differentials: Brazil 1960*. University of Michigan, 1978.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos Alfredo. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo/luperj, 1992.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

ARILDA ARBOLEYA

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná – UFPR –, Curitiba, Paraná, Brasil, vinculada ao Grupo de Pesquisa Pensamento social, Intelectuais e Circulação de Ideias
arilda@hotmail.com

FERNANDO CIELLO

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
fernando.ciello@gmail.com

SIMONE MEUCCI

Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná – UFPR –, Curitiba, Paraná, Brasil; vinculada ao Grupo de Pesquisa Pensamento social, Intelectuais e Circulação de Ideias
simonemeucci2010@gmail.com