



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROGÉRIO DONIZETTI BUENO

Professores/as negros/as: trajetórias e tentativas de cooptação
docente

SÃO CARLOS

2021

ROGÉRIO DONIZETTI BUENO

Professores/as negros/as: trajetórias e tentativas de cooptação docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para defesa do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva.

SÃO CARLOS

2021

FICHA CATALOGRÁFICA



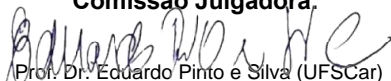
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Rogério Donizetti Bueno, realizada em 30/08/2021.

Comissão Julgadora:


Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva (UFSCar)


Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro (UFSCar)

Prof. Dr. Francisco Evangelista (UNISAL)

Prof. Dr. Evaldo Piolli (UNICAMP)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Em 1982, ganhei do meu pai um pequeno livro. Era o meu primeiro e foi trazido no regresso dele de uma viagem a trabalho na capital mineira. O pequeno livro era o quarto da coleção Cateretê e o título era: “O vale dos brinquedos perdidos”, cujo enredo simples tratava de um lugar que, como o título aponta, recebia os brinquedos, que se extraviavam de seus pequenos donos. E os protagonistas eram um urso marrom-claro, chamado Teo, e o Heitor, um coelho branco.

Teo, o ursinho marrom, tem por característica principal o gosto por jardinagem, já o coelho Heitor, o gosto por leitura. E a história se inicia quando, certo dia, eles estavam aborrecidos um com o outro. O ursinho implicava com seu vizinho Heitor, por causa do estado do jardim. E a história se desenrola e, ao final, eles fazem as pazes. Acho que deveria ter advertido que essa dedicatória conteria spoiler.

De imediato me identifique com o Heitor, nome do maior guerreiro de Tróia e imortalizado na obra de Homero, a “Ilíada”. Heitor congregava em si duas características que havia em mim: gostar de lutar e de ler. A primeira só era aplacada pela segunda e, talvez, meu pai soubesse disso!

Ler foi uma paixão herdada do Rev. Aristides Aparecido Bueno. E, assim, a despeito de tudo que vivi até o momento em que escrevo esta dedicatória é, primeiro, endereçada ao meu pai (a quem devo muito) e que, por mais esforço que faça, me faltam palavras para agradecê-lo; sempre esteve presente em minha vida. O amor pelos livros, portanto, atribuo a ele.

Não foram poucos os momentos em que, imerso na leitura, passei sozinho e, por isso, acreditei, por muito tempo, que esta fosse uma ação solitária, mas quando comecei a escrever percebi que havia algo com uma capacidade de proporcionar uma solidão ainda maior. E essa solidão se manteve até a minha chegada ao mestrado, quando designada minha orientadora passei a ter uma leitora, primeiro, por encargo da função, mas que, passado o tempo, aconteceu por escolha, o que muito me alegrou.

Portanto, neste momento em que caminho para o final de meu doutoramento, não poderia deixar de endereçar a segunda dedicatória a ela e agradecê-la de maneira especial, mesmo sabendo da impossibilidade de fazê-lo em poucas linhas. Eu deixo o meu mais sincero agradecimento a Prof^a. Dr^a Renata Sieiro Fernandes, pela disposição em ler minhas produções e por todas as suas relevantes observações, que me foram feitas todas as vezes que acabava a leitura de meus textos.

Encerro afirmando que o Rev. Aristides e a Prof^a. Dr^a. Renata fizeram a minha trajetória acadêmica um pouco menos solitária e a minha vida um pouco menos conflituosa.

AGRADECIMENTOS

Em minha infância não era incomum depois de ser flagrado em alguma travessura ouvir de meus mais velhos, que eu deveria me “orientar”. Com o passar do tempo, essa expressão foi caindo em desuso e “orientar” foi sendo substituído por “nortear”; essa mudança mostra, não somente que a linguagem é viva, mas que, também, está umbilicalmente ligada a questões sociopolíticas.

A palavra “orientar” tem sua origem na língua latina e indica a posição geográfica Leste, a parte do céu onde nasce o sol. Mas, não é apenas no Leste ou no oriente, que antigas civilizações estão (ou estavam) e não é de lá apenas que emana (ou emanava) sabedoria.

O “orientar” se pôs e o “Norte” nasceu e se mantém como o sol do meio-dia sobre as nações. É de lá que a “sabedoria” emana agora e toda uma nova geração de acadêmicos e intelectuais se dedica a superar o que, modernamente, chamamos de “eurocentrismo”.

Entretanto, não cabe aqui dissecarmos os motivos pelos quais o “orientar” se pôs e o “Norte” nasceu e cientes disso entendamos que nos ateremos, mais especificamente, em uma derivação daquela palavra, a saber, orientador.

Orientador é aquele que, por excelência, aponta a direção, mas não qualquer direção se não que aquela onde o sol nasce, de onde, depois de um período de escuridão, surgirão as primeiras luzes.

São assim nossas vidas, ciclos de luzes e escuridões e de pessoas, pais e amigos/as que vão nos orientando e professores/as que, além de ensinarem, orientam.

Neste momento em específico escrevo para agradecer ao Prof^o Dr^o Eduardo Pinto Silva, a quem foi dada a função de me orientar, de me mostrar o lugar de onde viriam as luzes, o caminho, para que minha jornada no mais alto grau acadêmico pudesse ser concluída de maneira exitosa.

Agora que estou na iminência de encerrá-la, registro o meu sincero agradecimento a ele e o tranquilizo dizendo que a concluiu de maneira satisfatória ao me capacitar de maneira a me permitir fazer o mesmo para outras pessoas.

Feito o primeiro agradecimento, sigo estendendo-o aos demais professores que se dispuseram a participar de minha banca de Defesa e cujas contribuições além de ampliar as minhas perspectivas teóricas mostram os pontos que devem ter maior atenção. A todos vocês os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço, também, a cada um dos sujeitos da pesquisa, professores/as, que, de maneira solícita, atenderam, prontamente, ao meu convite e, de maneira fundamental, contribuíram para que eu chegasse até aqui muito melhor do que comecei, enriquecido pelos relatos pessoais de cada um/a deles/as, que trilharam antes de mim esse arduo caminho até a docência em nível superior.

Por fim, agradeço a cada funcionário administrativo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos. Sem vocês tudo seria mais difícil.

“Por que razão um proprietário de escravos os vendia, tão logo soubesse que eles sabiam ler e escrever? Eu lhes direi que a razão é porque somente pessoas ignorantes podem ser escravos. Democracia e igualdade não podem ser compreendidas por homens e mulheres que não têm a capacidade de aprender sobre essas coisas. Homem algum pode ser livre sem que saiba o que é liberdade.”

(FAST, 1986)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar, pela perspectiva do materialismo histórico, as possibilidades e modos de cooptação dos docentes negros no sistema capitalista neoliberal. Os objetivos específicos são: a) reconstruir, historicamente, a inserção do negro no sistema capitalista e seu duplo processo de alienação; b) entender os mecanismos de inserção ou exclusão dos docentes negros na trajetória de escolarização, acadêmico-universitária e trabalho. Metodologicamente, trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo bibliográfica-documental, descritiva, argumentativa, e analítica quanto aos objetivos. As técnicas de construção de dados são: levantamento de documentos produzidos pelo INEP e IBGE, revisão de teses e dissertações no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos em periódicos acadêmicos (SciELO), e entrevista com roteiro semiestruturado, gravada em áudio, seguida de transcrição, sistematização e análise das seguintes categorias: Alienação; Reificação; Cooptação. A amostragem de sujeitos depoentes é constituída de cinco professores negros do Ensino Superior, de variadas instituições de origem privada e pública. O referencial teórico utilizado centra-se na perspectiva materialista histórica, valendo-se de autores como: Florestan Fernandes, Caio Prado Junior, Clóvis Moura, José Carlos Mariátegui, Antônio Gramsci e outros que tomam a obra de Karl Marx como base analítica e os conceitos de alienação, reificação, cooptação. Indicamos a existência do racismo estrutural, relacionado ao sistema econômico e condições institucionais, sociais e culturais correspondentes, no qual há uma série de contradições e gradações entre a condição de cooptação e autonomia.

Palavras-chave: Professores/as negros(as); Ensino Superior; Capitalismo; Exclusão; Liberalismo.

ABSTRACT

This research has as its general objective to analyze, from the perspective of historical materialism, the possibilities and modes of co-optation of black teachers in the neoliberal capitalist system. The specific objectives are: a) to historically reconstruct the insertion of the negro in the capitalist system and its double process of alienation; b) to understand the mechanisms of insertion or exclusion of black teachers in the trajectory of schooling, academic-university and work. Methodologically, this is a research of a qualitative approach, of bibliographic-documentary type, descriptive, argumentative, and analytical approach regarding the objectives. Data construction techniques are: survey of documents produced by INEP and IBGE, review of theses and dissertations on the website of the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and articles in academic journals (SciELO), and interview with semi-structured script, recorded in audio, followed by transcription, systematization and analysis of the following categories: Alienation; Reification; Cooptation. The sampling of deponent subjects consists of five black teachers of higher education, from various institutions of private and public origin. The theoretical framework used focuses on the historical materialistic perspective, using authors such as Florestan Fernandes, Caio Prado Junior, Clóvis Moura, José Carlos Mariátegui, Antônio Gramsci and others who take Karl Marx's work as an analytical basis and the concepts of alienation, reification, co-optation. We indicate the existence of structural racism, related to the economic system and corresponding institutional, social and cultural conditions, in which there are a series of contradictions and gradations between the condition of co-optation and autonomy.

Keywords: Black teachers; University education; Capitalism; Exclusion; Liberalism.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	– Informações gerais	101
Figura 1	– Inscritos e efetivação de matrículas	119
Figura 2	– Número de matrículas por cor/raça em cursos superiores (graduação) no período 2011-2018	121
Figura 3	– Número total de funcionários da USP no período 2015-2020 por cor/raça	122
Figura 4	– Número total de matrículas em cursos superiores (graduação) no estado de SP por cor/raça no período 2011-2018	123
Figura 5	– Número de matrículas em instituições superiores privadas no estado de SP por cor/raça no período 2011-2018	124
Figura 6	– Número de matrículas em instituições superiores públicas do estado de SP por cor/raça no período 2011-2018	125
Figura 7	– Porcentagem de docentes do ensino superior que não quiseram declarar cor/raça no período de 2009-2018	128
Figura 8	– Número de professores negros no ensino superior no período de 2009-2018	130
Figura 9	– Porcentagem de professores negros no ensino superior no período de 2009-2018	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE – Aparelho Ideológico de Estado

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

DOI-CODI – Destacamento de Operação Interna/Centro de Operações e Defesa Interna

EUA – Estados Unidos da América

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou Travestis, Queer, Intersexo, Assexual e demais orientações sexuais e identidades de gênero

MBL – Movimento Brasil Livre

PLP – Promotoras Legais Populares

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SINC – Sistema Integrado de Nomeações e Consultas

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USP – Universidade de São Paulo

WWW – *World Wide Web*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: A CONSTITUIÇÃO DO PAÍS E AS DINÂMICAS DE EXCLUSÃO DO POVO NEGRO	22
1.1 OS PORTUGUESES	22
1.2 O MUNDO PORTUGUÊS SE AMPLIA ALÉM-MAR!	32
1.3 BRASIL: UMA COLÔNIA PORTUGUESA NOS TRÓPICOS	37
1.4 A SOCIEDADE COLONIAL BRASILEIRA	41
1.5 O PENSAMENTO LIBERAL	44
1.5.1. Liberté, Égalité e Fraternité: Também Queremos!	46
CAPÍTULO II: COOPTAÇÃO, ALIENAÇÃO, REIFICAÇÃO	59
2.1 RAÇA OU CLASSE? FICAMOS COM OS DOIS!	63
2.2 PÓS-MODERNIDADE: A CONTESTAÇÃO DENTRO DA ORDEM	65
2.2.1 Materialismo histórico	65
2.3 DEMOCRACIA DE COOPTAÇÃO: UMA CONTRARREVOLUÇÃO PERMANENTE	72
2.3 ALIENAÇÃO: TAMBÉM UMA CONTRARREVOLUÇÃO PERMANENTE	75
CAPÍTULO III: A UNIVERSIDADE SENDO UMA CRIAÇÃO LIBERAL PODE SER UM LOCAL PARA EMANCIPAÇÃO NEGRA?	84
3.1. A FUNÇÃO DO MITO	90
3.2. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E O <i>DELAY</i> EM RELAÇÃO À EUROPA	93
CAPÍTULO IV: O PERCURSO METODOLÓGICO	97

CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	113
5.1. NÚMEROS SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	115
5.1.1 INEP e o Ensino Superior	118
5.1.4 Vozes Audíveis de um Povo Silenciado	131
5.1 SEMPRE FALAMOS, O QUE NÃO TÍNHAMOS ERA ESCUTA	133
5.2.1 Sínteses das Entrevistas	134
5.2.2 Análise das Entrevistas	139
5.2.3 Resistências e Reinvenções	152
CONSIDERAÇÕES	154
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A	178
APÊNDICE B	179
APÊNDICE C	183

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se desenvolve em um momento singular do Brasil, iniciando-se durante a campanha eleitoral de 2018 e seguindo até a ascensão a presidência de Jair Messias Bolsonaro que, ainda como deputado, no momento anterior a declarar seu voto na sessão da Câmara, que decidia sobre o *impeachment* da, então, presidenta Dilma Rousseff, celebrou o coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, comandante do Destacamentos de Operação Interna (DOI) – Centros de Operações e Defesa Interna (CODI) de São Paulo entre os anos de 1970-1977, acusado por familiares pela tortura e morte do jornalista Eduardo da Rocha Merlino, em dezembro de 1971.

O atual presidente defende práticas autoritárias como a tortura e exalta torturadores em suas falas públicas. Tal posicionamento contrasta com a luta pela consolidação da democracia, iniciada com o fim da ditadura empresarial militar, que teve o seu marco no movimento popular pelas “Diretas já”, no início dos anos oitenta do século XX. Outra característica do atual presidente é atacar as instituições de ensino, em especial as universidades públicas, e entre tantos exemplos, destacamos o Decreto 9.794 de 14 maio de 2019¹, que fere a autonomia das universidades de se autogerirem.

E não imaginemos que a política educacional, traçada pelo atual governo, esteja solta ou desvinculada do que vem acontecendo no resto do mundo. Portanto, analisaremos a inserção do professor negro nas Universidades e Faculdades brasileiras nesse contexto que Christian Laval chama de “nova ordem educacional mundial” (LAVAL, 2019, p. 12).

Esta nova ordem sucede uma anterior, até aqui descrita a partir das revoluções burguesas, o seu nascedouro, de maneira a se entender que houve deliberadamente uma tentativa de exclusão total, a princípio, de todos os não brancos na nascente sociedade liberal burguesa, que derrubara os regimes totalitários da Europa.

Na medida em que os movimentos emancipatórios de negros, mulheres e lésbicas, gays, bissexuais, transexuais ou travestis, queer, intersexo, assexual e demais orientações sexuais e identidades de gênero (LGBTQIA+) foram sendo organizados, apresentando resistências às

1 “Dispõe sobre os atos de nomeação e de designação para cargos em comissão e funções de confiança de competência originária do Presidente da República e institui o Sistema Integrado de Nomeações e Consultas – SINC no âmbito da administração pública federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9794.htm.áxed. Acesso em: 12 mai. 2020.

excludentes políticas liberais burguesas, estas foram se adaptando a cada confronto, de maneira a ocultar seus métodos de exclusão de parte majoritária da população do mundo. Pela primeira vez na história a classe que ascendeu ao poder “forjou para si uma ideologia” de modo a “justificar de modo universal a posse de vantagens particulares” (SARTRE, 2015, p. 21).

Se tomarmos o Brasil como exemplo, temos cerca de 56,2%² da população que se declara preta³ ou parda, segundo o IBGE (2019), de muitas formas alijada dos direitos mais básicos, aqueles garantidos no capítulo 5º da Constituição Federal intitulado: “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”⁴.

Esse processo de metamorfose do pensamento liberal burguês, iniciado no século XVII, chega ao século XX acrescido do sufixo grego neo; reformulado, passa a ser denominado de neoliberal diferenciando-se do

primeiro liberalismo, aquele que toma corpo no século XVIII, caracteriza-se pela elaboração da questão dos limites do governo. O governo liberal é enquadrado por “leis”, mais ou menos conjugadas: leis naturais que fazem do homem o que ele é “naturalmente” e devem servir de marco para a ação pública; leis econômicas, igualmente “naturais”, que devem circunscrever e regular a decisão política (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 33).

E é neste contexto de “leis naturais” inquestionáveis que o pensamento liberal burguês implementa regras simples que definem os europeus ocidentais como pertencentes a raça superior e possuidores da vocação, também inata, de realizadores da condução do restante do mundo ao esclarecimento, subordinando os demais povos. Por se tratar de uma lei (tida como) natural, estabelece uma “certa concepção de homem”, afeita à hegemonia social dominante (DARDOT; LAVAL, 2006, p. 33).

A concepção de humanidade estabelecida excluiu os não europeus, e nesse contexto é que se travaram todas as lutas como, por exemplo, as lutas entre os povos africanos e os europeus no interior do continente africano. Quando na diáspora, cujo objetivo primevo era o reestabelecimento da humanidade subtraída, essa luta era fundamental, em um tempo em que “o direito, a liberdade

2 Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html> Acesso em: 12 fev. 21.

3 Segundo o Estatuto da Igualdade Racial é “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”. (BRASIL, 2010)

4 Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp Acesso em: 26 jan. 21.

de comércio, a propriedade privada e as virtudes do equilíbrio do mercado são certamente alguns dogmas do pensamento liberal dominante” (DARDOT; LAVAL, 2006, p. 37).

Sendo o negro a mais valiosa *commodity*, e sendo coisa, jamais conseguiria a liberdade, de modo que a primeira luta e a mais importante dos negros é a restauração da humanidade, uma vez que o liberto carregou da sua antiga condição de “propriedade total e ilimitada do amo, [estar] privado de quaisquer direitos e submetidos a uma relação de dependência” (FREITAS, 1982, p. 28).

Entendemos que o liberalismo contribuiu de forma essencial para a criação do sistema pós escravista moderno, para a desumanização dos povos africanos, se valendo da coerção física e de uma “reorientação intelectual” cujo objetivo era dar uma “visão unitária da humanidade” (SCHWARCZ, 1993, p.47).

Essa visão unitária só subsistiria se não houvesse questionamentos sobre o tratamento dispensados aos indígenas e negros, e a fórmula encontrada foi a desumanização.

A construção de uma ideologia que justificasse a desumanização de homens e mulheres negras precisava de um lastro científico e a incumbência para a sua elaboração foi dada à intelectualidade burguesa, que procurou fundamentar as diferenças a partir de um marcador fundado na raça. Schwarcz (1993) descreveu esse momento da seguinte forma: “O discurso racial surgia, dessa maneira, como variante do debate sobre a cidadania, já que no interior desses novos modelos discorria-se mais sobre as determinações do grupo biológico do que sobre o arbítrio do indivíduo” (SCHWARCZ, 1993, p.47).

Portanto, por tal ideologia, as sociedades estavam cindidas entre os humanos e os não humanos (todos os povos não europeus), e a forma com que as relações raciais se davam variavam de lugar para lugar, como nos Estados Unidos da América (EUA), onde se estabeleceram leis segregacionistas e no Brasil – onde a cisão era mais diluída, mas não menos cruel – a aparente benevolência em relação aos escravizados¹ brasileiros, que gerou uma imagem distorcida da realidade.

Pelos motivos elencados, durante muito tempo, o Brasil foi tido como um exemplo de harmonia racial, um contraponto ao modelo estadunidense que, de maneira jurídica, classificou as pessoas em brancas e negras, impedindo os casamentos inter-raciais e legitimando um sistema segregacionista explícito; além do conflito armado entre os Estados do norte (União) a favor do fim do sistema servil, e os Estados do sul (Confederados) contrários ao fim do sistema, que duraria de 12 de abril de 1861 a 9 de maio de 1865 e custaria milhares de vidas. Mas o fim da escravidão norte-americana não significou o fim das tensões e o Movimento pelos Direitos Civis, iniciado

quase cem anos depois, mostrou quão belicosas eram (e são) as relações entre negros e brancos nos EUA.

Já o Brasil, por não apresentar o maniqueísmo racial, fomentou o “mito da democracia racial, desenvolvido [...] nos anos de 1920 e 1930, quando se tenta superar o trauma da escravização negra incorporando, de modo relativamente positivo, os afrodescendentes ao imaginário nacional” (GUIMARÃES, 2001, p.398).

No entanto, a incorporação da população negra na nascente sociedade de classes brasileira não se deu de maneira uniforme em todos os estratos sociais, sendo raros em uns e simplesmente não existindo em outros. Essa situação não se dá por acaso, pois, terminada a escravização, que durou aproximadamente três séculos e meio, “os brancos intensificaram a redefinição das representações que mantinham sobre os escravos”. (CARDOSO, 2003, p.316), assim sendo, nos anos que se seguiram, “a discriminação e a violência oficializada atingiram os negros no que era essencial para a inserção na sociedade de classes, da qual deviam participar” (CARDOSO, 2003, p.322).

A situação pós abolição foi descrita da seguinte maneira por Cardoso (2003, p. 322):

Depois de procurar negar-lhes as regalias e a segurança devida a todo cidadão, os brancos tentavam impedir o acesso do negro às posições de mais prestígios e de melhor remuneração no funcionalismo público, mesmo que as obtivessem por concursos.

Há, de forma explícita, a tentativa de barrar ou ao menos dificultar a ascensão de pessoas negras a posições socialmente entendidas como dignas, e esse é mais um dos motivos para entendermos como mulheres e homens negros conseguiram superar essas dificuldades para se tornarem docentes do ensino superior brasileiro.

Os povos africanos foram submetidos a um duplo processo histórico de alienação, primeiramente, eles próprios foram reificados, transformados em objetos de exploração, na condição de escravizados, e posteriormente submetidos ao trabalho que reforçou a alienação.

Portanto, problematizamos o trabalho do professor negro, levando em consideração que, em um primeiro momento, foi preciso a emancipação como seres humanos, embora se mantivessem submetidos aos auspícios do sistema capitalista que por si só é alienante e reificador. Mas será que essa alienação provocada pelo trabalho no sistema capitalista vale também para o trabalho intelectual? Um professor universitário está ou não sujeito à alienação? E um professor negro universitário?

O referencial teórico utilizado centra-se na perspectiva materialista histórica, valendo-se de autores como: Florestan Fernandes, Caio Prado Junior, Clóvis Moura, José Carlos Mariátegui, Antonio Gramsci e outros que tomam a obra de Karl Marx como base analítica e os conceitos de alienação, reificação, cooptação.

Nos propomos a entender as condições do ingresso e da permanência de alunos negros no ensino formal que em aparência não apresentavam restrições, mas que em seus meandros se multiplicam sutis mecanismos de discriminações, que contribuem para vulnerabilidade à exclusão, perpetuando as desigualdades e, ao mesmo tempo, as legitimando; e talvez o maior “mérito” seja, por vezes, permitir exceções, tais quais as abordadas nesta tese, nos relatos dos sujeitos de pesquisa.

E jovens que, a princípio, deveriam ser excluídos do sistema durante o processo de escolarização, conseguem concluí-lo, habilitando-se para retornar como professores e parte do sistema. Mas como se dá essa relação paradoxal? O mesmo sistema que exclui, depois de muita insistência/resistência, aceita. Mas sob quais condições é possível que a “ascensão social do negro, em termos de ser cooptado pelo branco, impõe-lhe sanções severas quanto à convivência com indivíduos da mesma cor”? (SOUZA, 1971, p. 63).

Esse processo que tem potencial de sufocar “no nascedouro as aspirações de fidelidade à ‘raça’” (CARDOSO, 2003 p.333), de tal que os homens e mulheres negros ao serem submetidos a esse processo passem a justificar o discurso da classe burguesa dominante, como por exemplo o da meritocracia, o que de alguma forma faz com que ao se desvincular de sua “raça” seja uma forma também de se afastar das representações que outrora eram atribuídas aos escravizados e que passou a ser aplicados aos homens e mulheres livres, mesmo existindo resistência entre a comunidade negra.

A possibilidade de se reconhecerem de maneira consciente passava pela aceitação da sociedade branca, de maneira que, mesmo nos círculos mais esclarecidos da comunidade negra, houve diferentes reações ao processo de alienação como podemos ver no relato de Amílcar Araújo Pereira (2013), trazido em seu livro intitulado o “O Mundo Negro”:

Em depoimentos, os militantes do movimento negro brasileiro apresentam algumas formas a partir das quais iniciaram o processo de construção de sua identidade racial negra e de sua militância política. Há casos relatados em que, por exemplo, essa identidade foi construída desde a infância, no seio da própria família negra, ao mesmo tempo em que vários depoimentos que relatam que esse processo precisou de diferentes fatores externos para que pudesse ter início; houve a necessidade de um acontecimento ou de fatores ou

de um momento emblemático para o que alguns entrevistados chamaram de “despertar da consciência racial” (PEREIRA, 2013, p.93).

Entender esse processo dialético nos motiva a estudar o trabalho de professores/as negros/as, nos ajudando a entender os motivos que levam a superar as dificuldades impostas e a sua percepção sobre a existência ou não do racismo e, ainda, como o mercado de trabalho recebe esses/as professores/as que, a princípio, superaram o racismo brasileiro que tenta se mostrar sutil, mas que foi desmascarado por Florestan Fernandes (2007) e Roger Bastide (2007) cujas conclusões após pesquisa encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), desautorizavam qualquer tentativa de se amenizá-lo.

E, por fim, entender a sua percepção em relação ao preconceito e as discriminações sofridas no ambiente de trabalho, nas suas relações com seus pares ou ainda com os discentes, pois nos afirma Tomazi (2000) que:

Marx considerava que não se pode pensar a relação indivíduos sociedade separadamente das condições materiais em que essas relações se apoiam. Para ele, as condições materiais de toda a sociedade condicionam as demais relações sociais. Em outras palavras, para viver, os homens têm de, inicialmente, transformar a natureza, ou seja, comer, construir abrigos, fabricar utensílios etc., sem o que não poderiam existir como seres vivos. Por isso, o estudo de qualquer sociedade deveria partir justamente das relações sociais que os homens estabelecem entre si para utilizar os meios de produção e transformar a natureza (TOMAZI, 2000, p.89).

A partir das relações sociais desse professor no seu local de trabalho, traçaremos um perfil desse docente, entendendo que há a possibilidade de que o episódio discriminatório não seja percebido no momento em que acontece, dessa forma é possível que tenha sofrido discriminações sem que tenha percebido, o que em tese nos dará um material diversificado que enriquecerá a análise das entrevistas.

Diante desse retrospecto, a problemática da pesquisa trata dos professores/as negros/as do Ensino Superior, do Estado de São Paulo, a partir de relatos sobre suas relações com o ambiente de trabalho e o quanto a questão racial influenciou ou influenciou na sua ascensão a posições mais elevadas na carreira acadêmica e a adesão ou contestação do modelo de sociedade liberal burguesa.

As questões orientadoras são as seguintes:

- Sob quais condições é possível que a “ascensão social do negro, em termos de ser cooptado pelo branco, impõe-lhe sanções severas quanto à convivência com indivíduos da mesma cor”? (SOUZA, 1971, p. 63).
- Como foram as trajetórias escolares, de inclusão e exclusão, pelas quais os/as negros/as passaram até a universidade?
- Se presenciou ou viveu situações de racismo e quais foram?
- Quais as motivações para enfrentamento do racismo ou retraimento?
- De que modos o trabalho docente no Ensino Superior mantém o conservadorismo e pode servir para a emancipação?
- A alienação está presente no trabalho do/a professor/a negro/a?

Temos como objetivo geral analisar, pela perspectiva do materialismo histórico, as possibilidades e modos de cooptação dos docentes negros no sistema capitalista neoliberal.

Os objetivos específicos são: a) reconstruir, historicamente, a inserção do negro no sistema capitalista e seu duplo processo de alienação; b) entender os mecanismos de inserção ou exclusão dos docentes negros na trajetória de escolarização, acadêmico-universitária e trabalho.

E ao buscarmos entender esse processo queremos contribuir para o enfrentamento dos motivos que impedem o acesso de pessoas negras em proporção que, minimamente, se aproxime do percentual que elas representam na sociedade brasileira, ou seja, de 54% aproximadamente, E nisso entendemos se justifique a nossa pesquisa.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo bibliográfica-documental, descritiva, argumentativa, e analítica quanto aos objetivos. As técnicas de construção de dados são: levantamento de documentos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revisão de teses e dissertações no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos em periódicos acadêmicos (*Scientific Electronic Library Online [SciELO]*), e entrevistas com roteiro semiestruturado (vide Apêndice A), gravada em áudio, seguida de transcrição.

A amostragem de sujeitos depoentes é constituída de cinco professores negros do Ensino Superior, de variadas instituições de origem privada e pública.

A tese se estrutura em 5 capítulos e percorre a seguinte argumentação.

O capítulo 1 se intitula: “A constituição do país e as dinâmicas de exclusão do povo negro” e tem por objetivo apresentar uma reconstrução histórica desde a expatriação dos/as negros/as do continente africano até o Brasil e se tornarem objetos de exploração por meio da escravização e de constituição do pensamento liberal nestas terras.

O capítulo 2 se intitula “Cooptação, alienação, reificação”, e tem como objetivo expor os motivos pelos quais optamos pelo materialismo histórico, e outras categorias marxianas que julgamos importantes para fundamentarmos de nossa pesquisa sobre a trajetória de pessoas negras que em uma sociedade capitalista sustentada no racismo conseguem ocupar cargos de professores em universidades e faculdades, função valorizada na sociedade brasileira e que historicamente estão reservadas para a elite.

O capítulo 3 se intitula “A universidade sendo uma criação liberal poderá ser um local para emancipação?”. E tem como objetivo argumentar sobre o papel da universidade no contexto neoliberal e as posturas e posicionamentos conservadores presentes, mas também as possibilidades de emancipação.

O capítulo 4 trata do percurso metodológico da pesquisa apresentando suas características (abordagem e tipo), as técnicas e procedimentos empregados para a construção de dados e os caminhos indicados para as análises.

O capítulo 5 apresenta a análise dos dados a partir da perspectiva teórica-conceitual do materialismo histórico. São apresentados e sistematizados dados do INEP sobre o ensino superior. Em seguida, sínteses das entrevistas realizadas com 5 docentes que tiveram como tema principal: “nuances, contradições e conflitos do professor/a negro/a: entre a cooptação e a resistência”. Com base na triangulação entre sistematização teórica, dados do INEP e relatos das entrevistas, são apresentadas as análises das seguintes categorias que emergiram da transcrição, leitura-releitura e sistematização das entrevistas: Categoria A “Alienação”; Categoria B: “Reificação”; Categoria: “Cooptação”. As análises das categorias são integradas na análise final, intitulada “Resistências e reinvenções: ”. E por fim, tecemos “Considerações finais”, de modo a sintetizar os resultados da pesquisa e Tese desenvolvida, assim como apontamos para indagações que podem nortear e suscitar aprofundamentos sobre o tema pesquisado e novas pesquisas.

CAPÍTULO 1: A CONSTITUIÇÃO DO PAÍS E AS DINÂMICAS DE EXCLUSÃO DO POVO NEGRO

Nesta primeira parte da tese é apresentado o contexto em que os negros e negras são expatriados do continente africano, a partir do século XVI, momento em que as nações europeias se lançam mar afora para expandir suas fronteiras comerciais, e como eles se tornaram a principal commodity dos países europeus durante aproximadamente três séculos e meio.

1.1. OS PORTUGUESES

O poeta lisboeta Fernando Pessoa descreve com lirismo o âmago dos portugueses ao dizer que “navegar é preciso”; afirmação nada mais do que justa ao se referir a uma nação que se lança ao mar de maneira sistemática e com um projeto nacional de expansão de seu reino após a unificação vanguardista entre as nações europeias “durante o século XV, quase sem guerra civil” (BOXER, 2017, p. 35).

Portugal se torna um reino unificado sem se afundar em dispendiosas guerras internas. Os recursos economizados foram empregados pelo rei e a nascente burguesia lusitana na busca de rotas alternativas para o acesso aos mercados produtores de especiarias, pois as rotas já conhecidas estavam nas mãos dos genoveses e/ou dos árabes e a escolha de vias marítimas era a opção mais barata do que uma rota terrestre; deu-se, então, uma corrida para a construção de navios e os portugueses se lançam ao mar “por volta de 1419” (BOXER, 2017, p.33).

Embora a unificação do reino português tenha sido de fundamental importância não foi o único fator a influenciar na decisão de se lançarem ao mar em busca de novas rotas e novas terras, dando início ao período colonial. Entre os outros fatores estavam os “religiosos, económicos, estratégicos e políticos” (BOXER, 2017, p.35).

Do conjunto de fatores que favoreceu a empresa colonial portuguesa, a religião ganha destaque quando se faz uma análise acurada, pois desta adveio o argumento de salvação das almas, legitimando as barbáries contra os povos originários dos territórios invadidos.

Neste ponto, é importante destacarmos que, todas as vezes que fizermos inferências sobre a religião cristã, seja ela católica ou protestante, consideraremos a advertência feita por Friedrich Engels (1997), em “As guerras camponesas na Alemanha”, quando ele afirma que, embora seja comum, na Idade Média, atribuir à religião a razão de suas guerras, no máximo elas ocultam as reais causas.

A expansão das áreas de influência da igreja Católica Romana se fazia necessária, uma vez que a sua ascendência sobre a Europa diminuiria a partir do século XVI com a reforma liderada pelo monge agostiniano Martinho Lutero. Este proclamava que a salvação de mulheres e homens se dava pela fé e, de maneira peremptória, questionava a cobrança de indulgências pela igreja Católica Romana, uma forma de arrecadação que foi afetada de maneira contundente com a saída dos vários reinos germânicos que ao se juntarem formariam a nação alemã.

O espaço dentro do continente europeu se tornara um lugar de disputa para a outrora hegemônica igreja Católica e a solução foi buscar em novos territórios formas de recuperar a arrecadação perdida.

A convergência de interesses portugueses e papais fez com que o *Romanus Pontifex* Nicolau V emitisse a bula *Dum diversas*, que “autorizava o rei de Portugal a atacar, conquistar e submeter sarracenos, pagãos e outros descrentes inimigos de Cristo; e capturar os seus bens e territórios; a reduzi-los a escravidão perpétua” (BOXER, 2017, p. 38). Nasce, então, a parceria entre os poderes laico e o sagrado.

Reduzir os povos à escravidão perpétua e se apropriar de seus bens deveria ser o preço para a salvação das almas. A fé era intrínseca ao Estado, tanto que Fernando Pessoa registrou em seu poema “Mar Português” – publicado em seu livro “Mensagem” – que faz referência a este momento histórico: Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu (PESSOA, 2009, s/n) Divulgar a fé cristã tinha por objetivo “a eliminação da magia como meio de salvação” (WEBER, 2004, p. 106).

Esse processo de eliminação da magia foi chamado por Weber de “desencantamento religioso do mundo”, que “em sentido estrito se refere ao mundo da magia e quer dizer literalmente: tirar o feitiço, desfazer um sacrilégio, escapar da praga rogada, derrubar um tabu, em suma quebrar o encanto” (PIERUCCI, 2003, p.7).

A partir do momento em que as tradições dos povos colonizados foram elencadas como superstições e suprimidas à força pelo homem europeu que passou, em nome de Deus, a impetrar um projeto de sociedade que envolvia a colonização e a fé cristã em uma relação de contiguidade, a espada e a cruz se juntaram para explorar os continentes americano, africano e asiático, até a metade do século XIX, quando tem-se, então, “uma nova onda de colonização europeia, denominada ‘era imperialista’” (FERRO, 2017, p.14). Portanto, são duas as etapas do processo de colonização iniciado pelos portugueses, sendo que uma se diferencia da outra; por um lado, segundo Ferro (2017), pela política declaradamente expansionista em uma tentativa

de se assegurar área de dominação ou, ao menos, de influência, e por outro, “não se coloca mais sob o signo da evangelização” (FERRO, 2017, p. 14).

A cruz foi o elemento que permitiu que se tivesse uma amálgama perfeita entre os desejos expansionistas visando o econômico e todas as barbaridades que se deram no processo de colonização dos territórios africano, asiático e americano. A justificativa para a imbricada relação entre a igreja e, portanto, a fé cristã e o Estado, é dada por Dawson, quando afirma:

Porque seu ideal religioso nunca esteve ligado à adoração de uma perfeição intemporal e imutável, mas apresenta-se como um espírito que busca se incorporar à humanidade, mudando, porém, a face do mundo. No Ocidente, o poder espiritual não foi imobilizado e cristalizado em uma ordem social sagrada, como ocorreu no Estado confuciano, na China, e no sistema de castas da Índia. Aqui, ele adquiriu liberdade e autonomia social e, conseqüentemente, sua atividade não ficou confinada à esfera religiosa e seus efeitos se disseminaram sobre todos os aspectos da vida social e intelectual (DAWSON, 2016, p. 39).

Portanto, ao saírem rumo a novas terras os exploradores o faziam em nome de seus reis, que queriam expandir seus territórios, mas também pela assumida vontade de Deus representada pela figura do Papa e as águas do Atlântico foram o caminho para os mensageiros de Deus e de reis; assim, o Ocidente se espalha.

Ao chegarem ao território que viria a ser o Brasil os exploradores não dimensionavam a sua extensão e o consideraram uma ilha. O processo de nomeação se desenrolou até, definitivamente, decidirem homenagear a árvore abundante em toda costa e que cuja madeira vermelha era da cor da pele dos povos que aqui residiam, o pau Brasil. Tal madeira foi enviada para a Europa e por lá serviu para tingir os mantos da nobreza, enquanto, por aqui, o sangue dos povos nativos tingiu o chão da colônia portuguesa.

O encontro entre os portugueses e os povos originários gerou tensões e conflitos não só físicos, mas também em suas cosmovisões, que colidiram; um exemplo disso nos é trazido pelo sociólogo Florestan Fernandes (1989), em sua obra “A função social da guerra na sociedade tupinambás”, em que explicita as diferenças culturais e étnicas entre os colonizadores e os povos indígenas de maneira muito didática:

Uma vez um velho perguntou-me: por que vindes vós outros, mairs e perôs (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muitas, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como supunha, mas delas extraíamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com os seus cordões de algodão e suas plumas.

Retrucou o velho imediatamente: e porventura precisais de muito? – Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podemos imaginar e um só deles compra todo o pau Brasil com que muitos navios voltam carregados. – Ah! Retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas, acrescentado depois de bem compreender o que eu lhe dissera: mas esse homem tão rico de que falas não morre? – Sim, disse eu, morre como os outros.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: e quando morre para quem fica o que deixa? – Para os filhos se os têm, respondi; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. – Na verdade continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós mairs sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também nutrirá, por isso descansamos sem maiores dificuldades (FERNANDES, 1989, p. 83-84).

Esse elucidativo diálogo mostra que o aspecto religioso se dava em um plano secundário, naquilo que Marx chamou de superestrutura, uma vez que “o modo de produção da vida material condiciona, em geral, o processo social, político e espiritual da vida” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 753).

Essa ideia é, definitivamente, esclarecida pelo próprio Karl Marx em sua obra principal. No livro “O Capital” (2013), ele afirma que, “na Idade Média não se podia viver do catolicismo, assim como o mundo antigo não podia viver da política. Ao contrário, é o modo como eles produziam sua vida que explica por que lá era a política, aqui o catolicismo que desempenhava o papel principal” (MARX, 2013, p. 157).

Essa relação entre a religião cristã e a política colonialista é explicada da seguinte maneira pelo teólogo negro James Hal Cone (1938–2018), morto recentemente e considerado o pai da teologia negra nos EUA:

Um sério encontro com Marx fará os teólogos confessarem as limitações, a sua inabilidade para dizer qualquer coisa a respeito de Deus que não, ao mesmo tempo, uma declaração acerca do contexto social da própria existência deles. Nem será um apelo à objetividade da revelação que vai solucionar o dilema teológico. Embora a revelação de Deus possa ser universal e eterna, o discurso teológico acerca daquela revelação é filtrado através da experiência humana, que é limitada pelas realidades sociais. Por isso, não apenas as questões que os teólogos levantaram, mas as respostas dadas em seus discursos acerca do evangelho são limitadas pelas percepções sociais deles e, assim, largamente um reflexo das condições materiais de uma dada

sociedade. A teologia surge da vida e assim reflete a luta de um povo para criar significado na vida (CONE, 1985, p. 53).

Ou seja, os aspectos econômicos, desde o princípio, tiveram a primazia nas ações portuguesas em sua colônia, sendo que a religião somente serviu de desculpa palatável para a desumanização da população negra a partir de critérios teológicos; uma vez feito isso, o caminho estava aberto para que eles fossem reificados e assim acrescentados a grande “coleção de mercadorias” (MARX, 2013, p. 113), do nascente capitalismo.

Os motivos foram se somando de maneira que não foram apenas os ventos que sopraram nas velas das naus que trouxeram os portugueses para o Atlântico; havia todo um contexto que permitiu essa nação se lançar ao mar antes de outros países europeus. Por ter se unificado e não despendido seus recursos em lutas fratricidas, os portugueses puderam expandir seu território além-mar, entretanto, uma ameaça externa se avizinhava: os árabes e a religião trazida por eles.

Até o século XIV, e desde a constituição da monarquia, a história portuguesa se define pela formação de uma nova nação europeia e articula-se na evolução geral da civilização do Ocidente de que faz parte, no plano da luta que teve de sustentar, para se constituir, contra a invasão árabe que ameaçou num certo momento todo o continente e sua civilização. [...] integrando nas fronteiras geográficas naturais que seriam definitivamente as suas, constituindo territorialmente um reino, Portugal vai se transformando num país marítimo; desliga-se, por assim dizer, do continente, e volta-se para o oceano que se abria para o outro lado (PRADO JR, 2011, p.16)

Ao chegarem do outro lado do oceano Atlântico, os portugueses dariam início a um processo irreversível, o da colonização que caracterizou “a Europa como uma ‘figura espiritual’ unitária, isto é, como uma configuração cuja unidade não está dada num sentido geográfico, mas em sentido, digamos, histórico-cultural” (LARROSA, 2009, p. 76). Portanto, a partir do momento que as nações europeias dão início ao período que foi denominado era dos descobrimentos este se refere à ideia imperialista:

Que empregada com relação a continentes e países, é um equívoco e deve ser evitada. Só se descobre uma terra sem habitantes; se ela é ocupada por homens, não importa em que estágio cultural se encontrem, já existe e não é descoberta. Apenas se estabelece seu contato com outro povo. A expressão descobrimento implica em uma ideia imperialista, de encontro de algo não conhecido; visto por outro que proclama sua existência, incorporando-o ao seu domínio, passa a ser sua dependente (IGLESIAS, 1992, p.23).

Descobrimto, portanto, significou a imposição de um ideal de civilização que embora tenha se modificado ao longo do tempo terá em Johnson Boswell uma definição que não enfatizará “tanto o processo, mas um estado de ordem social e refinamento, particularmente em contraste histórico ou cultural deliberado com o barbarismo” (WILLIAMS, 2007, p. 82) e os povos não europeus foram submetidos a crença da “superioridade da ‘raça’ branca sobre as outras ‘raças’” (WIEVIORKA, 2007, p. 21).

Desde o princípio não houve, por parte dos colonizadores, a intenção de estabelecer uma relação de equidade com os demais povos, uma vez que já haviam construído uma escala hierárquica de civilidade e desenvolvimento cultural cujo topo era ocupado por eles, por auto referenciação. Com esse parâmetro estabelecido, hierarquizaram também os dominados e, no trato com esses povos, aproveitaram-se das diferenças culturais para dividir e, assim, melhor reinar e conquistar.

Na terra, cujo nome significa vermelho, ao parirem os primeiros filhos dos homens portugueses, as mães pardas pariram, também, uma nação mestiça, filhos pardos/avermelhados nascidos da mistura com brancos, a que se juntaria mais uma cor, a negra, futuramente. A terra que, muito em breve, se tornaria ainda mais vermelha ao se tingir com o sangue dos povos nativos massacrados e com a tinta das árvores arrancadas até quase a extinção para tingir os mantos dos nobres europeus nomearia o país, Brasil.

As consequências dessa classificação marcariam a sociedade colonial brasileira e se manteriam depois de novembro de 1889, ano da Proclamação da República, de maneira inapelável. Buscar entender esse processo, nos diversos níveis sociais, se tornou algo urgente para milhares de homens e mulheres descendentes dos muitos povos africanos, que em sua terra natal eram reis, rainhas, sacerdotes, sábios, agricultores, artesões, mas que, ao serem submetidos a escravização, foram dispersos pelos vários lugares do mundo, principalmente nas Américas, e transformados em objetos de exploração e tráfico, ou seja, reificados.

A “coisificação” de seres humanos ou a sua reificação é uma categoria marxiana de fundamental importância e definida como sendo “a transformação de seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso ‘especial’ de alienação, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista” (BOTTOMORE, 2012, p. 464).

A desumanização dos povos africanos foi a útil solução de um impasse no mundo antigo e se manteve na modernidade. “Como justificar a escravização das criaturas de Deus”? (FINLEY, 1991, p. 21).

A resposta a esse impasse é dada pelo próprio Finley (1991), quando afirma que, “era necessário o apoio divino” para que houvesse uma normalização social do estatuto escravagista, e, embora possa parecer óbvio o apoio da igreja Católica, a princípio e, posteriormente, das igrejas reformadas, o autor de a “Escravidão antiga e ideologia moderna”, nos mostra que os fatos não se deram de maneira tão clara assim.

Para uns, a escravização era “uma instituição [...] radicalmente não-cristã, [e] que corrompia, da mesma forma, escravos e senhores e, portanto, o conjunto da sociedade” (FINLEY, 1991, p. 15). Para outros, como Édouard Constant Biot (1991): “O cristianismo faz o que deve fazer, aceita a ordenação política da sociedade como uma condição dada, à qual precisa submeter-se; aceita a escravidão secular como fato” (BIOT apud FINLEY, 1991, p. 35).

Com o apoio ou não das igrejas católica e protestante, a instituição escravagista, para muitos, estava fadada ao desaparecimento e a sua sobrevivência na modernidade foi “um abrupto passo para trás, entretanto, diferentemente da antiga, a escravidão moderna foi a escravidão de homens negros” (FINLEY, 1991, p. 11).

Caio Prado Junior (2011) sintetiza essas tensões entre a escravidão antiga e moderna dizendo que, na primeira,

O escravo não é senão a resultante de um processo evolutivo natural cujas raízes se prendem a um passado remoto; e ele se entrosa por isso perfeitamente na estrutura material e na fisionomia moral da sociedade antiga. Figura nela de modo tão espontâneo, aparece mesmo tão necessário e justificável como qualquer outro elemento constituinte daquela sociedade. É neste sentido que se compreende a tão citada e debatida posição escravista de um filósofo como Aristóteles (PRADO JUNIOR, 2011, p. 286).

Se na escravidão antiga há um “compasso” entre a sociedade e o trabalho servil, segundo Prado Junior (2011), algo bem diferente será a escravidão moderna, que se resumirá, praticamente, a mulheres e homens negros/as que foram classificados, reificados, desumanizados, e cuja história lhes foi negada. Tidos como bárbaros foram obrigados a fazer aquilo que os não bárbaros não se dispunham a realizar.

Homens nobres fazem coisas nobres, homens bárbaros fazem coisas bárbaras e se, a princípio, etimologicamente, a palavra “bárbaros” significava, simplesmente, “não grego”,

infere-se que fazer coisas bárbaras significava somente não ser grego e, portanto, não fazer coisas gregas. Mas classificar significa pôr em ordem e isso cria uma hierarquia.

Aquilo que os “não bárbaros” se negavam a fazer foi imposto a alguém ou grupo, ou seja, os/as escravizados/as, e assim, a escravização de seres humanos – já quase extinta no Mundo Antigo – sobrevive na Modernidade. Karl Marx (2013) é enfático ao apontar que a subsistência do sistema servil na Modernidade só pode se dar pela relação imbricada da religião com o colonialismo europeu, ao que ele nomeia, citando William Howitt e sua *Colonization and Christianity. A popular history of the treatment of the native by the europeans in all their colonies*, escrito em 1838, de “sistema colonial cristão”.

Para Marx (2013), não há como dissociar a empresa colonial das igrejas católica e protestante e, mais uma vez, citando Howitt (1838), diz que

as barbaridades e as iníquas crueldades perpetradas pelas assim chamadas raças cristãs, em todas as regiões do mundo e contra todos os povos que conseguiram subjugar, não encontram paralelo em nenhuma era da história universal e em nenhuma raça, por mais selvagem e inculta, por mais desapiedada e inescrupulosa que fosse (HOWITT, 1838 apud MARX, 2013, p. 821)

E, embora o sistema capitalista tenha surgido na Europa, só se tornou viável em razão da colonização, ou seja, “da ocupação de uma terra estrangeira e distante por uma população, com sua cultura, e a instalação, nessa terra, daqueles que chamamos de ‘colonos’” (FERRO, 2017, p. 13).

E ainda, que

a descoberta das terras auríferas e argentíferas na América, o extermínio, a escravização e o soterramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e saqueio da Índias Orientais, a transformação da África numa reserva de caça comercial de peles-negras caracterizam a aurora da era da produção capitalista (MARX, 2013, p. 821).

As colônias, fossem elas localizadas no continente africano, na Ásia ou nas Américas, foram os celeiros da Europa a fim de proporcionar a “assim chamada acumulação primitiva” e nelas, a ideologia liberal se articulou “com a prática escravista” (BOSI, 1992, p. 195).

No caso, específico da colônia brasileira, temos uma peculiaridade, pois que sendo a que mais recebeu escravizados negros, construiu uma narrativa própria para articular o seu mito fundador e que se reforça com os poemas de José de Alencar embalados pelo mito do bom

selvagem, fundiu o “índio e o português a golpe de folhetim ou no embalo da prosa lírica. Mas o negro e o branco riscavam-se em um xadrez de oposição sem matizes” (BOSI, 1992, p. 246).

Não afirmamos que povos originários do Brasil, por serem celebrados pela idílica perspectiva de Jean-Jacques Rousseau, a do “bom selvagem”, tiveram uma existência mais tranquila, pois houve iniciativas oficiais por parte da igreja católica que visavam protegê-los e “cerca de 13 mil missionários se dedicaram a isso. Mas os jesuítas também queriam proteger as populações indígenas das violências cometidas pelos conquistadores” (FERRO, 2017, p. 29).

Se, de um lado, houve tentativa de “proteger” os povos nativos, por outro lado, houve tentativas malfadadas em relação aos povos africanos, com a igreja católica se esforçando para desumanizá-los e fundamentar o seu trato com os povos africanos.

Entendemos que a religião cristã, em vista disso, teve papel fundamental no colonialismo e na escravização negra, e que somente a partir do século XVIII essa influência começa a declinar com a ascensão do iluminismo, que

Se torna o fundamento filosófico das grandes revoluções liberais que, a pretexto de instituir a liberdade e livrar o mundo das trevas e preconceitos da religião, irá travar guerras contra as instituições absolutistas e o poder tradicional da nobreza. As revoluções inglesas, a americana e a francesa foram o ápice de um processo de reorganização do mundo, de uma longa e brutal transição das sociedades feudais para a sociedade capitalista em que a composição filosófica do homem universal, dos direitos universais e da razão universal mostrou-se fundamental para a vitória da civilização (ALMEIDA, 2018, p. 21)

A partir desse momento era de se esperar que as concepções racistas, que cindiam a humanidade entre aqueles que deveriam dirigir o mundo e civilizá-lo e aqueles que deveriam ser dirigidos e civilizados, desaparecessem, inclusive porque o iluminismo tinha pretensões universais. Mas ocorrerá o contrário, o racismo recrudescerá e alimentará o racismo científico, substituindo o embasamento religioso, que entendia todos os povos africanos como os “malditos filhos de Cam” (BAUR, 1994, p. 62), para justificar a escravização negra.

A religião foi o primeiro sistema de clivagem criado pela burguesia recém acendida à classe detentora não só de poder econômico, mas também de poder político após as revoluções burguesas iniciadas no século XVII, para barrar todos aqueles que não fossem burgueses, classe definida por Williams (2007) como sendo a detentora dos meios de produção e por isso empregadora de mão de obra, uma classe intermediária e inútil segundo o autor.

A burguesia ao estabelecer o capitalismo como sistema econômico reelaborou as relações sociais, cindindo a sociedade em burgueses e, portanto, detentores dos meios de

produção e os proletários, aqueles que despossuídos dos meios de produção tem somente a mão de obra para venderem.

Mais à frente nos dedicaremos a esmiuçar como se deu o processo de estabelecimento do capitalismo, mas por hora nos basta entendermos que o

processo de mercantilização da força de trabalho corresponde de fato a uma exclusão das condições anteriores de existência, exemplificado por Marx em artigo clássico dedicado à transformação do consumo tradicional de lenha dos bosques comunais em roubo, privando os camponeses de fonte tradicional de abastecimento e desqualificando um ato consagrado pelo costume. Porém, corresponde igualmente a uma inclusão, uma vez que essa mão-de-obra deveria estar apta a entrar no mercado de trabalho (FONTES, 1996, p. 3).

A criminalizarem a coleta de lenha se exclui uma parcela da população de seus modos tradicionais de vida e os incluem forçadamente no nascente modelo capitalista de produção, assim também se deu com os povos africanos que foram escravizados, sobre eles os colonizadores formularam uma ideologia que os subordinavam a redenção europeia que se dava por meio da escravização.

Pode-se imaginar que pelo fato de terem sido escravizados os povos africanos estivessem fora do sistema capitalista, entretanto o

O fato de que grandes parcelas da população tenham ficado de fora do processo de assalariamento durante longos períodos (as mulheres, por exemplo) não significa que tenham paralelamente permanecido fora ou à margem do mercado capitalista. Para caracterizar algum grupo social como permanecendo “fora do mercado” seria necessário que ele fosse capaz de garantir sua subsistência independentemente das formas mercantis, ou recorrendo a elas apenas de maneira acessória (FONTES, 1996, p. 5).

Portanto os escravizados alijados de seus modos de vida anteriores foram incluídos forçadamente no sistema capitalista até o atual momento em que passam a serem desnecessários, “inclusive para a regulação capitalista” (FONTES, 1996, p. 10).

Temos então um grupo social que está sob o signo ideológico burguês que se impôs com mais ou menos violência a sua segregação por meio de medidas políticas, ideológicas e físicas.

A despeito de tudo que relatamos acima a população negra persiste em existir e, uma vez percebido isso a burguesia se valerá de outros meios para docilizar os corpos que, no período da escravização, eram domados pelo chicote.

Embora a punição física tenha coexistido com a libertação do cativo, logo se buscou uma forma mais eficiente de levar a cabo aquelas intenções: a exclusão-inclusão forçada pela

escolarização. A escolarização, mesmo essa tendo um efeito colateral indesejado, se não bem aplicada, poderia gerar “uma emancipação demasiado abrupta, que não preparasse os escravos para uma nova lógica de trabalho” (BARROS, 2005, p.80). Como veremos, o dilema sobre a educação dos negros/as brasileiros irá perdurar pelas décadas seguintes, sem uma solução satisfatória e cindida entre educar para o trabalho ou para a emancipação.

Nesse momento histórico, as bases civilizatórias sendo europeias, obrigavam e submetiam os povos nativos e africanos a elas, e a forma mais comum de fazer isso era usando o argumento de “*Arbeit macht frei*”⁵.

Entendemos que o trabalho é um importante fator na formação da identidade humana. Sendo “criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem” (MARX, 2013 p. 120). Existir como homens e mulheres livres foi um direito negado aos negros e seus descendentes no período da escravização e, nos anos que se seguiram, a máxima aristotélica de que “todos os que não têm nada melhor para oferecer do que o uso de seus corpos e de seus membros são condenados pela natureza a escravidão” (ARISTOTELES, 2002), foi seguida à risca pelo homem europeu, que tomou a si como referência de humanidade. Sua cultura, política e ciência deveriam ser levadas a todos os outros povos, e a esses povos restava ceder seus corpos ao trabalho.

Mas o que levou os portugueses a deixarem a segurança de sua pátria e a se aventurarem por mares nunca dantes navegados?

1.2 O MUNDO PORTUGUÊS SE AMPLIA ALÉM-MAR!

Ao chegarem no nas terras além-mar que após o período de hesitação sobre a sua dimensão e de como deveria ser nomeado os portugueses começam a estabelecerem contatos com os povos nativos das novas terras, e como veremos esse encontro será extremamente nocivo para os povos nativos.

Até o século XV os encontros entre povos diferentes aconteciam esparsamente e, na maioria das vezes, se davam por motivações econômicas (via comércio) ou aspectos religiosos já que, por exemplo, as três religiões monoteístas possuem locais sagrados e exigem de seus

5 Frase em alemão que significa “o trabalho liberta” e estava afixada nas entradas de vários campos de concentração, e o mais conhecido foi o de Auschwitz I.

fiéis peregrinações de todos aqueles que possuam condições físicas e financeiras, isto é, para os judeus, a cidade de Jerusalém, para os cristãos, Roma e para os muçulmanos, Meca. É importante lembrar que a última das grandes religiões abraâmicas surge no século VI e se espalha, rapidamente, para além do Oriente Médio.

Reconhecendo que os intercâmbios entre os povos aconteciam, mas que eles não eram frequentes entre povos distantes e, portanto, se davam entre populações relativamente próximas e com características físicas e culturas semelhantes, em certa medida isso atenuava os conflitos. Entretanto, na medida em que as tecnologias se desenvolvem e permitem deslocamentos cada vez maiores por via marítima e depois, aérea, os encontros entre os povos vão se intensificando.

Ao deixarem os locais próximos ao que habitavam e onde mantinham suas relações, os grupos sociais passam a se deparar com comunidades de hábitos diferentes e antagônicos e essas diferenças, a princípio, não geram maiores consequências, principalmente na atribuição de valores negativos. Isso valeu, principalmente, para os povos africanos que, paradoxalmente, em breve, sofreriam as mais terríveis aflições praticadas pelos europeus, primeiro pelos portugueses e espanhóis, posteriormente, por ingleses, franceses, holandeses e outros.

Não só o contexto político favorável é condição para os portugueses se aventurem nas navegações, que visavam a descoberta de rotas alternativas para o comércio, mas, também o ímpeto cruzadista, pois no contexto social do século XV, a religião mantinha uma imbricada relação com a política e as ciências, como é expressa por Hegel séculos depois ao afirmar que a “verdade se encontra primeiramente na Religião e, em seguida, na Ciência” (HEGEL, 1999, p. 372).

Não havendo delimitações claras entre a religião e as ciências ao longo do século XV, haverá uma tentativa de equalização entre as duas e, embora na perspectiva do século XXI, isso possa parecer absurdo, durante muito tempo foi comum e aceitável mesmo nos círculos eruditos europeus.

Os europeus, diante de novos mundos, trataram de elaborar teorias sobre seus habitantes e era necessário, para o espírito da época, regulamentar as relações e, para tanto, os colonizadores se valeram de conceitos elaborados ainda no velho continente e que visavam estabelecer parâmetros entre os próprios europeus, como adverte Banton (2010):

A raça, como classe e a nação, foi um conceito desenvolvido primeiramente na Europa para ajudar a interpretação de novas relações sociais. Todas as três devem ser olhadas como modos de categorização que foram sendo cada vez mais utilizados à medida que um maior número de europeus se apercebeu da

existência de um crescente número de pessoas ultramarinas que pareciam ser diferentes deles (BANTON, 2010, p. 25).

Portanto, a princípio, têm-se critérios elaborados na Europa para a classificação de homens europeus, entretanto vale destacarmos, que essa classificação por mais que identificasse alguns grupos como inferiores não retirava deles a humanidade, como foi o caso dos povos africanos e mesmo dos povos originários das Américas e da Ásia.

Nos territórios coloniais o elemento religioso foi o acréscimo necessário para a efetivar a diferenciação e a interiorização pretendida pelos europeus e que não foi possível ser feita somente com os conceitos de “raça”, “classe” e “nação”, como aconteceu na Europa, e “durante vários séculos, até aos princípios do século XIX, as noções dos ingleses sobre si mesmo e sobre todos os outros homens estavam dominadas pela antropologia da Bíblia” (BANTON, 2010, p. 28), para citarmos o exemplo da nação que mais escravizou e expatriou a “gente negra” (Du BOIS, 1999, p. 8).

Essa perspectiva que imiscuía ciência e religião foi usada pelos colonizadores para interpretar o mundo que se ampliava na medida em que novas terras e povos iam sendo encontrados.

E os primeiros povos a serem vítimas desse sistema de classificação e de desumanização criado na Europa e aperfeiçoados nos territórios coloniais foram os povos indígenas. Um ponto importante a ser apontado é o mito que diz que a escravização dos indígenas não foi extensa no Brasil, uma vez que no “século XVI e XVII, a dependência dos portugueses em relação aos índios era imensa e a construção do projeto de colonização dependia, em grande parte das dinâmicas locais” (ALMEIDA, 2017, p. 25). Portanto, até a chegada dos africanos a mão de obra indígena foi fundamental para o desenvolvimento da colônia portuguesa e inaugurou uma nova fase da escravização que, para Caio Prado Junior (2011), é uma nova instituição que

Não se filia, no sentido histórico, a nenhuma das formas de trabalho servil que vêm, na civilização ocidental, do mundo antigo ou dos séculos que o seguem; ela deriva de uma ordem de acontecimentos que se inaugura no século XV com os grandes descobrimentos ultramarinos, e pertence inteiramente a ela. Já notei acima, incidentemente, que o trabalho servil, tendo atingido no mundo antigo proporções consideráveis, declinara em seguida, atenuando-se nestes seus derivados que foi o servo da gleba, para afinal se extinguir por completo em quase toda a civilização ocidental. Com o descobrimento da América, ele renasce das cinzas com um vigor extraordinário. Esta circunstância precisa ser particularmente notada. O fato de se tratar, no caso da escravidão americana, do renascimento de uma instituição que parecia para sempre abolida do

Ocidente, tem uma importância capital. A ele se filia um conjunto de consequências que farão do instituto servil, aqui na América, um processo original e próprio, com repercussões que somente vistas de tal ângulo se poderão avaliar. (PRADO JR, 2011, p. 285-286)

Esta nova instituição, chamada por Prado Junior (2011) de escravidão americana, precisava de outras bases para se sustentar e se, a princípio, a religião cristã iria apoiar o colonialismo não demoraria para fazer o mesmo em relação à escravização, primeiro dos indígenas e, posteriormente, dos africanos.

Para ajudar a entender o que significou a perspectiva que Banton (2010) chamou de “antropologia da Bíblia” é possível valer-se da lenda do “Preste João”, ponto de partida para os primeiros contatos entre africanos e europeus, isto é, a construção do outro africano, que culminaria no processo de escravização tendo o negro sido elencado como aquele que deveria ser conduzido pelo espírito cruzadista e redentor do homem português.

Para se entender esse processo é preciso remeter ao ano 150 a.C, quando Ptolomeu era cartógrafo de Alexandre, o Grande, e denominava “a moderna Etiópia [...] de Abissínia, com o qual todos os contatos se tinham perdido durante séculos, [...] como a Índia Média” (BAUR, 1994. p. 37).

Sobre o pano de fundo deste conceito altamente confuso do mundo geográfico, originou-se a lenda do Preste João da Índia e de um misterioso chamamento vindo da Etiópia. A lenda falava de um poderoso governante cristão, que era ao mesmo tempo sacerdote e rei e reinava sobre um grande império algures nas Índias. (BAUR, 1994, p. 37-38).

Nota-se, portanto, que havia a expectativa de um rei africano cristão, que juntaria suas forças com os reis europeus na luta contra a expansão do Islamismo, pois tinha ao seu comando “um exército formidável” (BAUR, 1994. p. 38).

A origem da lenda era dupla: o título Gian era dado ocasionalmente aos reis etíopes; e a sua posição como chefes da sua Igreja tinha dado origem à ideia etíope de que eles eram padres (prestes) (BAUR, 1994, p. 38).

Mas antes de se virar contra os povos africanos, o desejo português era tê-los como aliados que ajudassem Portugal na “reconquista, a arrancar a própria pátria das mãos dos seus seculares suseranos, os Mouros”. (BAUR, 1994. p. 38). Porém, se de um lado havia a expectativa de um rei cristão e possível aliado, por outro era preciso deter o avanço do Islã e punir aqueles que, sob a perspectiva cristã católica, eram inimigos e, neste caso, não só os sarracenos, mas também todos os pagãos. E o fundamento para legitimar a guerra santa

foi dado pelo Papa Nicolau V, em 18 de junho de 1452, ao emitir a bula papal *Dumas Diversas* que autorizava

o rei Portugal a atacar, conquistar e submeter sarracenos, pagãos e outros descrentes inimigos de Cristo; e capturar seus bens e territórios; a reduzi-los a escravidão perpétua e a transferir suas terras e territórios para o rei de Portugal e para os seus sucessores (BOXER, 2017, p.38).

A bula papal deixava claro que os islâmicos e pagãos deveriam ser combatidos e não havia dificuldades para a identificação desses dois grupos por serem não cristãos. Mas, como definir o terceiro grupo denominado “outros inimigos de Cristo”?

Antes de serem definidos os inimigos de Cristo era necessário definirem-se os parâmetros sob os quais foram erigidos os valores tidos como verdadeiros, nos quais a

história do sistema-mundo moderno tem sido, em grande parte, a história da expansão dos povos e dos Estados europeus pelo resto do mundo. Essa é a parte essencial da construção da economia-mundo capitalista. Na maioria das regiões do mundo, essa expansão envolveu conquista militar, exploração econômica e injustiças em massa (WALLERSTEIN, 2007, p. 29).

O primeiro desafio que os portugueses tiveram que resolver foram os seus fundamentos epistemológicos, pois na medida em que se ampliavam as fronteiras do império português mais contatos com povos distintos iam acontecendo e uma “antropologia bíblica” levava a um impasse, pois até aquele momento se acreditava que “toda a humanidade como descendentes de Adão e Eva e, portanto, como tendo a mesma origem” (BANTON, 2010, p. 45).

Tendo um ancestral em comum todos os povos estariam ligados e a grande ambiguidade portuguesa era explicar como os seres humanos haviam se diversificado em tipos fenotipicamente, segundo Banton (2010), a compreensão deste enigma levaria os homens para mais perto do seu Criador e junto a isso havia também a expectativa de localizarem o paraíso na terra.

Sob esta expectativa é que se deram os primeiros contatos entre os portugueses e os diversos povos sabendo-se que, “entre os séculos XVI e XIX, os ‘negros’ não se viam na África em absoluto como ‘negros’” (BARROS, 2014, p 39), mas que se identificavam segundo suas etnias; “negro” foi de algum modo uma construção terminológica e epistemológica dos brancos (BARROS, 2014, p 39).

E, mesmo sabendo que a história dos povos africanos não tenha começado com a chegada dos europeus e, em especial, dos portugueses, é inegável que, ao serem denominados de negros,

criou-se o outro do branco e passou-se a vigorar uma uniformização imposta por parte dos europeus. A diversidade, a multiplicidade humana que deveria ser vista como algo natural passou a ser vista como “uma espécie de monstrosidade ou escândalo” (LEVI-STRAUSS, 2013, p.362).

Na medida em que as tecnologias foram permitindo os deslocamentos maiores, os encontros entre povos diferentes foram aumentando e o que outrora era raro passa a ser mais frequente e a necessidade de se entender o diferente passa a ser uma necessidade, mas a partir de qual referencial?

1.3 BRASIL: UMA COLÔNIA PORTUGUESA NOS TRÓPICOS

Após várias denominações a colônia portuguesa, finalmente, foi chamada de Brasil. Esse nome foi retirado da primeira *commodities*, a ser explorada, o Pau Brasil, e somente outro país também possui o nome de uma *commodities* e é a Costa do Marfim.

Ainda, como colônia portuguesa, por volta de 1630, o frei Vicente do Salvador, segundo Schwarcz e Starling (2015), fez uma importante advertência sobre o “Brazil”, que no século XVII era grafado com “z”: “Nenhum homem nesta terra é republico, nem zela, ou trata do bem comum, senão cada um do bem particular” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.19).

Um país cuja origem se deu desta maneira não se preocupando com a coisa pública (*Res publica*, em latim) e o bem comum desenvolveu uma tendência à corrupção, afirmação embasada na caracterização aristotélica, que se refere a sobreposição dos interesses privados em detrimento dos coletivos.

A colonização se dá, obviamente, com a chegada do colonizador, portanto entende-se que esse processo sempre será violento para os povos originários e no Brasil não foi diferente. Os primeiros a chegarem foram os homens portugueses, pois o território já estava ocupado pelos indígenas, e as mulheres nativas foram as primeiras vítimas de um processo de miscigenação por estupro, o que séculos depois seria exaltado pelo sociólogo Gilberto Freyre (2005) em um contexto que será detalhado mais à frente.

Neste processo de colonização, a primeira função dos povos nativos foi satisfazer as necessidades sexuais dos homens portugueses, a segunda foi trabalhar exaustivamente, já que “os Portugueses que emigraram para o Brasil, mesmo os que eram camponeses simplórios, não tinham a mínima intenção de fazer qualquer trabalho manual, naquilo que lhes era descrito como uma nova terra prometida, se pudessem de qualquer modo evitá-los” (BOXER, 2017, p. 98-99).

Esse início, em que os portugueses evitam o trabalho ou, pelos menos, os trabalhos manuais, influencia de maneira decisiva a forma como os ex-escravizados não serão incorporados ao mundo do trabalho após o 13 de maio de 1888, data oficial do fim da escravização no Brasil.

Assim, portanto, inicia-se o desenvolvimento da colônia portuguesa, sendo “o sentido da colonização, povoar, mas sempre pensando no bem da metrópole” (SCHWARCZ, 1993, p. 54).

Nas caravelas vêm os colonizadores e as ideias usadas para a colonização, pois esse processo embora violento estava estruturado na ideia de que a Europa deveria civilizar o mundo. Neste momento, acreditava-se na “Europa como uma figura espiritual unitária, isto é, como uma configuração cuja unidade não está dada num sentido geográfico, mas em um sentido, digamos, histórico-cultural” (LARROSA, 2009, p.76).

O projeto colonial europeu visava impor aos territórios ocupados “todo tipo de dominação” (BHABHA, 2011, p.13), e a física era apenas uma das muitas formas usadas, “a empresa imperial/colonial da modernidade e as relações de poder legitimadas pela operação da razão moderna a serviço do pensamento etnocêntrico” (BHABHA, 2011, p.13). Os europeus não só queriam ampliar seus territórios, mas também expandirem suas ideias e seus modos de vida.

A história do mundo, a partir da colonização europeia, passaria a ser escrita pelas potências europeias. A Europa se coloca como parâmetro a ser seguido pelos demais povos e para que, de fato, isso se realizasse na prática se valeu de todos os expedientes possíveis ao ponto de Edmund Husserl (1991) afirmar que existe uma humanidade europeia que transcende os limites geográficos e se apresenta como uma figura espiritual.

Larrosa (2009) corrobora a ideia de Husserl afirmando que a “europeização” de todas as humanidades estrangeiras pouco a pouco está convertendo “o mundo em um só Mundo e a humanidade em uma só Humanidade, e a história em uma só História” (LARROSA, 2009, p. 78). E essa única História que é incapaz de conviver com outras histórias, também exige que haja um apagamento de todas as narrativas que não sejam europeias.

Essa forma de pensar em relação aos saberes não europeus é denominada por Santos (2010) de “pensamento abissal”, que para o autor é o desaparecimento de outras formas de pensamento só sendo validada como legítima a produção de um lado da linha e esse lado é o europeu. Como esse processo não foi pacífico, o homem europeu se valeu da violência racista que objetivava “destruir a identidade do sujeito negro” (SOUSA, 1983, p. 2).

O projeto de universalização estava posto em prática e, ao longo da sua execução, ia alternando os atores; primeiro foram Portugal e Espanha, logo depois, Inglaterra, França e Holanda roubam o protagonismo das nações ibéricas.

Essas nações europeias, muito mais do que o poderio bélico, trouxeram ideias que tiveram sua gênese no continente europeu, como a de raça, e foi aplicada de maneira imensurável nas colônias.

Às vezes pensa-se que as concepções ocidentais contemporâneas sobre a raça emergiram dos contatos entre brancos e negros que acompanharam as viagens de exploração dos europeus à América, África e Ásia, nos séculos XV e XVI. Esta perspectiva é excessivamente limitada e subestima o significado das mudanças sociais na Europa (BANTON, 2010, p. 25).

Não se desconsidera que o contato entre os europeus e os povos da África, América e da Ásia tenha sido importante para o aperfeiçoamento do etnocentrismo europeu, mas de fato, a ideia já existia e foi trazida nos navios.

O momento das grandes navegações também é o das grandes revoluções, que passam a ser o marco inicial da modernidade e fundamentos epistemológicos, até então inquestionáveis, começam a ruir, no caso, os fundamentos religiosos que sustentavam a hierarquia racial cujo topo era ocupado pelos europeus.

No momento que ascendem as ideias iluministas os argumentos religiosos são obrigados a recuarem, mas isso não se dá de maneira abrupta:

Na criação das diferentes doutrinas raciais do século XIX, a antropologia desempenha um papel fundamental. Os biólogos dos séculos XVII e XVIII acreditavam que Deus tinha criado, ao princípio, um número limitado de espécies, imutáveis. Cada uma teria o seu lugar no esquema divino. Uma consequência desta doutrina é que, quando os ossos de mamute foram encontrados pela primeira vez nos Estados Unidos, argumentou-se que deveria haver mamutes vivos em algum lugar, dado que Deus nunca poderia ter criado uma espécie a não ser que houvesse sempre um lugar para ela no plano simples da Natureza (BANTON, 2010, p. 27).

Nesse momento histórico, a “doutrina ortodoxa defendia nessa altura que todos os homens descendiam de Adão” (BANTON, 2010, p. 27), essa perspectiva criava um problema para o sistema colonial, pois como justificar a tentativa de hierarquização das raças tendo como modelo a ser implementado a civilização europeia? A solução encontrada foi vincular os negros ao neto amaldiçoado de Noé.

Deste modo, ele podia aceitar todos os homens como descendentes de Adão, sugerindo ao mesmo tempo que três raças principais fugiram em diferentes direcções depois da última catástrofe, há cerca de cinco mil anos, e se desenvolveram em isolamentos (BANTON, 2010, p. 49).

E sobre esse fundamento epistemológico os teóricos afirmavam que, após o dilúvio, os filhos de Noé se separaram originando, segundo Pereira (2013), a partir de Jafé, os europeus, os asiáticos teriam se originado de Sem e “os africanos eram vistos como os ‘malditos filhos de Cam’” (BAUR, 2002, p.62), cuja redenção se daria pelo trabalho.

Invoca-se neste caso, como mito fundador e legitimador para a escravização dos povos negros – ali considerados como os descendentes diretos de Cam, um dos três filhos de Noé – a maldição paterna que lhe rogara o patriarca diluviano ao se sentir desrespeitado pelo filho: Maldito seja Canaã que seja, para seus irmãos o último dos escravos (GÊNESIS 9: 18-27). Cam e Canaã (este último filho do primeiro) têm neste versículo do Gênesis toda a sua descendência irremediavelmente comprometida pela impiedosa maldição paterna, referendada por todo o seu peso bíblico. “One drop rule” avant la lettre os descendentes de Cam são não apenas condenados à escravidão por todas as gerações vindouras, como também se acham ali mesmo enunciados os seus futuros e legítimos algozes e escravizadores: os descendentes dos outros dois irmãos que dariam origem às demais raças (BARROS, 2014b, p. 74).

A ideia de uma origem bíblica para fundamentar o sistema servil não desaparece, embora vá perdendo as influências à medida que ideias científicas ganham terreno e, embora seja muito comum desconsiderar a produção científica sobre raça como uma pseudociência, é importante a advertência de Schwarcz (1993, p. 17):

Chamar tais modelos de “pré-científicos” significa cair em certo reducionismo, deixando de lado a atuação de intelectuais reconhecidos na época, e mesmo desconhecer a importância de um momento em que a correlação entre produção científica e movimento social aparece de forma bastante evidenciada.

E, ainda que se desconsidere a produção científica dos séculos XVII e XVIII sobre raça como algo falso, é sobre ela que o conceito racial se assenta e, ainda no século XXI, assombra a população negra e dá os parâmetros e estrutura as relações raciais no Brasil e no restante do mundo.

O Brasil, portanto, não foi só o cadinho de raças, mas também de ideias e ideais usados para garantir a ascensão e manutenção de uma nascente elite que, primeiro, vem de Portugal e, depois, começa a emergir de modo autóctone.

1.4 A SOCIEDADE COLONIAL BRASILEIRA

A história não é estática e, mesmo tratando do passado, a sua interpretação serve para justificar muito do que acontece no mundo contemporâneo e, em especial, no Brasil, que sofre com o ressurgimento de um revisionismo histórico. Isto tem trazido concepções há muito tidas como ultrapassadas e sem fundamentos teóricos consistentes, como por exemplo, o nazismo ter sido concebido na “esquerda” ou que a escravização do negro se deu pelos negros e que, ainda, no Brasil, a escravização foi amena.

Essas adulterações não foram exclusividades do Brasil; em Portugal ainda é ensinada “a narrativa do colonizador benevolente que trouxe mundos ao mundo, não o que deixou mães solteiras em África sem perfilhar filhos” (HENRIQUES, 2017, p. 18).

Diante disso, afirmamos ser:

necessário [voltarmos] a estudar toda a história, devem[os] examinar todos os detalhes das condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem (MARX; ENGELS, 2010, p. 107)

Desta maneira, ainda que, ao longo deste texto, façamos uma interpretação materialista da história tendo o fator econômico como o articulador principal, adverte Engels que “nem Marx nem eu jamais afirmamos mais que isto. Se alguém o tergiversa, fazendo do fator econômico o único determinante, converte esta tese numa frase vazia, abstrata e absurda” (MARX; ENGELS, 2010, p. 103-104).

Por sabermos não haver contradições em considerarmos a cultura e a religião como dimensões importantes na formação social do Brasil, ao agirmos assim nos alinhamos com a perspectiva marxista de totalidade que, segundo Lukács (1974), distingue o marxismo da perspectiva feita pela classe burguesa. Portanto, se desconsiderarmos o contexto em que o Brasil construiu sua sociedade não entenderemos as tentativas contemporâneas de invalidar as lutas que Wood (2011) chama de extraeconômicas, que são elencadas pela autora como sendo a “emancipação de gênero, igualdade racial, paz, saúde ecológica, cidadania democrática” (WOOD, 2011, p. 227).

Especificamente, cabe focarmos na questão racial, pois a crença na harmonia das raças fundada nas obras do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, que não poupou argumentos para

bendizer os colonizadores portugueses, permanece avivada. Segundo ele, os portugueses “não possuíam nem ideais absolutos, nem preconceitos inflexíveis” (FREYRE, 2005, p.265).

Grande parte do imaginário brasileiro sobre a formação da sociedade e a sua relação com os povos escravizados advém da leitura da obra freyreana mais famosa, “Casa Grande & Senzala”, escrita na década de 30. Neste momento, encontra-se em voga a ascensão do racismo científico no Brasil e, ao exaltar a mestiçagem em detrimento da negatividade dada a ela pela ciência, podemos dizer que, nesse ponto, o livro de Freyre foi revolucionário.

Outro ponto que evidenciamos na obra freyreana foi a necessidade de caracterizar a figura do colonizador português do Brasil, pois para ele, “era vaga, falta-lhe cor que a individualidade entre os imperialistas modernos” (FREYRE, 2005, p. 2650), segundo o autor o colonizador português

Assemelha-se em uns pontos a do inglês-, em outros a do espanhol. Um espanhol sem a trama guerreira nem a ortodoxia dramática do conquistador do México e do Peru; um inglês sem as duras linhas puritanas. O tipo do contemporizados. Nem ideais absolutos, nem preconceitos inflexíveis (FREYRE, 2005, p. 2650)

Este trecho demonstra que, Freyre (2005) via no colonizador português um híbrido apto para a tarefa de colonizar e civilizar os seus territórios uma vez que não estava assim como espanhóis e ingleses presos a “preconceitos inflexíveis” o que para ele ajudaria no processo colonial.

Se, por um lado, havia dúvida sobre como caracterizar o colonizador português ele não existia sobre a sua competência colonizadora e seu papel no Brasil no período que antecede a independência, para o autor o processo colonial foi ameno em comparação com o de outras nações europeias como os espanhóis, ingleses e franceses, para citar alguns dos atores coloniais.

Entender, portanto, como se deu a relação dos portugueses com a terra e os negros cativos e, posteriormente, livres, dá suporte para analisarmos como ainda surgem ideias de inferioridade dos negros fundamentadas em critérios biológicos, como os sugeridos pelo biólogo James Watson⁶, agraciado com o prêmio Nobel de Medicina, em 1962. Suas ideias reverberam também na sociedade brasileira contemporânea, incapaz de absorver a população negra, que de maneira majoritária ocupa os lugares de pobreza e de vulnerabilidade e que é

6 Disponível em: <https://www.nytimes.com/2019/01/01/science/watson-dna-genetics-race.html>. Acesso em: 05 mai. 2019.

excluída dos altos cargos, sejam eles do setor público ou privado e, quando acontece, a ascensão social é caso de exceção.

É bastante comum afirmarem, também, que para as terras brasileiras só veio a escória portuguesa; a ela é atribuída, muitas vezes, a responsabilidade pelo fracasso nacional, mas quase nunca se fala da ideia que estava por trás da empresa colonial, a de tentar resolver o problema agrário apresentando como solução “ao camponês faminto de terra ‘a miragem das terras coloniais a serem exploradas” (BOTTOMORE, 2012, p. 415).

Destacamos também a distinção entre a dominação pré-capitalista e o novo colonialismo, definido por Bottomore (2012) da seguinte maneira:

A era do colonialismo moderno começou com a expansão mundial do comércio e com a conquista das novas regiões do mundo descobertas pelas potências europeias. É preciso estabelecer uma distinção entre o domínio colonial pré-capitalista, notadamente o das potências ibéricas sobre a América Latina, e o novo colonialismo, associado ao nascimento, ao desenvolvimento e à expansão mundial do capitalismo da Europa Ocidental, que teve início com a Revolução Comercial do século XVI e atravessou sucessivas fases de evolução. O objetivo do colonialismo pré-capitalista era a extração direta de tributos dos povos subjugados, e seus mecanismos essenciais eram os do controle político. Ao contrário, no caso do novo capitalismo, associado ao advento e à expansão do capitalismo, os objetivos e mecanismos eram essencialmente econômicos: o controle político direto não era essencial, embora por vezes constituísse vantagem (BOTTOMORE, 2012, p. 526).

Portanto, para Bottomore (2012), ainda, nas primeiras décadas da empresa colonial, uma importante mudança acontece quando os países ibéricos perdem o protagonismo do colonialismo para os países da Europa Ocidental, notadamente, Inglaterra e França. Essas observações ajudam a entendermos quem foi essa “figura vaga” que Freyre (2005) tentou definir em suas obras, mas de quem, de certa maneira, não revelou todas as particularidades. É importante que tenhamos a consciência de que a ideia de um colonizador benevolente extrapole a obra freyreana, como nos afirma Joana Gorjão Henriques (2017):

O colonialismo português foi muito hábil na forma perversa como dividiu para reinar as suas colônias: dentro de cada território ou país ocupado – criando sistemas divisórios, como o código do indigenato, e acicatando guerras étnicas – e entre os diferentes territórios ou países africanos colonizados – gerindo o movimento das populações entre as colônias e criando hierarquias entre elas. Foi tão hábil, que ainda hoje há quem ponha em causa o racismo do sistema e a pertinência de insistirmos neste debate, que tem tudo a ver com o presente (HENRIQUES, 2017, p. 9).

Desta maneira, desconsiderar que o Brasil, desde sempre, foi um território hostil para os negros ou, ao menos, querer relativizar o sofrimento dessa população é algo que não encontra respaldo na bibliografia que trata sobre o tema de maneira séria, seja ela autóctone ou internacional. Mas, se de fato não há como negar que a escravização no Brasil, comparada com os demais países americanos, foi um exemplo de crueldade levada ao extremo, é de se imaginar que esse sistema tenha encontrado resistência física e ideológica.

1.5 O PENSAMENTO LIBERAL

O historiador Eric John Ernest Hobsbawm (2019), em seu livro a “Era das revoluções, 1789 – 1848”, faz uma afirmação contundente sobre o pensamento liberal: “O liberalismo e a democracia pareciam mais adversários que aliados; o tríplice slogan da Revolução Francesa — liberdade, igualdade e fraternidade — expressava melhor uma contradição que uma combinação” (HOBSBAWM, 2019, p.373).

A observação feita por Hobsbawm (2019) trata de um momento histórico específico, o final do século XVIII e o início do século XIX, quando o Iluminismo rompe com a hegemonia da religião cristã na Europa e o liberalismo ascende como pensamento dominante e, a despeito de todas as condições e dificuldades dos meios de comunicações, as ideias liberais rapidamente se espalham pela Europa e chegam aos territórios coloniais.

Ainda, segundo Hobsbawm (2019), as revoluções inglesas e francesas influenciaram de maneira absoluta a economia (no caso da inglesa) e a política e a ideologia (no caso da francesa) e esta última, que pretendia ser universal, aportou também nos territórios coloniais suscitando o paradoxo de uma ideia universal que não valeria para todos e, mais especificamente, para a população negra desses territórios.

A ascensão burguesa se deu na França a partir do século XVIII. Portanto, o Estado burguês não “deve ser presumido como entidade perene”, mas, outrossim, como “resultante de um devir histórico”, relacionado a “estruturas sociais específicas, dinâmicas e contraditórias”, de acordo com uma analítica fiel ao “horizonte histórico e social” (MASCARO, 2013, p. 10).

E o “devir histórico” em que estava inserida a Revolução Francesa envolve o questionamento de dogmas tidos por absolutos como, por exemplo, a crença no coroamento de reis se dando por vontade divina e, por isso, o soberano, ao ser orientado pelo espírito divino, deteria toda a razão. Tal pensamento começa a ser questionado por Immanuel Kant para quem

a razão estava em cada indivíduo e não na figura do rei, que por sua vez, representava o Estado, mas sem esquecer que, nesse momento, a burguesia estava privada do poder político. O “enredo” muda a partir do momento em que é deposta a monarquia e a perspectiva teórica kantiana é substituída pela de Hegel, que diz ser:

O Estado, como realidade em ato da vontade substancial, realidade que esta adquire na consciência particular de si, universalizada, é o racional em si e para si: esta unidade substancial é um fim próprio absoluto, imóvel, nele a liberdade obtém o seu valor supremo, e assim este último fim possui um direito soberano perante os indivíduos que em serem membros do Estado têm o seu mais elevado dever (HEGEL, 1997, p. 217).

Se em Kant a razão é algo inerente ao indivíduo, em Hegel ela passa a ser atributo do Estado e, embora, a princípio, possam parecer perspectivas inconciliáveis, uma análise atenta demonstra que ambas se alinham ao pensamento liberal burguês. Em Kant, a razão estava fora da esfera de poder político, mas o almejava, e em Hegel, a razão é pós-revolução e ascensão burguesa e sua assumpção de universalidade.

Se levada a cabo a ideia do liberalismo burguês e as suas suposições universais - aliás, como todo pensamento burguês, que emerge das revoluções a partir do século XVIII e que se caracterizaram por “uma determinada concepção de Estado, na qual o Estado tem poderes e funções limitadas, e como tal se contrapõe tanto ao Estado absoluto quanto ao Estado que hoje chamamos de social” (BOBBIO, 2005, p.7).

Este período é conhecido como a era das revoluções burguesas com destaque para as revoluções inglesa e francesa, a primeira redefinindo os meios de produção e a última sepultando o absolutismo e fundando um novo modelo político.

Essas duas revoluções são manifestações de descontentamento das classes burguesas em relação ao antigo modelo, tanto o de produção como o político ideológico por não poderem participar da vida política nacional e por estarem descontentes com a oposição que enfrentavam para implementar reformas que lhes seriam benéficas – como as de Anne Robert Jacques Turgot, economista fisiocrata francês, que “lutou por uma exploração eficiente da terra, por um comércio e uma empresas livres”, mas que não foram postas em prática por “persistência dos interesses estabelecidos [...], mas os resultados deste fracasso foram mais catastróficos para a burguesia” (HOBSBAWM, 2019, p.101-102).

Outro ponto importante a ser observado e que fundamenta nossa argumentação é que, apesar da classe burguesa se valer de teóricos do porte de Kant e Hegel, o verdadeiro motivo por trás de sua revolução implementada era o fator econômico.

A lógica para conquistar a hegemonia fez da burguesia um:

Grupo social que se [desenvolveu] no sentido do domínio e sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que não são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1979, p.9)

Era necessário, naquele momento, que a burguesia criasse uma classe de intelectuais burgueses para que pudesse sedimentar a sua forma de governo liberal e como, a princípio, não havia intelectuais orgânicos em número suficiente, a burguesia passou a cooptá-los nas classes que, outrora, detinham o poder político. E mesmo em meio a uma revolução, a burguesia, de alguma maneira, representava a “continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas” (GRAMSCI, 1979, p. 5).

Portanto, ao considerarmos que não houve ruptura entre o antigo sistema feudal e o sistema capitalista burguês, que se inicia a partir das revoluções na França e na Inglaterra, esta continuidade não é apontada, exclusivamente, por Gramsci; Marx também a traz em sua obra “O 18 de brumário de Luís Bonaparte”, na qual afirma “que todas as revoluções burguesas apenas assumiram o antigo aparato estatal e o aperfeiçoaram para oprimir as classes espoliadas” (MARX, 2011, p.7).

Desta forma, o liberalismo, na forma como se apresentou para o mundo, por não romper com os valores anteriores, corroborou com a ideia eurocentrada de continuidade histórica fundada em valores religiosos, e ao lado disto, afirmamos que o cristianismo, presente no Antigo Regime, foi essencial para fundamentar a exclusão de todos os não-europeus do liberalismo que se espalhou pelo mundo.

Este processo simbiótico entre religião, ciência e economia encontrou no liberalismo o lugar fecundo para prosperar, gerando uma falsa contradição entre o escravismo e o liberalismo.

1.5.1. *Liberté, Égalité e Fraternité*: Também Queremos!

“Na França, o liberalismo continuava sendo uma aspiração e a ‘curadoria’, sua folha de parreira, era ainda desconhecida. Mas na maré do humanitarismo, que subia na revolta da burguesia contra o feudalismo, Diderot e os enciclopedistas atacavam a escravidão” (JAMES, 2010, p. 37).

De imediato, vemos que a abolição do sistema escravagista não se deu automaticamente na França, o que já derruba a tese de que os valores liberais, tão caros aos revolucionários franceses da *Liberté, Egalité e Fraternité*, eram universais.

A população francesa, no calor dos dias revolucionários, começou a questionar a empresa escravista, mas, rapidamente, o fator econômico se fez presente fazendo com que a população e, principalmente, os comerciantes entendessem como a metrópole dependia das várias colônias espalhadas pelo mundo e que delas provinham os recursos para a sua manutenção econômica.

Rapidamente, aquilo que parecia óbvio passou a ser relativizado, ou seja, *Liberté, Égalité e Fraternité*, já não era um lema garantido e aplicável a todos, pois mesmo “um bom liberal, [assegurava] de antemão que não tinha nenhuma intenção de fazê-lo [libertar seus escravizados] e apelou para os interesses comuns dos brancos, [...] proprietários de escravos” (JAMES, 2010, p.81). Portanto, no momento,

Exsurge o Estado como terceiro⁷ em relação à dinâmica entre capital e trabalho. Este terceiro não é adendo nem um complemento, mas parte necessária da própria reprodução capitalista. Sem ele, o domínio do capital sobre o trabalho assalariado seria domínio direto — portanto, escravidão ou servidão (MASCARO, 2013, p. 18).

No momento em que o Estado surgiu com a derrubada do sistema monárquico pela população cansada da opressão e ansiando liberdade, era de se imaginar que essa liberdade fosse estendida a todos e, portanto, deveria ter ocorrido a extinção do modo de produção escravista, mas não foi que aconteceu. Estabeleceu-se uma dicotomia entre o que deveria acontecer e o que, de fato, aconteceu, e se mesmo na metrópole francesa houve distinções entre o tratamento dispensado para os participantes, essa distinção se acentuou em relação ao tratamento dado aos moradores das colônias e principalmente aos negros.

7 Ao surgir, o Estado é apresentado como aparato neutro e mediador das relações sociais; essa ideia de neutralidade é rechaçada por Mascaro (2013) que afirma que: “o Estado é um derivado necessário da própria reprodução capitalista; essas relações ensejam sua constituição ou sua formação. Sendo estranho a cada burguês e a cada trabalhador explorado, individualmente tomados, é, ao mesmo tempo, elemento necessário de constituição e da reprodução de relações sociais”. “O caráter terceiro do Estado em face da própria dinâmica da relação entre o capital e trabalho revela a sua natureza também afirmativa”. (MASCARO, 2013, p. 18-19).

Esta diferenciação levou a população negra da colônia francesa de São Domingos a se insurgir quando percebeu que as ideias de universalização dos valores liberais de liberdade não valeriam para todos e, deste modo, não mereciam ser chamados de universais e concluíram que, “as leis que entrarão em vigor a respeito do status de pessoas livres ou não, deverão ser as mesmas em toda a colônia” (JAMES, 2010, p.108).

Não tardou para as ideias revolucionárias aportarem em São Domingos, de longe a mais próspera colônia francesa nas Américas e, por mais estranho que possa parecer a princípio, os escravizados dessa colônia acreditavam que a liberdade viria pela legislação. Para isso, foram enviados representantes ao congresso francês com a finalidade de dar escuta aos negros escravizados da ilha e “três deputados de São Domingos dirigiram-se ao presidente [francês] e receberam o beijo fraternal enquanto no salão ressoavam novos aplausos” (JAMES, 2010, p.139).

No dia seguinte, Bellay, o negro proferiu um longo discurso, associando os negros à causa revolucionária e pedindo à Convenção que declarasse abolida a escravidão. Era apropriado que um negro, antes escravo, fizesse o discurso que introduziu um dos atos legislativos mais importantes jamais aprovados por nenhuma assembleia política. Ninguém falou depois de Bellay (JAMES, 2010, p.139).

O ideal liberal fora assumido pelos negros e, como veremos, não houve nada que os dissuadesse de se tornarem livres e, mesmo acreditando que a República francesa fosse una e indivisível, Toussaint, líder negro da revolução em São Domingos, levaria essa ideia até as últimas consequências. Mas antes da difícil decisão de tomarem a luta armada como único caminho para a emancipação negra, que culminaria com as mortes de milhares de homens, mulheres e crianças, houve insurgências que anunciaram o futuro, sendo a mais importante delas comandada por François Mackandal, negro da Guiné – morto em 1758 e cujo nascimento não se tem registro –, que havia sido escravizado cem anos antes da Revolução Francesa.

A escravização, portanto, nunca foi algo aceito passivamente aos submetidos a ela e os meios encontrados para resistir variaram desde a luta armada até a educação de um pequeno grupo, que buscava “adquirir um pouco de cultura e aprender tudo o que pudesse” (JAMES, 2010, p. 33).

Essa formação, ainda que restrita a uma minoria, serviu para que, ao chegarem as notícias da Revolução Francesa, estas fossem acolhidas com entusiasmo pelos líderes da revolução, “que tiveram a capacidade de lucrar com o benefício da cultura do sistema que combatiam” (JAMES, 2010, p. 33).

O padre Guillaume-Thomas Raynal, que estava entre os favoráveis a Revolução Haitiana, havia considerado, “em tom bíblico e profético, [...], o possível surgimento de um Spartacus negro em algum ponto das Américas” (MOREL, 2017, p. 9), na sua obra “História filosófica e política dos estabelecimentos e do comércio dos europeus nas duas Índias”, [...] livro famoso em sua época [e que] foi parar nas mãos do escravo mais apto a fazer uso dele: Toussaint L’Ouverture” (JAMES, 2010, p. 38).

O Spartacus negro, que Raynal havia sido profetizado tempos antes, é personificado pelo escravizado Toussaint L’Ouverture, a principal liderança da Revolução Haitiana, que levaria até as últimas consequências as palavras de Raynal: “A liberdade natural é o direito que a natureza proporcionou para todos disporem de si mesmos de acordo com sua vontade” (RAYNAL apud JAMES, 2010, p. 38).

Ao se apropriar da cultura dos opressores com o acesso ao livro de Raynal, outros trechos ficariam gravados na mente de Toussaint: “o escravo, um instrumento nas mãos da perversidade, está abaixo do cachorro, que os espanhóis soltaram contra os povos americanos”, e, por fim, “essas verdades são eternas e memoráveis: os fundamentos de toda a moral, a base de todos os governos; poderão ser contestadas? Sim?” (RAYNAL apud JAMES, 2010, p. 38).

A partir deste momento, jamais seria aceitável a escravização dele ou de qualquer outra pessoa negra ou não e isso foi levado a cabo depois de, aproximadamente, 12 anos de lutas e muitas mortes visando a abolição da escravização e a independência de São Domingos, renomeada para Haiti, que significa “terras altas”, em homenagem aos povos nativos.

A Revolução Haitiana ou Revolta de São Domingos (1791-1804), foi o ápice da evidenciação das limitações da universalidade do pensamento iluminista, liberal e capitalista, sendo feita por homens e mulheres, até então, tidos como incapazes, mas que alheios ao que pensavam os seus detratores se organizaram apenas dois anos após o início da Revolução Francesa, para reivindicarem *Liberté, Égalité e Fraternité*, valores que, em tese, seriam universais, mas dos quais, rapidamente, descobriram estar excluídos dessa suposta universalidade.

Essas contradições explicitadas a partir da Revolução de São Domingos, poriam a prova os valores liberais e fariam a primeira crítica interna à sua pretensa abrangência. Rapidamente veriam os revolucionários negros que “o iluminismo cri[ara] uma revolução na consciência do homem ocidental”; mas nem todos os povos são ocidentais e nem todos os povos do Ocidente experimentar[iam] o iluminismo da mesma maneira. Para os povos negros e

vermelhos da América do Norte, o espírito do iluminismo foi social e politicamente demoníaco” (CONE, 1985, p. 56).

A Revolução Francesa apresentava contradições, pois após derrubar a monarquia os sentimentos revolucionários arrefeceram e, logo, a “burguesia estava farta das massas se intrometendo na política” (JAMES, 2010, p. 85). Imaginemos, então, a perplexidade da burguesia ao receber as notícias de uma revolução negra na mais rentável de suas colônias, a “Pérola das Antilhas”, que reivindicava para a sua população negra direitos, que não se estendiam nem mesmo aos revolucionários franceses não partícipes da burguesia, menos ainda aos negros escravizados em uma colônia americana no Caribe.

A Revolução Caribenha nasce no bojo da Revolução Francesa, “onde o liberalismo continuava sendo uma aspiração [...] da burguesia contra o feudalismo, Diderot e os enciclopedistas que atacavam a escravidão” (JAMES, 2010, p. 37).

Uma colônia francesa de território exíguo e de população majoritariamente negra se tornou independente pelas mãos dos seus escravizados e tal fato não deixaria de repercutir pelo mundo e no Brasil, em especial, gerando nos proprietários de escravizados um forte sentimento de medo:

A historiografia deve aceitar que o medo da haitinização do Brasil, da violência escrava, era uma realidade na metade do século XIX e esse fator também deve ser considerado para que a Lei Euzébio de Queiroz fosse aprovada. Foi possível observar isso nas palavras do presidente da província, temeroso de uma rebelião de maiores proporções. Era melhor estancar a chegada daqueles —selvagens africanos!, agora ensaiando rebeliões. E mais, havia uma série de novas ideias perigosas sendo apropriadas pelos escravos. O medo estava no ar (CAMARGO, 2013, p.186).

Como vemos, o Brasil não passa ileso por essa era das revoluções; o medo paira no ar e a reação não poderia ser outra, que não o aumento da repressão sobre os escravizados bem como as insurgências negras, tratadas violentamente com o mais absoluto rigor.

Durante todo o período que durou a empresa escravista no Brasil, os portos recebiam junto com os negros as ideias contestadoras, reivindicadoras e revolucionárias de outros lugares e as autoridades reconheciam as influências perigosas que elas poderiam causar ao sistema colonial caso não fossem contidas.

O ideal de *Liberté, Égalité, Fraternité* transcendera seu lugar de nascimento, mas, definitivamente, não se aplicava aos homens não-europeus e, principalmente, não cabia nos

territórios coloniais, o que não impediu que fosse almejado por aqueles que estavam tolhidos de todos os direitos que o liberalismo dizia serem universais.

E a Revolução do Haiti tem papel importante ao mostrar a exequibilidade das ideias e seus desdobramentos no Brasil, já que foram inúmeras insurreições que surgiram, entre elas, a Revolta dos Malês, de 1835 em Salvador-Bahia, que embora não tenha tido o êxito pretendido mostrou estar bem articulada entre os escravizados baianos, tanto os da cidade como os das fazendas.

As ideias e ideais iluministas ainda que com um retardo de tempo chegavam ao Brasil e serviam de base teórica para inúmeras insurreições negras e também para o movimento abolicionista, muito do que acontecia na Europa era replicado no Brasil e Bosi (1992) diz que, ao analisar o liberalismo brasileiro concluiu que “só se poria contradição real [ao escravismo, colocado pelo autor como primeiro termo] se se atribuísse ao segundo termo, ‘liberalismo’, um conteúdo pleno e concreto, equivalente à ideologia burguesa do trabalho livre que se afirmou ao longo da revolução industrial europeia” (BOSI, 1992, p. 195).

Nesse ponto discordamos de Bosi (1992), pois entendemos que o liberalismo jamais teve a pretensão de incluir a população negra mesmo no continente europeu e, muito menos, na França, “com exceção das tíbias tentativas dos Amigos dos Negros⁸, todos conspiravam no sentido de se esquecer os escravos” (JAMES, 2010, p.77). E isso em uma Revolução Francesa cindida, em que suas lideranças se posicionavam entre “a extrema-direita e a extrema-esquerda, com os vacilantes no centro” (JAMES, 2010, p.76).

A partir da Inglaterra e da França a burguesia assume o controle na Europa e a

Razão mercantilista considera o mundo, acima de tudo, como um mercado ilimitado, um espaço de livre concorrência e de livre circulação. A ideia do mundo como superfície percorrida por relações comerciais que atravessam as fronteiras dos Estados e ameaçam tornar obsoleta sua soberania é, sob muitos aspectos, contemporânea do nascimento do direito internacional, do direito civil e do direito cosmopolita, que teria por objetivo garantir a “paz perpétua” (MBEMBE, 2018, p.146).

8 Sociedade antiescravista organizada que surgiu na França às vésperas da revolução.

Um mundo sem fronteiras, que só valeu para os colonizadores e suas mercadorias, que desconsideravam os povos nativos e suas formas tradicionais de produção, que muitas vezes foram solapadas e suas culturas – tidas como atrasadas – foram combatidas.

As nações centrais passaram a produzir produtos manufaturados e os países periféricos eram um promissor mercado consumidor, além de serem obrigados a fornecer matérias-primas como algodão e mão de obra, cuja importância é destacada por Mbembe (2018) da seguinte maneira: “a expansão do liberalismo como doutrina econômica e a arte específica de governar foi financiada pelo comércio de escravos” (MBEMBE, 2018, p.145).

Descartamos, então, a possibilidade de defendermos que o liberalismo tenha sido pensado como ideia emancipadora para as populações negras, estivessem elas nas metrópoles ou nas colônias americanas.

A ideologia burguesa tinha como escopo a superação dos governos absolutistas europeus, a sedimentação da burguesia como classe que não só detinha o poder econômico, mas também o político e que não aceitaria que outros povos comungassem desses direitos, e o que se segue depois da sua ascensão ao poder foi o arrefecimento dos ideais revolucionários e pôr fim a reificação dos povos não europeus.

Esse processo e reificação “foi a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas” (BOTTOMORE, 2012, p.464).

O ápice da reificação foi a escravização dos povos africanos, já que o escravizado “era, ele próprio, uma mercadoria de propriedade privada, a quem era perpetuamente negada a posse dos meios de produção o controle sobre seu trabalho ou sobre os produtos desse trabalho e de sua própria reprodução” (BOTTOMORE, 2012, p.193).

E esse processo de reificação foi imposto e toda imposição demanda o uso de força, mas não só, a ele soma-se a implementação da ideologia colonial, que tinha por objetivo a expansão dos ideais europeus para além de seus territórios, ideais que encontraram, mesmo entre as populações atingidas, colaboradores entusiasmados e “educados sob a sua hegemonia” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 86)

Analisar, portanto como o pensamento ocidental foi constituído nos dá fundamentos para perscrutar a dinâmica em que negros foram, e ainda são submetidos no mundo, mais especialmente no Brasil, um país capitalista – classificado por Vania Bambirra (2019) e Florestan Fernandes

(2009) como capitalista dependente –, que é submetido a pressões dos países capitalistas centrais, mas que exerce fortes coerções ideológicas e físicas em sua população.

Este ponto é marcante para a construção da hipótese deste trabalho, já que acreditamos que, grupos de formação acadêmica superior, como no caso de professores/as universitários/as, e mais especificamente, os/as professores/as negros/as, possam ser cooptados pelo sistema ideológico capitalista, e em determinados casos causando, por parte de alguns, a negação de sua negritude⁹ e a perda de vínculo com suas comunidades de origem.

Esse processo de dominação ideológico é constituído “mediante reformas ou concessões graças às quais mantém-se a liderança de uma classe” (BOTTOMORE, 2012, p.261). Portanto, em uma sociedade capitalista, a classe hegemônica é a que possui os meios de produção e, mais modernamente, os rentistas, e caso a dominação ideológica falhe faz-se uso da violência.

Partimos, então, do princípio de que não há a pretensão de se estenderem os valores iluministas a todos os povos e, em especial, aos povos africanos e seus descendentes, que historicamente foram desumanizados para se tornarem mercadorias em um momento que precedeu:

A produção capitalista, e esta, por sua vez, a existência de massas relativamente grandes de capital e de força de trabalho nas mãos de produtores de mercadoria. Todo esse movimento parece, portanto, girar num círculo vicioso, do qual só podemos escapar supondo uma acumulação “primitiva” (“*previous accumulation*”, em Adam Smith), previa à acumulação capitalista, uma acumulação que não é resultado do modo de produção capitalista, mas seu ponto de partida (MARX, 2013, p.785).

Esse movimento anterior à plena implementação do modo de produção capitalista foi chamado por Marx de acumulação primitiva de capital, definida como um “processo histórico de separação entre o produtor e o meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde” (MARX, 2013, p.786).

9 Em entrevista, Aimé Césaire explica como surgiu o termo negritude: "Como los antilhanos se avergonzaban de ser negros, buscaban toda clase de perífrasis para designar a un negro. Se hablaba de 'hombre de piel curtida' y otras estupideces por el estilo... y entonces adoptamos la palabra nègre como palabra-desafío. Era éste un nombre de desafío. Era un poco de reacción de joven en cólera. Ya que se avergonzaban de la palabra nègre, pues bien, nosotros emplearíamos nègre. Debo decir que cuando fundamos L'Étudiant noir yo quería em realidad llamarlo L'Étudiant nègre, pero hubo gran resistencia en los medios antilhanos... Algunos consideraban que la palabra nègre resultaba demasiado ofensiva: por ello me tomé la libertad de hablar de negritud (négritude). Havía en nosotros una voluntad de desafío, una violenta afirmación en la palabra nègre y em la palabra négritude". (DEPESTRE, René. "Saludo y despedida a la negritud". In: *Fraginals*, Manuel Moreno (org.). África em América Latina. México: Ed. Siglo XXI/UNESCO, 1977. p. 337).

A empresa colonial imposta pelas potências europeias teve na escravização dos negros e na produção agrícola e de bens manufaturados suas principais fontes de riquezas, posteriormente substituídas pela mão de obra europeia, negando lugar aos negros na sociedade de classes, que se formava no Brasil.

Nesta sociedade não havia lugar para os ex-cativos e lidar com esta população preta e parda significava deixá-la à margem econômica e socialmente. Isso se deu, de forma concreta, primeiramente, barrando a entrada dos “indígenas da Ásia, ou da África” e, posteriormente, deixando de elaborar um projeto nacional para incluir social e economicamente a população negra. Tal condição persiste, pois, de acordo com o IBGE, entre os anos de 2012 a 2016, o contingente de população não branca, ou seja, negra e parda atingiu, respectivamente, 8,2% e 46,7%, que somados dão um total de 54,9 % da população brasileira. Esse percentual transforma o Brasil em um país paradoxal, talvez o único no mundo, que tem políticas de ações afirmativas¹⁰ para a maior parte de sua população e que, ainda sim, enfrenta uma forte resistência interna para a sua efetiva implementação.

Ser negro/a no Brasil é ser parte da maioria populacional, mas, de uma maioria tutelada pelo racismo, no país que, segundo o sociólogo Florestan Fernandes (2009), é capitalista dependente, sistema que se metamorfoseou para se adequar às situações emergentes e recorrentes e cujo início se deu ainda no antigo sistema colonial, em que “os interesses das Coroas e dos colonizadores pudessem ser institucionalmente preservados” (FERNANDES, 2009, p.23). Uma nação capitalista, porém, subordinada às nações imperialistas, colonizada, patriarcal, machista, classista, racista e, na qual, segundo Fernandes (2009), seus moradores têm “vergonha de ter preconceito”, mas que, efetivamente, pouco ou nada fazem para a mudança do *status quo*.

Uma nação que, por três séculos e meio, ininterruptamente, trasladou gente para servir de mão de obra e que, compulsoriamente, se valeu da escravização tendo na força motriz negra o principal alicerce da construção da nação até serem postos em liberdade. População esta que passa, rapidamente, de indispensável a principal obstáculo para o avanço da nação à modernidade

10 Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Tratam-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 24 mai. 2020

e, por isso, não tendo mais lugar na sociedade brasileira é substituída pela mão de obra europeia, como foi abordado anteriormente.

A sociedade brasileira nasce de uma intrincada relação entre a coerção e consenso, convencimento e repressão, características inerentes aos Estados fundados a partir das revoluções burguesas, ou seja, Estados capitalistas estruturados “por meio de formas sociais necessárias e específicas, que constituem o núcleo de sua própria sociabilidade” (MASCARO, 2013, p. 21).

O “Estado é o instrumento por meio do qual a sociedade civil se adapta à estrutura econômica” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 128), de forma que, os homens e mulheres do continente africano, reificados durante o aprisionamento e a travessia, continuavam subordinados a esse processo ao desembarcarem na margem ocidental do Atlântico, tratados como coisas, um produto comercializado no mercado, chamada negro. Esse produto denominado negro é inserido no Estado brasileiro como a principal mercadoria apresentada entre uma “coleção de mercadorias” (MARX, 2013, p.113).

O processo de reificação só foi possível mediante o uso irrestrito da força física contando com a participação do Estado como legitimador do sistema e como elemento terceiro, mediador, entre a classe proprietária dos meios de produção e os escravizados, cujo único produto que poderiam disponibilizar era a sua força de trabalho.

O Estado, que se forma a partir das ideias burguesas e sendo dela guardião, no momento que não mais era viável econômica e legalmente o tráfico negreiro, opta pela vinda de imigrantes europeus. A princípio, segundo Nabuco (2003), a vinda era subsidiada pelo Estado, mas ao longo do tempo se mostrou “um imenso fiasco, [por] custar-nos, [...] somas fabulosas” (NABUCO, 2003, p.19). Esta foi uma das várias etapas da política de branqueamento que, também, propunha a permissão de imigrantes não católicos e a liberdade de culto. Por outro lado, negava o acesso aos oriundos dos continentes asiático e africano ao Brasil, exceto com autorização do Congresso Nacional, conforme o Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890¹¹.

11 Art. 1º: “E’ inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas”.

A política de governo de oferecer subsídios a vinda de europeus foi a manifestação concreta da tentativa de apagar o passado escravocrata e racista, mas, insuficiente para esconder um contingente enorme de negros e mestiços frutos do estupro de mulheres negras.

Cabe nesse ponto um esclarecimento sobre o papel das mulheres no sistema escravocrata, conforme afirma Angela Davis (2016, p. 19):

As mulheres também sofriam diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos que só podiam ser afligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas.

As mulheres tinham uma condição *sui generis*, pois o sistema escravista definia o povo negro como propriedade, portanto as “mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, [...] desprovidas de gênero” (DAVIS, 2016, p. 17), até que fosse conveniente, como vimos acima, serem identificadas como mulheres.

Ao lado da interdição feita pela população branca brasileira se somaria a competição com os europeus atraídos para o Brasil, não só para substituir a mão de obra escrava, mas também para, supostamente, purificar o país do sangue negro. Tal substituição de mão de obra foi incentivada pelo senador João Lins Vieira Cansação de Sinimbu, quando sugeriu que fossem trazidos imigrantes chineses, ideia logo combatida pelo jovem senador Joaquim Nabuco, eleito aos 29 anos, em 1878.

Os argumentos usados para desqualificar as pretensões de Sinimbu foram: “Em seus termos, o governo não deveria incentivar a vinda de uma ‘raça’ que introduziria os ‘piores costumes’, ‘sufocaria o trabalho nacional’ e em nada contribuiria para ‘dignidade da raça branca’ no Brasil” (NABUCO, 2003, p. 19).

Tínhamos no país, naqueles dias, uma população composta por índios, negros e brancos, mas o pensamento vigente era o de preservar a dignidade de apenas uma parcela desta população, a dos descendentes de europeus. A alternativa para a sugestão apresentada foi:

Abandonar tentativas “oficiais”, subsidiadas pelo estado, para atrair imigrantes e concentrar os esforços na remoção dos obstáculos que dificultam a fixação natural dos estrangeiros, sobretudo europeus - nesse sentido, defendia a elegibilidade de acatólicos e a liberdade de culto [...] (NABUCO, 2003, p. 19).

A necessidade de mão de obra para as lavouras e a urgência de manter a “dignidade da raça branca”, fez cogitar-se a liberação da entrada, no país, de imigrantes oriundos de países europeus e a proibição dos nacionais de países africanos com a finalidade de garantir a “purificação” da população brasileira.

Leis como a citada vão referendando e sendo referendadas pela política de embranquecimento, cujo marco inicial é a publicação de “Essai sur L'inégalité des races humaines” (Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas, de 1855), do conde francês Joseph Arthur de Gobineau (1983) tida como obra precursora do racismo científico, cujo objetivo era a classificação dos seres humanos, gerando uma ordem e, por consequência, uma hierarquia.

O nosso país, então, começará a ganhar adeptos de Gobineau (1983) e do médico Raimundo Nina Rodrigues (1862 – 1906), este que afirma ser

a Raça Negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo. Na trilogia do clima intertropical inóspito aos Brancos, que flagela grande extensão do país; do Negro que quase não se civiliza (RODRIGUES, 2010, p. 14-15).

Rodrigues (2010), nas últimas décadas do século XIX, afirmou não ser possível que o Brasil se tornasse civilizado pela impossibilidade de civilizar os seus negros; os parâmetros usados por ele eram os países europeus e os EUA, portanto, para ele, os negros eram um entrave.

A fala do autor não era algo isolado, pelo contrário, representava uma classe cujos “interesses particularistas [eram] tratados facilmente como ‘os interesses supremos das Nação’”, uma nação que se submetia, entretanto, aos interesses externos e, portanto, subordinada, “por sua incapacidade [...] de impedir sua incorporação dependente ao espaço econômico, cultural e político das sucessivas nações capitalistas hegemônicas” (FERNANDES, 2009, p.21).

O contraponto a perspectiva liberal e burguesa de mundo foi dada por Karl Marx (2013), ao afirmar que: “o trabalho de pele branca não pode se emancipar onde o trabalho de pele negra é marcado a ferro” (MARX, 2013, p. 372); desta forma, para o autor, só haveria uma forma de civilizar o país, e ela se mantém até nossos dias, isto é, pela emancipação do subalternizados. Mas como se emancipar?

Du Bois (1999) traz, em seu clássico livro “As almas da gente negra”, um emblemático relato de como, ao menor sinal de autonomia negra, o “pessoal branco”, aquele que,

contemporaneamente, se autodenomina “pessoa de bem”, que gosta “das pessoas de cor”, que tem “Deus por testemunha” e que faz de tudo para ajudar, mas na realidade, “que neste país o Negro deve permanecer subordinado, sem jamais igualar-se aos brancos” (Du BOIS, 1999, p. 290).

E sob essa perspectiva ideológica é que a população negra brasileira teve que resistir. Segundo os ideólogos burgueses, ao serem deixados à própria sorte, os negros, na condição de libertos, desvaneceriam, uma vez que havia a crença na necessidade de tutela dos negros pelos brancos para que pudessem subsistir. Porém, os prognósticos não se concretizaram e a população negra, que se recusou a desaparecer precisava de um destino já que, definitivamente, não cabia no projeto de nação elaborado pelas elites brasileiras.

Em vista disso, estas decidem tomar uma medida paliativa, a valorização da mestiçagem, oportunidade para que o livro de Freyre (1937) pudesse a ser usado como obra fundadora do Brasil.

No contexto de embranquecimento, de racismo científico e de tentativa de apagamento do passado escravagista surge o livro “Casa grande & Senzala”, escrito por Gilberto Freyre (1937), base para uma busca da identidade nacional ou para a “construção da identidade brasileira”, entretanto a suposta unidade identitária existiu somente em termos discursivos.

Freyre (2005) negou que a mais nefasta de todas as situações que poderia acometer um país era a miscigenação e, embora o processo de misturas de raças fosse uma exclusividade do Brasil, no continente europeu as pessoas eram encorajadas “a pensar em si mesmas como pertencentes a raças e que preparavam o caminho para a elaboração de uma forma de classificação que incluía todos os povos no mundo em categorias raciais” (BANTON, 2010, p.43), com a supremacia dos caucasianos.

Freyre (2005) vai se contrapor a essa perspectiva afirmando que o ponto forte do Brasil é, justamente, seu povo mestiço, que a mestiçagem evidencia a ausência, por parte dos portugueses, de preconceitos e que as interações entre indígenas, negros e europeus, embora conflituosas, conseguiram um ponto de equilíbrio sem a necessidade de ruptura violenta, como por exemplo, houve no Haiti.

Se não se queria um país negro, era inverossímil existir um país branco, portanto, que fosse pardo! Um país de “pardos, um tanto avermelhados”, segundo Pero Vaz de Caminha, escrivão da armada de Pedro Alvarez Cabral, em carta ao rei dom Manuel I.

Essa mudança de perspectiva exigiu do país o desenvolvimento dos aparelhos privados de hegemonia, uma vez que “o Estado tem e pede consenso, mas também ‘educa’ este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados” (GRAMSCI, 2000, p.119), só se valendo da força como último recurso.

Afirmamos, então, em suma, que a ideologia racial estrutura a sociedade moldando as condições materiais as quais a sociedade brasileira está submetida, entendendo que ideologia pode ter diversos significados, mas que o sentido tomado neste texto resgata a crítica de Marx e Engels, a “religião desenvolvida pelo materialismo histórico francês e por Feuerbach e de outro, a crítica da epistemologia tradicional e a revalorização da atividade do sujeito realizada pela filosofia alemã da consciência e particularmente de Hegel” (BOTTOMORE, 2012, p.270).

Se as condições do ingresso e da permanência de alunos/as negros/as no ensino formal durante muito tempo foram de impedimento ou dificultadas, este fato está relacionado com “um modelo de sociedade liberal ligado a uma visão elitista da política e incapaz de captar a novidade de fundo da sociedade moderna: a irrupção das massas na vida política” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 247), esse modelo de sociedade provoca uma questão: qual educação foi oferecida para as classes subalternas?

Diante dessas informações deduzimos que, as pessoas negras que chegaram à docência no ensino superior passaram por um processo cíclico de exclusão sobre as “aparências da equidade formal” (BOURDIEU, 2015) que, por vezes, permite que alguns consigam romper com esse sistema eliminatório.

CAPÍTULO II: COOPTAÇÃO, ALIENAÇÃO, REIFICAÇÃO

O objetivo deste capítulo é expor os motivos pelos quais optamos pelo materialismo histórico e outras categorias marxianas que julgamos importantes para fundamentar nossa pesquisa sobre a trajetória de negros/as, que em uma sociedade capitalista sustentada no racismo, conseguem ocupar cargos de professores/as em universidades e faculdades, condição valorizada na sociedade brasileira e que, historicamente, tem sido reservada para a elite.

Fazemos isso em um momento que os seus criadores, Marx e Engels, cada vez mais são acusados de serem eurocêntricos e, embora mais antiga, essa acusação sempre volta à baila, tanto quanto a de serem economicistas, por esse motivo incapazes de responderem aos dilemas sociais do Brasil. Tal alegação, em parte, pode ser atribuída a fatores que elencaremos a seguir.

O primeiro ponto a destacarmos foi a irregularidade com que seus escritos foram publicados, por exemplo, somente o volume primeiro do *Capital* foi editado pelo próprio Marx, os outros dois volumes são produções póstumas feitas por Engels. Ao lado deste, também há os que os autores não tinham a menor intenção de os tornarem públicos, por tratarem-se de esboços, como é o caso do manuscrito de “A ideologia Alemã”, que foi abandonado “à crítica roedora dos ratos, tanto mais a gosto quanto já havíamos alcançado nosso fim principal, que era nos esclarecer” (MARX, 2008b, p. 49), conforme afirmaram os autores da obra.

Temos também que muito do material produzido por Marx e Engels não foi, até recentemente, traduzido para a língua portuguesa, dificultando o acesso daqueles que não dominavam os idiomas dos autores, isto é, o alemão e o inglês ou, ainda, o francês, idioma para o qual as obras foram escritas e/ou traduzidas em abundância.

E, por fim, apontamos o que para nós é o mais relevante argumento para que a obra de Marx e Engels seja ignorada por aqueles que dizem encamparem as lutas pela emancipação das minorias. Além do que elencamos acima, temos ainda uma forte tendência a afirmação de que esses dois pensadores ignoraram as lutas pela emancipação que, atualmente, foram denominadas por identitárias, ou seja, a luta de negros, indígenas, LGBTQIA+, mulheres e deficientes.

As pautas identitárias embora possam parecer uma luta contra o sistema capitalista, se bem analisadas, denotam sinais de cooptação pelo capitalismo que, ao incorporá-las, facilita o seu pleno aproveitamento das aptidões,

tanto entre os trabalhadores como entre os gestores, que antes se encontravam subestimadas por preconceitos raciais. Por um lado, reduzem-se os motivos de insatisfação e de conflito, o que contribui para que os trabalhadores

executem com mais boa vontade as tarefas e para que os gestores se dediquem com mais zelo à sua atividade (POLESE, 2021, p. 8).

Ao pontuarmos as possíveis dificuldades que os movimentos de pautas antirracistas, indígenas, feministas e LGBTQIA+ porventura tenham para o uso do marxismo como teoria que fundamente as suas organizações e lutas, temos que algumas das organizações, grupos e coletivos possam, justamente por não terem em seus horizontes uma perspectiva revolucionária, se submeter a uma “crítica dentro da ordem” capitalista.

Em relação às dificuldades impostas pela falta de publicações em língua portuguesa dos textos de Marx e Engels que tratem das questões raciais, temos na rede mundial de computadores - *World Wide Web (WWW)* -, uma importante aliada. Nela temos acesso a obras que ainda não foram disponibilizadas em publicações impressas, e quanto à língua, a mesma rede oferece ferramentas para traduções, portanto, em relação a essas alegações temos alternativas que, se não resolvem na totalidade o problema, o mitigam, em grande parte.

Já sobre a crítica sobre focarem apenas no economicismo e nas questões europeias, apresentaremos argumentos contra ambas as alegações a partir da obra dos dois autores, a fim de termos um contraponto.

Trazemos como primeiro argumento uma carta escrita por Marx em nome da Associação Internacional dos Trabalhadores para o, então, presidente dos EUA, Abraham Lincoln, em 30 de dezembro de 1864:

Nós cumprimentamos o povo americano em ocasião da vitória por uma grande margem. Se a resistência ao poder dos escravistas foi a palavra de moderada de vossa primeira eleição, o grito de guerra triunfante da sua reeleição é: Morte à Escravidão. Desde o início da luta titânica que conduz a América, os operários da Europa sentem instintivamente que a sorte de sua classe depende bandeira das estrelas. A luta por territórios que inaugura a terrível epopeia não deveria decidir se a terra virgem de zonas imensas seria fecundada pelo trabalho do emigrante, ou contaminada pelo chicote do feitor de escravos.

Quando uma oligarquia de 300 mil escravistas ousou, pela primeira vez na História mundo, inscrever a palavra escravidão na bandeira da rebelião armada, no mesmo lugar onde, um século antes, a ideia de uma grande república democrática nascia ao mesmo tempo que a primeira declaração dos direitos do homem – que conjuntamente imprimiram um impulso inicial à revolução europeia do século XVIII, quando neste lugar a contrarrevolução se glorifica, com a sistemática, de reverter “as ideias dominantes da época da formação da velha Constituição” e apresentava sustentou “a escravidão como uma instituição benéfica, quiçá a única solução ao grande problema das relações entre o trabalho e o capital”, proclamando cinicamente que o direito de propriedade sobre o homem representava a pedra angular do novo edifício

–, então, as classes operárias da Europa entenderam imediatamente, mesmo antes do apoio fanático das classes dominantes europeias à oligarquia confederada houvesse lhes advertido, que a rebelião dos senhores de escravos havia soado o alerta geral santa cruzada da propriedade contra o trabalho e que, para os homens do trabalho, o combate de gigantes travado do outro lado do Atlântico colocava em jogo não apenas suas esperanças no futuro, mas também suas conquistas do passado. Eis por que eles suportaram os sofrimentos que lhes foram impostos pela crise do algodão e se opuseram com vigor à intervenção em favor do escravismo, que estava sendo preparada pelas classes elevadas e “cultivadas” e, na maior parte da Europa, contribuíram com a sua cota de sangue para a boa causa.

Enquanto os trabalhadores, o verdadeiro poder político do Norte, permitiram que a escravidão continuasse a própria república, enquanto diante do negro, dominado e vendido sem ser consultado, se glorificavam por desfrutar do privilégio de ser livres para vender a si mesmos e escolher seus patrões, eles foram incapazes de combater em prol da verdadeira emancipação do trabalho ou de apoiar a luta emancipatória de seus irmãos europeus; essa barreira para o progresso, porém, foi levada pelo mar escarlate da Guerra Civil.

Os operários da Europa estão convencidos de que, se a Guerra da Independência Americana inaugurou uma nova época de ascensão das classes burguesas, a guerra dos americanos contra a escravidão inaugurou uma nova época de ascensão da classe operária. Eles consideram o anúncio de uma nova era que a vida tenha designado Abraham Lincoln, o enérgico e corajoso filho da classe trabalhadora, para conduzir o seu país em uma luta sem igual pela libertação de uma raça acorrentada e pela reconstrução do mundo social.

Assinada em nome da Associação Internacional dos Trabalhadores por seu Conselho Central (MARX; ENGELS, 2020, p. 289 – 290).

A longa citação acima se justifica na medida em que somente em sua inteireza é que podemos perceber que, ainda no século XIX, doze anos antes da invenção do telefone e muito tempo antes de se cogitar a invenção da internet, toda uma organização de trabalhadores situada em um outro continente estava “antenada” na guerra travada para a libertação de uma parcela de sua população submetida aos horrores do sistema servil.

Um dos pontos dignos de serem destacados é a consciência de uma universalidade das opressões, que transcendem as nacionalidades, gerando a necessidade de uma luta transnacional dos/as trabalhadores/as. Entretanto, não imaginemos que ao se posicionarem dessa maneira agiam com ineditismo, pois transcender as fronteiras nacionais já era uma estratégia usada pelos industriais com a finalidade de enfraquecimento dos movimentos reivindicatórios da classe trabalhadora e sua divisão, como bem notou Marx em seu breve texto sobre “A Irlanda e a classe trabalhadora inglesa”, no trecho abaixo

Ao **rebaixar** ainda mais a classe trabalhadora por meio da imigração forçada da população irlandesa pobre, a burguesia inglesa não apenas explorou a pobreza irlandesa, mas também **dividiu** o proletariado em dois campos hostis (MARX, 2014, p. 275 grifos nossos).

Ao buscarem, para além das fronteiras da Inglaterra, trabalhadores/as, Marx evidencia (2014) que os objetivos eram “rebaixar” e “dividir” a classe trabalhadora com a finalidade de dificultar a sua organização. Essa estratégia ainda é usada e aplicada como, perspicazmente, aponta Asad Haider (2019). Haider (2019) se propõe a desvelar as estratégias burguesas de controle, que embora sejam antigas, se travestem de novas formas ao longo das décadas, criando armadilhas que enredam os incautos em suas tramas e, segundo o autor, a mais nova dessas armadilhas é a “identidade”.

No prefácio do livro de Haider, o professor teórico marxista Silvio Almeida diz que a “identidade é [...] algo objetivo, vinculado à materialidade do mundo” (HAIDER, 2019, p.8); sendo, portanto, a identidade algo objetivo, como ela se torna uma armadilha servindo aos propósitos da burguesia no rebaixamento da classe trabalhadora e na sua divisão?

Antes de nos dedicarmos a responder a indagação acima posta, é importante reafirmar que ao nos propormos a fazer uma análise das trajetórias de pessoas negras até o exercício da docência universitária tendo o materialismo histórico como teoria basilar, o fazemos por concordamos com a perspectiva de totalidade social na teoria marxista, que “existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as ‘totalidades parciais’ – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam” (BOTTOMORE, 2012, p. 562).

A identidade passa a ser, então, uma armadilha quando se desvincula da totalidade concreta e se estabelece como uma centralidade parcial e autônoma e, no caso da questão racial, temos que

o capital reproduz a classe como um todo, estruturada pela raça. Ele **domina a classe dividida**, em parte, através dessas divisões internas que tem o “racismo” como uma de suas consequências. Ele contém e dá cabo das organizações representativas de classe confinando-as, em parte, a estratégias e lutas especificamente raciais, as quais não superam seus limites, suas barreiras. Através da raça, ele continua a derrotar as tentativas de construir, num nível político, organizações que de fato representem adequadamente a classe como um todo – isto é, que a represente contra o capitalismo, contra o racismo” (HALL apud HAIDER, 2019, p. 125, grifos nossos).

Ao fragmentar a sociedade, a burguesia, por meio da sua ideologia, oculta o antagonismo entre ela e o proletariado e, assim, a luta de classes é desconsiderada, a identidade é tida como algo dado e não como algo construído na materialidade das relações concretas, portanto, devendo ser analisada a partir das relações concretas, como adverte Lênin (1989).

A nossa perspectiva de análise fundamenta-se em uma teoria que aponte para a superação do estado atual das coisas impostas pelo capitalismo e não somente a mitigação de seus excessos mais deletérios e isso exige uma análise que considere a totalidade.

Até aqui nos atemos a importância da unidade entre os/as trabalhadores/as ainda que seja para além das fronteiras nacionais e de como a burguesia atenta ao caráter revolucionário que essa unidade tem, fez de tudo para obliterá-la. A partir desse ponto, traremos os textos de Marx e Engels sobre a questão racial e de como estavam ocupados dela.

2.1 RAÇA OU CLASSE? FICAMOS COM OS DOIS!

Somos categóricos em afirmar que o capitalismo está alicerçado no racismo e, ao fazê-lo, não somos vozes *sui generis*, pelo contrário, encontramos interlocutores que nos precederam, como por exemplo Rocha (2006), que assertivamente afirmou que

o racismo moderno constitui-se, enquanto forma de ideologia de dominação de uma classe sobre outra, dentro das relações de produção da vida material [...]. O racismo é, desta maneira, resultado de justificações e classificações ideológicas, com o objetivo de subjugação e exploração da força de trabalho. Estas foram fundamentais para a solidificação do sistema capitalista no mundo (ROCHA, 2006, p.7).

Mas Marx e Engels confirmariam essa afirmação? Para tentar responder à questão, partiremos dos escritos de Marx contidos na obra a “Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon”, “o primeiro livro que Marx publicou como autor solo” (MARX, 2017b, p.11). Tal produção foi feita em resposta a Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), antigo companheiro de militância socialista.

A polêmica trazida neste livro demonstra que Marx (2017b) percebe que, a partir de 1840, a sociedade burguesa consolida o seu modo de vida e, nesse momento, irá criar para a grande massa de trabalhadores/as “interesses comuns”, mas não somente isso, essa massa se constituirá em uma “classe para si mesma” (MARX, 2017b, p. 146). Proudhon (2014), que em seus primeiros escritos afirmava, peremptoriamente, ser a propriedade um roubo, ao longo do tempo terá o

arroubo revolucionário arrefecido passando a tentar fazer uma síntese entre os interesses da burguesia e os do proletariado, motivo pelo qual Marx irá romper com o antigo companheiro o classificando de reformista utópico.

O breve histórico se justifica para mostrarmos que Marx havia rompido com qualquer possibilidade de reconciliação de classes; para ele, somente a derrubada do capitalismo iria mudar a situação da classe trabalhadora mundial e isso fica claro quando diz, juntamente com Engels, no Manifesto Comunista, para os/as trabalhadores/as do mundo se unirem. Então, não devemos perder a perspectiva de uma luta internacional dos/as trabalhadores/as contra a burguesia, o colonialismo e, como veremos, contra a escravização negra.

Atento ao que ocorria nas Américas, Marx irá dizer que os EUA, sem a escravização dos negros se apagariam do “mapa das nações” (MARX, 2017b, p. 103), dada a importância dessa instituição no desenvolvimento do país. E, ainda, completa dizendo que “no Estados Unidos da América do Norte, todo movimento operário independente ficou paralisado durante o tempo em que a escravidão desfigurou uma parte da república” (MARX, 2013, p. 372) e sentencia que, caso não houvesse emancipação negra, tampouco haveria emancipação dos/as trabalhadores/as brancos/as.

E para aqueles que possam alegar que Marx (2013, 2017b) tenha sido pontual em sua perspectiva ele sugere que Rutherford Birchard Hayes, 19º presidente dos EUA, entre 1877 e 1881, cerca de dezesseis anos depois de seus primeiros comentários, tivesse “virado as costas para a América Negra” (MARX; ENGELS, 2020, p. 33). E o autor indica, ainda, a necessidade de “formalização de um partido viável dos trabalhadores para se criar uma aliança entre trabalhadores negros e brancos, por um lado, e operários e agricultores, pelo outro” (MARX; ENGELS, 2020 p33).

Como podemos ver, não cabe atribuir a Marx e a Engels as alcunhas de economicistas, eurocentristas e racistas. Eles deixaram um legado antinacionalista e antirracista que tem sido recebido, ao longo do tempo, por seus caudatários, que percebendo a fluidez e a “emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de ‘compressão do tempo-espço’ na organização” (HARVEY, 1992, p.8), vão atualizando a maneira com que o método de Marx e Engels é aplicado à realidade concreta.

Falta, ainda, apresentarmos como o capitalismo tem, sub-repticiamente, reagido a todas às vezes em que é desmascarado sob as alegações que tratamos acima. Diante da reação, cada vez mais articulada, dos intelectuais orgânicos do proletariado e da teoria revolucionária,

o capitalismo trouxe uma possibilidade de autocrítica, mas sem conter o caráter emancipatório, denominada de Pós-modernidade.

2.2 PÓS-MODERNIDADE: A CONTESTAÇÃO DENTRO DA ORDEM

Todas as vezes em que o capitalismo é questionado ele se reorganiza exigindo de seus ideólogos a elaboração de novas concepções que supram, em parte, as demandas reivindicatórias e arrefeçam os ímpetus revolucionários dos que foram postos à margem da sociedade. Esta é uma estratégia que se dá desde a ascensão do sistema capitalista, como bem afirma Sartre (2015) ao dizer que a burguesia elaborou para si uma ideologia que justificasse a manutenção de seus privilégios.

Esse papel de universalização se torna, especialmente, importante em momentos de crise do capitalismo, assumindo a função de defesa irracional de um modo de vida, que se altera à medida que particularidades do modo de produção capitalista também se alteram; esse descompasso é, magistralmente, explicado por Marx e Engels (2007) da seguinte maneira:

quanto mais a forma normal de intercâmbio da sociedade e, com isso, as condições da classe dominante desenvolvem sua oposição às forças produtivas progressistas, quanto mais cresce, em decorrência, a discórdia na própria classe dominante e entre esta e a classe dominada, é claro que tanto mais inautêntica se torna a consciência que originalmente correspondia a essa forma de intercâmbio, isto é, ela cessa de ser a consciência que corresponde a ela, e tanto mais as representações sobre essas relações de intercâmbio que vinham sendo transmitidas, representações essas em que os interesses pessoais reais etc. são declarados como universais, descambam para meras frases de efeito idealizadoras, para a ilusão consciente, para a hipocrisia proposital. Porém, quanto mais elas são desmentidas pela vida e quanto menos valem para a própria consciência, tanto mais resolutamente são afirmadas, tanto mais hipócrita, moralista e santa se torna a linguagem da sociedade normal em questão. Quanto mais hipócrita se torna essa sociedade, tanto mais fácil é para um homem crédulo como Sancho descobrir em toda parte a representação do Sagrado, do Ideal. Da hipocrisia geral da sociedade ele, o crédulo, pode abstrair a fé universal no Sagrado, o domínio do Sagrado, e até mesmo provê-la de um pedestal na forma deste Sagrado. Ele é o *dupe*¹² por essa hipocrisia, da qual ele deveria ter **deduzido exatamente o contrário** (MARX; ENGELS, 2007, p. 283-284, grifo nosso).

A ideologia burguesa é constituída para se opor às forças progressivas da sociedade que enreda até os mais atentos, e solapa as pessoas comuns em uma falsa percepção da realidade

12 Ludibriado.

de maneira que deduzam o contrário do que realmente está acontecendo, esse é um primeiro ponto, reafirmamos não ser essa situação inescapável, mas os “ideólogos burgueses [que produzem] conhecimentos que têm como premissa a evasão da realidade social, com explícitas intencionalidades de conservação da ordem do capital” (LARA, 2013, p. 93), farão de tudo para nos cooptarem!

E tal pode ocorrer até mesmo em algumas passagens de autores progressistas, como no caso de Boaventura de Souza Santos (1995), que em seu livro: “Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade”, afirma ser necessário haver uma “suspeita da distinção entre a aparência e a realidade” (SANTOS, 1995, p. 331). Ao afirmar, de maneira peremptória, a indistinção entre aparência e a realidade, se coloca, irremediavelmente, em divergência com o materialismo histórico desenvolvido por Karl Marx em sua análise da sociedade.

Para os teóricos da pós modernidade

o período histórico em que a modernidade se desenvolveu – sem ser capaz de cumprir o que prometeu, em resumo: liberdade, igualdade e fraternidade ou, em outros termos uma sociedade baseada em imperativos da razão e que proporcionasse os meios para o livre desenvolvimento material e moral de todos (progresso social) a partir do uso também racional dos recursos naturais, indispensáveis a esse progresso, - terminou, esgotou-se (GONÇALVES, 2011, p. 4).

Somam-se, até aqui, duas divergências que, ao nosso ver, inviabilizam qualquer possibilidade de uso de teorias pós-modernas na análise da trajetória de pessoas negras até ocuparem a função professoral em universidades: a primeira, por sugerir convergência entre o que se vê e a realidade, pois caso isso fosse possível a ciência seria desnecessária; a segunda, por crermos que, a partir de evidências históricas, a sociedade burguesa derivada das revoluções não cogitava a participação da população negra com plena cidadania, senão como objetos comercializados, desprovidos de toda humanidade, como já apontamos no capítulo primeiro.

Mas se afirmamos que a pós-modernidade se opõe ao materialismo histórico o que vem a ser um e outro?

2.2.1 Materialismo Histórico

Faremos, a partir deste ponto, um breve relato histórico de como foi concebida a noção materialista e de como se opunha à concepção idealista da sociedade, que ao longo da história

humana foi privilegiada, principalmente, pelas aristocracias que delas se valeram para manter seu status quo.

A concepção materialista da história antecede o seu mais dileto divulgador. Marx não cria o materialismo como filosofia, cria a sua forma histórico-dialética, que sucedeu duas outras conforme nos diz George Novack (2015), que após análise do desenvolvimento do materialismo concluiu que houve três etapas principais, que são: o materialismo antigo, o burguês e o dialético.

O materialismo em si antecede a ideia, a atividade intelectual como “atividade humana mais importante [pois] é aquela centrada em assegurar os meios de subsistência” (NOVACK, 2015, p. 42). Ao tratarmos de um grupo específico como objeto de investigação – professores/as negros/as e de suas trajetórias –, que por estar em uma determinada posição na sociedade sentiu, segundo Novack (2015), “a oposição entre eles mesmos e os outros”, esta se materializa nas relações sociais mediadas pelo racismo estrutural, que atinge negros e branco, sendo os primeiros inferiorizados e os segundos autodeclarados superiores.

Diante disso é

necessário estudar novamente toda a história –e estudar, em suas minúcias, as condições de vida das diversas formações sociais –antes de fazer derivar delas as ideias políticas, estéticas, religiosas[...]etc. que lhes correspondem (MARX; ENGELS, 1963, p.283).

Esse cuidado nos impede de atribuir a indivíduos ou mesmo a um grupo, subsumidos do sistema capitalista, a responsabilidade por suas mazelas ou sucessos, algo comum atualmente, em que floresce a ideia de meritocracia, a do empreendedorismo individual e, por fim, a do empoderamento. Pois, ao atribuímos aos indivíduos ou grupos a responsabilidade por seus sucessos ou fracassos, “em uma sociedade desigual, aqueles que alcançaram o topo querem acreditar que o seu sucesso tem justificativa moral” (SANDEL, 2021, p. 22) e a “moral” habita no idealismo sendo, dessa maneira, oposta à concepção materialista de análise da sociedade.

Descartamos, categoricamente, situar a análise que foque, ao menos de maneira primordial, em critérios morais, pois assim como vimos afirmando, a sociedade se constitui tendo na

produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela História, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos Homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz, e pelo modo de trocar os seus produtos. (ENGELS, 2008, p. 91).

O capitalismo como modelo de produção, que nasce com a derrubada do feudalismo e de sua aristocracia irá exigir a elaboração de uma justificativa para a garantia de seus privilégios por meio da sua descendência e a meritocracia, desta forma, se alinha ao desconsiderar a situação concreta, a-historicizando as relações sociais e apagando um passado de injustiças. Assim,

o Estado pode recompensar pelo presente por meio da meritocracia. Em suma, entre nossas burguesias não proprietárias, profissionais, assalariadas, podemos ter “carreiras abertas ao talento”, desde que nos lembremos que, quando houver muito talento nos arredores, alguém deve decidir quem é talentoso e quem não é. E essa decisão, quando tomada entre margens de diferença estreitas, é uma decisão política (BALIBAR; WALLERSTEIN, 2021, p.204).

Em última instância, ao suspeitarem da distinção entre aparência e essência, os pós-modernos, ao produzirem suas teorias, perdem a capacidade de analisar a situação concreta só restando fazer uma descrição da realidade.

Outros pontos deletérios da adoção de uma teoria Pós-moderna para análise da concretude social é a perda de uma perspectiva revolucionária e a adoção de uma concepção foucaultiana de “microfísica do poder”, que divide o poder em macro e micro sendo esse último concebidos por Foucault como

[...] mudanças de regime político ao nível dos mecanismos gerais e dos efeitos de conjunto e a mecânica de poder que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder este que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos –o seu corpo –e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micropoder ou sub-poder (FOUCAULT, 1979, p. XII).

A partir dessa definição, para o autor, o micropoder se dá nas relações cotidianas, como uma espécie de “mudar o mundo sem tomar o poder – o significado da revolução hoje”, título do livro escrito por John Holloway cuja ideia central é de que a esquerda fracassou ao acreditar que poderia mudar o mundo tomando o poder, fosse por meio das eleições ou, ainda, por revoluções e, à semelhança de Foucault, Holloway (2003, p. 114) afirma que “o poder reside mais na fragmentação das relações sociais”.

As perspectivas apresentadas acima são a abolição de conceitos, que outrora eram caros aos marxistas, como o de revolução – para citarmos um –, ou seja, se para Lenin só haveria revolução se houvesse uma teoria revolucionária, ao abandonar a teoria revolucionária a

afastamos de um horizonte próximo, nos restando ações nos microssistemas sociais, onde as lutas antiautoritárias são caracterizadas por Foucault (2007) nos seguintes termos

a) transversais, isso é: não limitadas a um país, tampouco a uma forma política ou econômica particular de governo; b) – em oposição a todas as categorias de efeitos de poder; c) – lutas imediatas, logo, não programáticas, voltadas as formações de poder mais próximas, não visam o "inimigo principal", mas ao inimigo imediato, enfim, lutas anarquistas; d) – lutas questionadoras do estatuto do sujeito normalizado, afirmadoras de um direito fundamental à diferença, opostas às tecnologias do eu, isso é: aos mecanismos que aferram o indivíduo a si, às facetas da identidade; são lutas contra o “governo da individualização”; e) – lutas em confronto aos privilégios do saber e suas funções mistificadoras, que se opõem, de fato, ao modo como o conhecimento circula e funciona, suas relações com o poder, ou seja, ao regime de saber; f) – lutas que se movimentam em torno da questão – Quem somos? - e recusam às violências econômicas e ideológicas de Estado e suas formas de inquisições científicas e administrativas que determinam o que cada um é (FOUCAULT, 2006, p. 4).

Foucault “conclui essa caracterização sublinhando que [...] o objetivo principal destas lutas não é tanto atacar essa ou aquela instituição de poder, grupo, elite, classe, antes a técnica, a uma forma de poder dada” (FOUCAULT, 2006, p. 4).

Diferentemente de Marx, Foucault não vê somente a burguesia e sua ideologia como inimigos a serem vencidos; para o intelectual francês, há uma miríade de pequenas lutas antiautoritárias, que são travadas nos diversos segmentos sociais.

Exposta a perspectiva teórica pós-moderna argumentamos, que se não houver um questionamento sobre as condições materiais – sendo elas dadas pelos detentores dos meios de produção –, qualquer teoria se torna ineficiente para a análise e, em último juízo, conivente com o sistema, como se percebe nas palavras de Marx e Engels quando afirmam que as “relações materiais dominantes, [serão] apreendidas como ideias” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47), ou seja, nenhuma ideia é modificada se as relações materiais permanecerem inalteradas. Essa afirmação é levada a cabo por Ellen Meiksins Wood (1996) que afirma que

Não há, com efeito, melhor confirmação do materialismo histórico que o vínculo entre cultura pós-moderna e um capitalismo global segmentado, consumista e móvel. Nem tampouco uma abordagem materialista significa que temos que desvalorizar ou denegrir as dimensões culturais da experiência humana. Uma compreensão materialista constitui, ao contrário, passo essencial para liberar a cultura dos grilhões da mercantilização (WOOD, 1996, p. 125).

As condições materiais apreendidas em ideias se manifestam como ideologia se ocultando, podendo induzir aos mais incautos a imaginarem que “a tarefa é libertar os homens

das ideias errôneas” (BOTTOMORE, 2012, p. 271), assim como imaginavam os jovens hegelianos, o que foi outrora rechaçado por Marx.

A ascensão da perspectiva da Pós-modernidade como ideologia só foi possível em simbiose com o avanço do neoliberalismo, que de maneira engenhosa se metamorfoseia e coopta as demandas dos/as trabalhadores/as. A princípio, essa cooptação pode ser entendida como avanço caso não seja perscrutada, e é nesse ponto que a indistinção entre a aparência e a realidade, algo caro aos intelectuais da Pós-modernidade, oblitera o entendimento da complexidade do real por parte da classe trabalhadora. E, assim, a burguesia aumenta “sua força para fazer valer seus interesses no enfrentamento às resistências impostas pela classe trabalhadora” (BRETTAS, 2020, p.155).

Esse processo de desarticulação se dá em várias frentes e Jean-François Lyotard (2009) nos aponta o seu percurso

desde o momento em quase invalidou o enquadramento metafísico da ciência moderna, vem ocorrendo não apenas a crise de conceitos caros ao pensamento moderno, tais como “razão”, “sujeito”, “totalidade”, “verdade”, “progresso” [...] temos então a ascensão da incredulidade perante o metadiscorso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes (LYOTARD, 2009, p. VIII).

Posto desta maneira, a ideologia pós-moderna legitima os privilégios de uma minoria política preterindo os mais básicos e fundamentais direitos sociais e políticos da maioria, esta que, subjetivada pela ideologia dominante, só tem acesso ao que

precisam saber para atuar no sistema, é apenas o que o sistema mostra: uma forma distorcida e unilateral dos processos sociais realizados, na verdade, pelo trabalho. Assim, as representações práticas que organizam a ação social como dinheiro e as formas do capital, representam também, na percepção dos indivíduos, aquilo que eles fazem (GRESPLAN, 2021, p. 60).

Desta maneira, ao propormos uma análise da trajetória de negros/as na sociedade brasileira – que historicamente relegou a eles/as os lugares de subalternidade, a despeito de serem a maioria da população nacional –, caso optássemos por uma teoria burguesa, ainda que progressista, esbarraríamos em seu limite, isto é, o do não compromisso com a sua própria superação.

Marx, ao expor os limites desmantelou os seus equívocos, entretanto isso só foi possível a partir da historicização das “categorias manejadas pelos clássicos, rompendo com a naturalização, que as pressupunha como eternas; e pôde fazê-lo porque empregou na sua análise

um método novo (o método crítico-dialético, conhecido como materialismo histórico)” (NETTO; BRAZ, 2007, p.25). Filiamo-nos, portanto, à tradição teórica revolucionária iniciada por Marx e Engels e levada a cabo por teóricos e militantes europeus, como Lenin e Gramsci, além do sul-americano, Mariategui, e dos africanos, Thomas Sankara, e Kwame Nkrumah, para citarmos alguns.

Os ideólogos burgueses, por entenderem o caráter revolucionário da teoria marxiana, se contrapuseram a ela estabelecendo uma contrarrevolução permanente, “com efeito, não se deve alimentar ilusões de que as chamadas instituições democráticas da ordem burguesa e a forma jurídica que lhe reveste poderiam trazer as mudanças socioeconômicas profundas que uma revolução pretende alcançar” (CUNHA, 2017, p. 2431).

No processo de sua manutenção, o sistema capitalista assume para si algumas das demandas dos que são subalternizados, na maioria negros e mulheres. E suas reivindicações, ao serem “aceitas”, são cooptadas. Isso fica explícito quando, em uma busca no sítio da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), encontramos artigos tratando de representatividade¹³, negros¹⁴ e mulheres e de como esses devem ser incluídos por apresentarem um potencial de consumo; outro exemplo é a incorporação dos identitarismos:

esta incorporação facilita, por um lado, o pleno aproveitamento de aptidões, tanto entre os trabalhadores como entre os gestores, que antes se encontravam subestimados por preconceitos sexuais ou raciais. Por outro lado, reduzem-se os motivos de insatisfação e de conflito, o que contribui para que os trabalhadores executem com mais boa vontade as tarefas e para que os gestores de dediquem com mais zelo à sua atividade (POLESE, 2020, p.8).

Como demonstrado acima, a luta emancipatória da classe trabalhadora que vem de longa data precisa estar atenta às transformações pelas quais o capitalismo vem passando para poder assimilar as resistências da classe trabalhadora por meio da cooptação de suas demandas, o que pode parecer uma vitória a princípio, mas que não passa de estratégia. Por não poder mais ignorar certas exigências passa a cooptá-las e esse processo acontece quando as burguesias, detendo “um forte poder econômico, social e político, de base e de alcance nacionais, possuem o controle da maquinaria do Estado nacional e contam com suporte externo para modernizar as

13 Iniciativas sustentáveis: turma da Mônica – representatividade na infância Disponível em: <https://www.fiesp.com.br/indices-pesquisas-e-publicacoes/case-turma-da-monica/> Acesso em: 3 jun. 2021.

14 Jovens, mulheres e negros são protagonistas no mercado consumidor brasileiro. Disponível em: <https://www.fiesp.com.br/noticias/jovens-mulheres-e-negros-sao-protagonistas-no-mercado-consumidor-brasileiro/> Acesso em: 3 jun. 2021.

formas de socialização, de cooptação, de opressão ou de repressão inerentes à dominação burguesa” (FERNANDES, 2020, p. 363).

Neste sentido é que trazemos o conceito de cooptação, por entendermos que, uma vez inseridos no sistema capitalista, seremos subjetivados por ele, e esse processo

não é nem uma instância própria, autônoma, independente, abstrata, nem posta naturalmente, dada imediatamente ao indivíduo, mas construída socialmente, produzida numa dada formação social, num determinado tempo histórico (CHAGAS, 2013, p.65).

A produção de subjetividade, em uma sociedade capitalista, é algo que acontece sob uma imbricada relação com o modo de vida material dessa sociedade, como nos esclarece Marx, em “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”:

Sobre as diferentes formas da propriedade, sobre as condições sociais da existência se eleva toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões da vida distintos e configurados de modo peculiar. Toda a classe os cria e molda a partir do seu fundamento material e a partir das relações sociais correspondentes (MARX, 2011, p. 60).

Este é um fenômeno que se estende por toda a sociedade, como veremos mais à frente, e que, mimeticamente, assume para si características da verdadeira burguesia, apontando para uma forte tendência a sermos cooptados pela subjetividade burguesa.

2.3 DEMOCRACIA DE COOPTAÇÃO¹⁵: UMA CONTRARREVOLUÇÃO PERMANENTE

Na primeira parte deste capítulo, discorreremos sobre a constituição da Pós-modernidade como ideologia e seu papel no capitalismo ao se colocar como antagonista das lutas emancipatórias do proletariado, ocultando, legitimando, naturalizando e, por fim, universalizando os particularismos da classe burguesa. Essas características se colocam em irreconciliável discordância com o marxismo e o seu caráter emancipatório e revolucionário.

Desta maneira, a partir do que expomos, a tentativa de análise da trajetória de pessoas negras até o momento em que assumem a função de professores/as, usando uma teoria “dentro

15 Esse conceito é tratado por Florestan Fernandes em seu livro: “A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação”, e se trata de uma forma de participação de pessoas dos vários grupos da sociedade nos círculos de poder integrando esses vários setores ainda que conflitantes em seus interesses e valores, essa cooptação contribuirá para a “para a corrupção intrínseca e inevitável do sistema de poder resultante”. (FERNANDES, 2020, p. 438).

da ordem” e, portanto, aceita pela classe dominante, contaminaria nossa investigação. A Pós-modernidade como ideologia – como viemos dizendo –, ao ocultar suas reais intenções, ofusca a percepção das classes subalternizadas sobre os riscos que passam a correr ao não se reconhecerem com classe explorada, se contentando a incorporar, mimeticamente, formas de agir e pensar provenientes da burguesia.

Outro ponto importante da cooptação é que a classe trabalhadora já não se reconhece como tal, ou seja, na sociedade capitalista, o que temos é um gradiente de classes médias, um apagamento do proletariado como classe social e o surgimento de termos que obliteram a percepção de exploração que a classe proletária está submetida. Um exemplo disso é a denominação de “colaboradores” e não mais de empregados/as e/ou funcionários/as, como se fosse um ato volitivo a adesão ao modo de vida capitalista e não uma questão de necessidade, de subsistência.

Este processo de ressignificação semântica de alguns termos é tratado por Ricardo Antunes (2018), na obra “O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital”, da seguinte maneira:

essa lógica que estamos descrevendo é fortemente destrutiva em relação ao mundo do trabalho, a contrapartida esparramada pelo ideário empresarial tem de ser amenizada e humanizada. É por isso que o novo dicionário “corporativo” ressignifica o autêntico conteúdo das palavras, adulterando-as e tornando-as corriqueiras no dialeto empresarial: “colaboradores”, “parceiros”, “sinergia”, “resiliência”, “responsabilidade social”, “sustentabilidade”, “metas” (ANTUNES, 2018, p. 38).

Essa democracia de cooptação para Fernandes (2000), exercida pela maioria, tem como função primeira a anulação das reivindicações dos subalternizados, arrefecendo os ímpetus revolucionários com “um controle estático e dinâmico da ordem bastante sólido para poderem enfrentar e neutralizar as forças antiburguesas existentes dentro de seus muros ou nas outras classes” (FERNANDES, 2020, p. 442).

A partir dessas observações lançamos como hipótese que os negros e negras que exercem a função de professores universitários estão sujeitos às adversidades do sistema capitalista e, por isso, podendo ser cooptados. Mas, se por um lado o sistema tende a cooptação, entendemos que, por outro lado, as possibilidades de resistência são possíveis, e assim

poderão aparecer, ocasionalmente, subjetividades que questionem o sistema, sem conseguir dele se libertar. Ou mesmo subjetividades realmente

revolucionárias que, por um processo qualquer, não reproduzem o sistema, mas cuja vida é um choque com a forma de produção (GALLO, 2019, p.161).

O perigo potencial que os subalternizados representam são, em tese, aplacados pela democracia de cooptação ao institucionalizar as reivindicações dos grupos sociais organizados tornando-as inócuas quanto à possibilidade de efetiva derrubada da ordem capitalista. Consciente dessa intrincada relação entre o capitalismo e as lutas emancipatórias dos subalternizados, Asad Haider (2019), citando Stuart Hall no livro “Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje”, descreve a situação da seguinte maneira:

o capital reproduz a classe como um todo, estruturada pela raça. Ele domina a classe dividida, em parte, através dessas divisões internas que tem o “racismo” como uma de suas consequências. Ele contém e dá cabo das organizações representativas de classe confinando-as, em parte, a estratégias e lutas especificamente raciais, as quais não superam seus limites, suas barreiras. Através da raça, ele continua a derrotar as tentativas de construir, num nível político, organizações que de fato representem adequadamente a classe como um todo – isto é, que a represente contra o capitalismo, contra o racismo (HALL, 2013 apud HAIDER, 2019, p. 125).

Portanto, quando trazemos o questionamento sobre uma “possível cooptação docente”, levamos em consideração esse contexto, além da fundamentação teórica de vários pensadores de tradição marxista.

Ainda sobre a possível cooptação é importante que não se tenha a ideia fatalista de impossibilidade de superação desse quadro. Até aqui achamos necessária a apresentação do contexto geral em que a população negra está inserida. Reforçamos, ainda, que não estamos fazendo uma análise moral ou ainda nos colocando supra sistema capitalista e seus tentáculos alienantes. Pelo contrário, ao expormos seu *modus operandis* permitimos que mais pessoas entendam, que

gradativamente, a burguesia mudou sua postura quanto ao tratamento que era dado ao movimento operário. A ordem agora era ganhar os trabalhadores pela cooptação. Ganhá-los para a ideia de colaboração entre as classes. O discurso dominante da época pregava: “Harmonia entre Capital e Trabalho” (GIANNOTTI, 2009, p. 120).

Como vemos, a cooptação não é algo aleatório, mas sim, uma estratégia pensada de maneira a diminuir a resistência do proletariado e o desgaste do sistema, que não se valerá do uso da violência direta. Quando afirmamos que não há, por parte da burguesia, o uso direto da violência, temos em mente o conceito gramsciano de “hegemonia”, explicado como sendo “o consentimento protegido pela armadura da coerção, da força” (BURAWOY, 2010, p. 66, grifo

nosso); esse consentimento, segue o autor, passa pela “inclusão dos indivíduos, com sua participação na sociedade civil sob à liderança dos intelectuais tradicionais: professores, padres, líderes comunitários, advogados, médicos e assistentes sociais” (BURAWOY, 2010, p. 67).

Nas palavras do próprio Antônio Gramsci (2006), o conceito de hegemonia é o

consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2006, p. 21).

Decorre que, uma vez imposta a cooptação ideológica e física dos indivíduos, há uma perda da “consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (GRAMSCI, 2016, p. 15), temos, portanto, uma classe que perde a consciência revolucionária.

2.4 ALIENAÇÃO: TAMBÉM UMA CONTRARREVOLUÇÃO PERMANENTE

Acima apresentamos o conceito de Fernandes (2020) de democracia de cooptação, cuja função primordial é a anulação das reivindicações dos que estão marginalizados pelo sistema, entretanto só a anulação dessas reivindicações pelo uso da força física demandaria da burguesia um enorme dispêndio de energia o que poderia, atingido certo nível de violência, ter como efeito colateral a sublevação das vítimas acuadas e desesperançosas contra seus algozes.

Para mitigar essa situação pontuamos acima que a burguesia irá se valer daquilo que Gramsci chamou de hegemonia, estabelecendo-a a partir de instituições burguesas que o franco-argelino Louis Althusser (1918 - 1990) designou de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Althusser concebeu a ideologia como sendo “um sistema de ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (ALTHUSSER, 1970, p. 69); nesses termos, a perspectiva althusseriana de ideologia mantém com a concepção de Marx uma relação de coerência, ao estabelecer como uma ideologia está a serviço de uma classe com o objetivo de dominação da outra.

Essa classe que domina é minoritária e composta “de um pequeno grupo de homens cínicos, que assentam sua dominação e sua exploração do ‘povo’ numa representação falseada

do mundo que inventaram para subjugar os espíritos, dominando a imaginação destes” (ALTHUSSER, 1970, p. 79).

São esses dois autores que usamos como referências para tratar do conceito marxiano de alienação e seu papel na sociedade moderna. Reconhecemos que, por se tratar de um termo polissêmico, uma definição inequívoca se torna impensável, uma vez que, ao longo do tempo, a ele foram atribuídos diferentes significados e, no processo de arqueologia etimológica da palavra, ao consultarmos Williams (2007) e a linha do tempo que traçou a partir do século XIV até o século XX, apresentando o sentido que a língua inglesa deu ao termos temos: “estranhamento”, ou, ainda, como o ato de se apartar de Deus e, por fim, a “ruptura das relações entre um homem ou grupo e alguma autoridade política estabelecida” (WILLIAMS, 2007, p. 51).

E o autor segue apresentando o uso corrente do termo relacionado à transferência da propriedade de algo para uma outra pessoa, em especial a transferência de bens e direitos. Até que, em Marx, essa definição se torna mais complexa pelo fato de o autor alemão fazer uso de três palavras, em sua língua materna, ao se referir à alienação:

Entäussern: desprender-se, transferir, perder para outro, ao mesmo tempo que mantém o sentido adicional; *entfremden*: tem o sentido de um ato ou estado de estranhamento entre pessoas; *Vergegenständlichung* que se traduz às vezes por alienação, mas hoje se entende mais comumente como “reificação”. (WILLIAMS, 2007, p. 53)

Essa complexidade é, de alguma maneira, absorvida por Grespan (2021) e posta em outros termos que não vulgarizam o basilar conceito marxiano, como se lê a seguir:

[o trabalhador] privado dos meios de produção, o indivíduo não se reconhece mais plenamente no produto de seu trabalho e tem acesso a ele apenas mais tarde, ao comprá-lo no mercado. Ou seja, em vez de se apropriar de imediato do produto resultante do ato de trabalho, o trabalhador precisa comprar no mercado aquilo que, muitas vezes, ele mesmo produziu para seu empregador. A apropriação só acontece por meio da mediação do mercado, que aparece como instância central da economia, tal como pensa a maioria dos economistas ainda hoje. O produtor não se reconhece no produto, não se reconhece como produtor, e afirma-se socialmente como comprador e consumidor. Assim como devoto descrito por Feuerbach se esqueceu de que foi a imaginação humana que criou Deus, o trabalhador não tem consciência de que o produto existe graças às suas mãos (GRESPLAN, 2021, p.26).

O sujeito alienado pelo trabalho passa a se relacionar com o mundo intermediado pelas mercadorias e Marx (2010), após se dedicar a uma detida pesquisa, assevera, citando Thomas

Münzer, que o capitalismo transformou toda criatura “em propriedade, os peixes na água, as aves no ar, as plantas na terra” (MARX, 2010, p. 58b).¹⁶

Ao citar o teólogo Thomas Münzer, um dos principais antagonistas de outro teólogo, o também alemão, Martinho Lutero, Marx (2013) demonstra estar a par da história de seu país e mais ainda, que mesmo sendo um mordaz crítico da religião entende que ela tem um papel na sociedade, o qual mostraremos a seguir.

Marx (2013b, p. 151) diz que “a religião é o ópio do povo” e, talvez, seja essa a frase mais conhecida do pensador alemão, usada por seus seguidores, mas também por seus detratores, uns para justificarem as instituições religiosas – que como veremos mais à frente foram chamadas de “aparelhos ideológicos do Estado” –, e outros que a citam para provar a incompatibilidade da teoria marxiana e a do cristianismo.

Mas para entendermos o que Marx quis dizer precisamos voltar ao texto em que a infame frase para uns ou a nobilitante para outros foi escrita e que é a conclusão de um extenso parágrafo, que se inicia dizendo: “Este é o fundamento da crítica irreligiosa” (MARX, 2013b, p. 151). A frase encontra-se em um parágrafo que é parte de um texto denominado “Crítica da filosofia do direito de Hegel – introdução” e, nele, Marx (2013b) estabelece uma crítica a Hegel e seu livro “Princípios da Filosofia do Direito”. Tendo em vista isso, é fundamental que entendamos que a principal crítica, não é a religião e, sim, a Hegel.

Posto isso, seguimos pontuando que, embora também a critique, Marx (2013b) reconhece que a religião tem um papel na sociabilidade daquele tempo e, por isso, não passa ao largo das atividades humanas daquela sociedade, sendo ela a “expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real” (MARX, 2013b, p. 151).

Outro ponto, que se não considerado leva a uma leitura anacrônica, trata que, em 1844, ano que Marx escreve esse texto, o ópio não era usado como “droga” no sentido que usamos hoje e, sim, como um anestésico, um analgésico, ou seja, seu uso era mais próximo do remédio, era um leniente para a dura realidade a qual estavam submetidos os/as trabalhadores/as daquele tempo.

16 Thomas Münzer, *Hochverursachte Schutzrede und Antwort wider das geistlose sanftlebende Fleisch zu Wittenberg, welches mit verkehrter Weise durch den Diebstahl der heiligen Schrift die erbärmliche Christenheit also ganz jämmerlich besudelt hat* (1524). Citado por Marx (2010) em seu livro “Sobre a questão Judaica”, op. cit., p.58.

A análise dos teóricos marxistas sobre a religião mantém a perspectiva crítica, embora deixem claro que a religião em si não se constitui como a ameaça principal a classe trabalhadora, por isso Engels (1977), também olhando para o século XVI e, em específico para “As guerras camponesas na Alemanha”, argumenta que, embora as “lutas de classes [na Alemanha] se travarem com pretexto religioso e dos interesses, reivindicações e necessidades das diversas classes sociais se ocultarem sob o manto da religião, em nada muda os seus fundamentos e se explica facilmente pelas circunstâncias da época” (ENGELS, 1977, p. 38).

E, prossegue Engels (1977), em sua análise sobre a luta de classes¹⁷ na Alemanha, afirmando “a concentração de toda a nação em três campos: o católico, ou reacionário; o luterano, burguês-reformista; e o revolucionário”.

Para aqueles que porventura não estejam familiarizados com o período em que ocorreram as lutas de classe no território que viria a ser a Alemanha e seus contextos, Silvia (2007b) os descrevem da seguinte maneira

as guerras camponesas ocorreram na Alemanha, nas primeiras décadas do século XVI, no contexto da Reforma Protestante liderada por Martinho Lutero. Era um movimento de caráter religioso, dirigido pelos anabatistas, grupo religioso radical que pleiteava transformações sociais, além da reforma puramente doutrinária defendida pelos luteranos. Reivindicavam esses radicais, que receberam este nome como uma alcunha pelo fato de não aceitarem o batismo infantil e sim de adultos conscientes e convertidos as novas doutrinas, para além de uma reforma nos assuntos teológicos, uma reforma agrária, comunidade de bens, direito de eleger os governantes e separação da igreja do estado e todas essas demandas estavam baseadas na Bíblia (SILVA, 2007b, p. 175-176).

Feita essa breve contextualização feitos, Engels ao retomá-la pretende mostrar o caráter revolucionário que até mesmos homens que possuem crenças religiosas carregam ao ponto de chamá-los de revolucionários, pois como podemos ver as suas reivindicações extrapolavam uma expectativa futura de “paraíso” ou de “céu” como morada pós morte, mas lutavam por melhores condições materiais.

17 “As guerras camponesas ocorreram na Alemanha, nas primeiras décadas do século XVI, no contexto da Reforma Protestante liderada por Martinho Lutero. Era um movimento de caráter religioso, dirigido pelos anabatistas, grupo religioso radical que pleiteava transformações sociais, além da reforma puramente doutrinária defendida pelos luteranos. Reivindicavam esses radicais, que receberam este nome como uma alcunha pelo fato de não aceitarem o batismo infantil e sim de adultos conscientes e convertidos às novas doutrinas, para além de uma reforma nos assuntos teológicos, uma reforma agrária, comunidade de bens, direito de eleger os governantes e separação da igreja do estado e todas essas demandas estavam baseadas na Bíblia. Certamente leram os profetas judaicos, que fizeram a revolução profética dos séculos VII e VIII a.C., os quais reverberaram contra as injustiças do seu tempo”

Esses revolucionários eram os seguidores de Thomas Münzer, citado anteriormente e, para que não haja dúvidas, citamos Engels (1977) mais uma vez, especialmente quando afirma que,

Enquanto no campo **católico conservador** se agrupam todos os elementos interessados na conservação do que existiu, quer dizer, do poder imperial, dos príncipes eclesiásticos e parte dos seculares, dos nobres ricos, dos prelados e do patriciado das cidades, a **reforma luterana burguesa e moderada** agrupa os elementos opositores bem instalados na vida: a massa da pequena nobreza, a burguesia e até uma parte dos príncipes seculares que queriam enriquecer arrebatando os bens do clero e que aproveitaram esta oportunidade para conseguir independência maior do poder imperial. Os camponeses e plebeus por fim formaram o partido **revolucionário**, cujo porta-voz mais ardente foi Thomas Münzer (ENGELS, 1977, p. 42, grifos nossos).

Existe um consenso entre Marx (2013) e Engels (1977) sobre Thomas Münzer e seu espírito revolucionário, de maneira que, como já dissemos, embora ambos fossem críticos da religião, não faziam análises generalizantes sobre ela e isso se dará nos seguidores mais diletos da tradição marxista, como Leon Trotsky (2006), em seu livro “Questões do modo de vida e a moral deles e a nossa” ou, ainda, Rosa Luxemburgo (2015), que analisa o tema em “O Socialismo e as Igrejas: o Comunismo dos Primeiros Cristãos”.

Desta maneira, esperamos que seja possível perceber, que a crítica marxista à religião foi feita considerando a apropriação que a burguesia fez dela para a manutenção do seu modo de vida e produção e, não uma crítica aos trabalhadores/as que a ela aderiram; essa apropriação tem no colonialismo o caso mais acabado. Por isso, intencionalmente, mostramos o vínculo direto entre a religião e o sistema colonial, que para nascer e ser manter hegemônico se valeu da relação de simbiose.

E, segundo Althusser (1970, p. 105) isso não foi casual, pois que “a estrutura formal de qualquer ideologia é sempre a mesma” e, então ele propôs que a religião, como ideologia, era uma constante, “acessível a todos” - motivo pelo qual também focamos nele. Mas, como a religião se constitui como ideologia a resposta é dada pelo autor no capítulo “Um exemplo: a ideologia religiosa cristã”, em que Althusser (1970) faz uma longa descrição dessa constituição ao se centrar em um “Sujeito¹⁸ absoluto [que] ocupa o lugar único do Centro” (ALTHUSSER, 1970, p. 110).

18 “Deus define-se portanto a si próprio como o Sujeito por excelência, aquele que é por si e para si (“Eu sou Aquele que é”), e aquele que interpela seu sujeito, o indivíduo que lhe está submetido pela sua própria

Esse Sujeito absoluto exigirá que os demais

sujeitos, de submissão ao Sujeito, de reconhecimento universal e de garantia absoluta, os sujeitos “andam”, “andam sozinhos” na imensa maioria dos casos, com exceção dos “maus sujeitos”, que provocam a intervenção deste ou daquele destacamento de aparelho (repressivo) de Estado. Mas a imensa maioria dos (bons) sujeitos anda bem “sozinha”, isto é, pela ideologia (cujas formas concretas são realizadas nos Aparelhos Ideológicos de Estado) (ALTHUSSER, 1970, p. 112).

Destacamos, na análise de Althusser, que alguns sujeitos andam sozinhos, esses são chamados de bons e, para eles, bastam os AIE para docilizá-los; entre esses aparelhos estão as igrejas, que nas próprias palavras do autor, servem para ensinar “‘saberes práticos’, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da ‘prática’ desta” (ALTHUSSER, 1970, p. 22). Entretanto, não existem somente os bons dentro das sociedades, há aqueles que são considerados maus e, para esses, haverá “o aparelho repressivo de Estado. Repressivo indica que o aparelho de Estado em questão “funciona pela violência”, pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo, administrativa, pode revestir-se de formas não físicas)” (ALTHUSSER, 1970, p. 42).

Ainda que as análises dos dados sejam apresentadas no capítulo quatro, retomamos uma parte deles aqui por se referirem ao assunto tratado neste tópico, ou seja, o número de negros/as e pardos/as membros das várias igrejas protestantes, que de maneira geral, são denominadas de “evangélicas”.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012, online) apontam, que 22,2% da população brasileira se autodeclara evangélica, desse percentual, 19.323.780 são pardos e 3.461.646 são pretos, correspondendo, respectivamente, a 45,71% e a 8,19%, em contraste com 18.867.446 de pessoas brancas, correspondendo a 44,63% da população nacional, ou seja, a maioria dos membros dessas instituições é preta e parda.

Temos que considerar, a partir desses dados, que esse aparelho ideológico do Estado – a religião – comporta uma maioria de pessoas pretas e pardas superando, quantitativamente, os “negros praticantes das religiões afro-brasileiras” (SILVA, 2011, p. 298). Diante desses dados e

interpelação, a saber, o indivíduo chamado Moisés. E Moisés, interpelado – chamado por seu Nome, tendo reconhecido que era “de facto” ele que era chamado por Deus, reconhece que é sujeito, sujeito de Deus, sujeito submetido a Deus. A prova: obedece-lhe e faz com que seu povo obedeça às ordens de Deus”. (ALTHUSSER, 1970, p. 108-109).

presenciando o atual momento sócio-político brasileiro, entendemos que a população negra nacional vive um paradoxo, se por um lado está vinculada aos aparelhos ideológicos dos Estado, e esses, retomando o pensamento de Althusser (1970), têm como função a docilização dos corpos, por outro lado, essa mesma população é, também, submetida, majoritariamente, aos aparelhos repressivos do Estado representados pelas polícias e pelo sistema prisional.

Além disso, temos o alinhamento das igrejas protestantes de tradição neopentecostal, majoritariamente, embora não só, se alinhando a um projeto de poder econômico e político personificado na figura do atual presidente e seus aliados. Esse alinhamento conservador neste momento em que recrudescem os casos de intolerância religiosa, homofobia, feminicídio e racismo se opõe, principalmente, aos poucos avanços que as camadas subalternizadas conseguiram nos anos de governo progressista brasileiro iniciado em 1 de janeiro de 2003 quando assume à presidência Luiz Inácio Lula da Silva e se encerrando com o golpe parlamentar contra Dilma Rousseff em 2016.

A população negra já marginalizada e, durante muito tempo, alienada da própria humanidade passa a serem submetida a um processo descrito por Frantz Fanon (2008) da seguinte forma:

Assim, fomos levados a considerar a alienação deles conforme descrições psicanalíticas. O preto, no seu comportamento, assemelha-se a um tipo neurótico obsessivo, ou, em outras palavras, ele se coloca em plena neurose situacional. Há no homem de cor uma tentativa de fugir à sua individualidade, de aniquilar seu estar-aqui. Todas as vezes que um homem de cor protesta, há alienação. Todas as vezes que um homem de cor reprova, há alienação (FANON, 2008, p. 66).

Alienada de sua humanidade, foi transformada em coisa, reificada. Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno e Max Horkheimer, em obra conjunta, “A dialética do esclarecimento”, afirmam que “toda reificação é um esquecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.190). Mas esquecimento de quê?

Antes de propormos uma possível resposta é importante destacarmos que a “reificação é um caso ‘especial’ de alienação sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista” (BOTTOMORE, 2012, p. 464), portanto temos que, ao propor uma definição, nos atentar para o recorte temporal, caso contrário corremos o risco de cair no anacronismo.

E, por entender que, somente a partir da ascensão das relações mercantis como modo preponderante na sociedade, o filósofo húngaro, György Lukács, após detida análise afirma que, essas relações sociais tomariam o “caráter de uma coisa” (LUKACS, 1974, p. 97). E é neste sentido negativo de ação nos processos sociais que a reificação foi empregada, correspondendo

às experiências de trabalho diagnosticadas em torno da Revolução Industrial ou às crises econômicas e sociais que, a partir do final de década de 1920, assolaram os EUA e a Europa. Também esteve atrelada à visão correspondente de uma modernização social estruturada, no geral por uma finalidade racional e calculadora, que submete o comportamento humano a atitudes meramente instrumentais e, por conseguinte, inviabiliza formas de autonomia e de crítica (HONNETH, 2018, p.8).

Temos que, desde Marx a Lukács, o conceito de reificação esteve atrelado às relações mercantis de troca de mercadorias, portanto à medida que essas trocas se expandiam intensificavam a reificação; por este motivo acreditamos “que o conceito de reificação ainda parece ser central e comporta em si um rico potencial de diagnóstico das patologias sociais presentes nas sociedades contemporâneas” (MELO, 2010, p. 233).

Melo (2010) observa ainda que

no campo da sociologia da cultura e da psicologia social, outros autores abordam certos contextos em que os discursos sobre reificação possuem um sentido normativo (tais como Arlie Russel Hochschild e Martha Nussbaum). Nesse caso, eles procuram caracterizar um tipo de comportamento humano que violaria nossos princípios morais e éticos, o qual acontece quando outros sujeitos são tratados não segundo suas qualidades humanas, mas como pessoas sem sentimentos, objetos mortos, ou seja, como “coisas” ou “mercadorias”. E os fenômenos empíricos que se referem a determinações desse tipo abrangem tendências bem diferentes, tais como a demanda crescente por barrigas-de-aluguel, a mercantilização das relações amorosas na internet ou o desenvolvimento explosivo da indústria do sexo (MELO, 2010, p. 233).

Deste modo, ao propormos a análise das trajetórias dos/as professores/as negros que alcançaram a função de professores universitários, a partir dos conceitos de “cooptação”, “alienação” e “reificação”, entendemos serem categorias cuja abrangência é tão ampla que abarque a totalidade da população. Entretanto, como já dissemos, não afirmamos que elas sejam inescapáveis, mesmo que, excepcionalmente, afirmamos isso apoiados em teóricos – como o já citado Honneth (2018) –, que ao analisar a obra de Lukács conclui que “todos os membros de sociedades capitalistas se socializam da mesma maneira em um sistema de comportamento reificantes” (HONNETH, 2018, p. 38).

Se, portanto, a reificação é uma relação em que os sujeitos se pautam a partir dos benefícios que podem auferir, imaginamos que a população negra que, na história brasileira passou, aproximadamente, três séculos e meio sendo objeto de comercialização no período de vigência da escravização e que, no período imediato a revogação do sistema escravagista, carregou o estigma de sua condição servil, ao ser “recebida” na sociedade capitalista brasileira o processo de reificação tenha se exponenciado na sociedade que outrora a tinha como coisa.

Por fim, retomando, a igreja não é o único AIE, Althusser (1970) apontou, também, o sistema “escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares)” e considera “que a Escola (e o par Escola-Família) constitui o AIE dominante, aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado na sua existência pela luta de classe a mundial (ALTHUSSER, 1970, p. 68).

Entretanto, já na escola a medida que em que o nível aumenta o número de estudantes negros diminuí, e as consequências dessa diminuição é o escasso número de professores, outro ponto importante é que a escola como AIE vem sendo atacada, em especial as universidades vêm sofrendo um “contra-ataque das elites conservadoras das universidades em relação às ações afirmativas” (GOMES, 2006a, s/p), e aqui nos questionamos se esse ataque se dá pelo potencial emancipatório das universidades? Ou ainda pelo aumento de negros/as, mas aí por quais motivos as igrejas não são alvos da fúria das elites conservadoras? Ou é a junção de negros e universidades que passa a ter um potencial emancipatório?

Encerramos a apresentação da religião como instância produtora de ideologia com a finalidade de alienação e iniciamos o exame da instituição escola; a primeira, comportando a maioria da população negra e, a segunda, especificamente, em seu nível superior comportando uma sub participação dessa população negra e como apontamos de maneira célere ao ver aumentado o número de negros passa a sofrer ataques.

O próximo capítulo de dedica a buscar a gênese do ensino em terras brasileiras e a sua relação com a população negra.

CAPÍTULO III: A UNIVERSIDADE SENDO UMA CRIAÇÃO LIBERAL PODE SER UM LOCAL PARA EMANCIPAÇÃO NEGRA?

Nesta terceira parte objetivamos mostrar que existiu um momento histórico e com ele um objetivo para a criação das universidades e mesmo que em seu interior saibamos que existam professores, alunos e funcionários administrativos insubordináveis ao sistema também é fato que em alguns casos também é fomentadora de concepções e teorias alienantes, como por exemplo a Universidade de Chicago, preceptora dos “*Chicago boys*” e das políticas neoliberais chilenas.

Para tanto, argumenta-se sobre as universidades e o papel que desempenharam no liberalismo ao estabelecer, segundo Benjamin (1985), uma relação de empatia entre a classe burguesa e o proletariado, criando entre os últimos alguns defensores do sistema que os expropriam. Benjamin (1985) ainda afirmou ser esta “a empatia com o vencedor”.

Essa “empatia” com o “vencedor” como denominou Benjamin (1985), será analisada por Clóvis Steiger de Assis Moura, a partir da população negra da cidade de São Paulo, já que, segundo ele, uma parcela desta conseguiu superar as travas impostas para a sua ascensão social, especialmente, em alguns setores como “nos níveis burocráticos, artísticos, econômicos, esportivo e universitário”. (MOURA, 2014, p. 290).

Focamos naqueles sujeitos que ascenderam por meio do estudo, especificamente, em nível superior – graduação e pós-graduação – e, aqui, fazemos uma conexão com o capítulo anterior, na parte que se refere ao papel da religião e das igrejas como AIE, e não somente estas, mas também e, especialmente, as escolas em todos os seus níveis.

Segundo Moura (2014) o pequeno grupo de negros que ascende por meio do ensino, denominado por ele de “letrado”, irá se relacionar com os demais membros de sua comunidade não pertencentes ao grupo dos “letrados” mediado pela ideologia da comunidade branca.

Esse pequeno grupo de letrados irá incorporar “os valores brancos de educação, etiqueta, saber, lazer, e outros são incorporados, total ou parcialmente, pelos membros” (MOURA, 2014, p. 292) e, dessa maneira, nos referimos a uma possível “cooptação docente”. Não o fazemos de maneira vulgar, ou ainda com o intuito de imaginarmos ser essa cooptação inescapável, pelo contrário, buscamos entender os ardis da sociedade burguesa constituídos para justificar privilégios e, assim, termos condições teóricas que fundamentem ações emancipatórias, práxis emancipatórias.

O ponto nevrálgico para Moura (2014) é a forma com que esse grupo “letrado” irá se relacionar com aqueles que ele denominou de “plebe”, ou seja, aqueles que compõem o operariado, “favelados, delinquentes, aproveitadores de restos de comida e vestuários, ladrões contra o patrimônio, baixas prostitutas, lúmpens, desempregados, horistas de empresas transnacionais, catadores de lixo, lixeiros, domésticas, faxineiras, margaridas, desempregados/as, alcoólatras, assaltantes, portadores de neuroses da grande cidades, malandros e desinteressados no trabalho” (MOURA, 2014, p. 291).

Para Moura (2014), o grupo de plebeus irá negar os “valores do universo branco”, mas pelo simples fato de não terem “condições de sequer pensá-lo nem condições de elaborá-lo como projeto de vida e/ou social” (MOURA, 2014, p. 292).

E o resultado do encontro de “letrados” e “plebeus” será, por parte dos primeiros, um distanciamento, um não reconhecimento do segundo como “força social e ética capaz de solucionar ou tentar resolver o dilema pela sua posição na estrutura social e racial no Brasil”, sendo visto pelos “letrados”, apenas como elemento instrumental “sobre o qual a camada letrada deve atuar” (MOURA, 2014, p. 292). E aqui cabe mais uma questão: à medida que pessoas negras avançam socialmente estão fadas a se desvincularem de seu grupo social de origem?

Esse dilema se constitui na relação dos/as negros/as com o ambiente universitário e só pode ser explicado ao entendermos com as universidades/faculdades se constituíram como bastião de defesa e elaborações de ideologias burguesas conservadoras – e, aqui, mais uma vez, salientamos que existem exceções.

As instituições de ensino superior, com apontamos no início deste capítulo, produziram o liberalismo como ideologia, entretanto esse foi apenas um dos passos que se iniciaram a partir das revoluções burguesas, que decretaram o fim do antigo regime feudal e estabeleceu o capitalismo.

Uma vez derrubado o antigo sistema, os ímpetos revolucionários se arrefeceram e a preocupação foi a de como manter a nova ordem, já que a burguesia, consciente de que “sem teoria revolucionária, não pode haver também movimento revolucionário” (LÊNIN, 2020, p. 39), irá incumbir suas universidades da produção de uma teoria, que garanta a longevidade do liberalismo burguês, freando teorias revolucionárias.

Nas palavras de Althusser (1970), “todos os aparelhos ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (ALTHUSSER, 1970 p. 62-63).

Desta forma, nossa hipótese é que “a dominação burguesa no Brasil tem lá sua eficácia e utiliza tanto os mecanismos de cooptação e/ou intimidação” (OURIQUES, 2015p. 89), cooptação pela ideologia, intimidação pelos aparelhos repressivos do Estado, ações que beneficiariam os exploradores, mas, obviamente, nefastas para os explorados, fato agravado em todas as vezes que os exploradores arregimentam séquitos entre as suas vítimas. Tal associação foi descrita por Benjamin (1985) da seguinte forma:

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos de bens culturais (BENJAMIN, 1985, p.225).

Os dominadores empreenderam guerra contra os povos não europeus e se apropriaram dos despojos dessa guerra e do direito de usá-los da maneira mais conveniente a eles, e para isso foram usadas as universidades, locais que reafirmavam a cultura hegemônica. Portanto, o pesquisador que se vale do materialismo histórico como metodologia deve, diante desse fato, o analisá-lo “com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror” (BENJAMIN, 1985, p.225).

A universidade se mantém inexpugnável para esses que ela ajudou a excluir, pois ainda conserva, como no período em que foi fundada, a função de “formar um tipo de ‘homem’ que se caracteriza por um comportamento autônomo, exigido por suas funções sociais: era a universidade liberal humanista e mandarinesca” (TRAGTENBERG, 1979, p. 17).

Diante do dilema para tratarmos, especificamente, do Brasil, a universidade precisava resolver o “problema do negro” no país. Para isso, em 1917, período de reformas na educação brasileira, teremos a ascensão de um pensamento eugênico e de caráter de saúde pública, ao ponto de “Arthur Neiva e Belissário Penna publicarem um relatório requisitando a criação de um ministério da educação e saúde” (DÁVILLA, 2006, p. 23).

Essa ideia de vincular a saúde e a educação não foi novidade no Brasil uma vez que o Decreto nº 1.331 – A, de 17 de fevereiro de 1854 em seu Art. 69, assevera que:

Não serão admittidos à matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos. (BRASIL, 1854).

Por não ter havido uma real ruptura entre o regime colonial e a recente república, muito do que oprimia os negros brasileiros foi trasladado de um regime para o outro, quando muito. Houve uma adaptação e, não podendo eliminar a população negra do país, ou ao menos tentar repatriá-la ao continente africano ao modo estadunidense, todas as fichas foram apostadas em um projeto de embranquecimento que seria acelerado, incentivando a entrada de imigrantes europeus concomitantemente à proibição de entrada de africanos pelo Decreto nº 528, de 28 de Junho de 1890, no capítulo cujo título era:

Da introdução de imigrante

Art. 1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas (BRASIL, 1890).

Não houve, portanto, melhoras na vida dos negros; pelo contrário, passaram a ser tratados como obstáculo para o avanço da sociedade brasileira e como problema de saúde pública. E a universidade que se mostra sintonizada com a sociedade burguesa liberal foi a responsável para criar a amalgama teórica entre a política de embranquecimento, as teorias não revolucionárias e as previsões de eliminação dos negros; como é perceptível, a universidade estava de modo imbricado aos desígnios da sociedade burguesa brasileira.

Se a universidade, como temos dito, estava alinhada com a elite burguesa da sociedade, reconhecemos que também havia ainda um minoritário percentual que discordava do tratamento dado aos negros; ainda que fossem minoritários, e se a teoria racista e antirrevolucionária foi produzida no seu interior, a luta antirracista também foi gestada, e com ela a discussão sobre como superá-la no Brasil. E o pioneirismo dessa discussão parte da Universidade de Brasília.

Ao propor um debate sobre a política de ações afirmativas¹ em “17 de novembro de 1999, por ocasião da Semana da Consciência Negra”, que após cerca de cinco anos do início das discussões, se aprovou, em 6 de junho de 2003, “cotas para negros e índios, após quase cem anos de ensino superior público no Brasil” (CARVALHO, 2006, p. 17).

Cerca de sete anos após a revogação da Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, também conhecida “Lei do Boi”, que no seu artigo primeiro dizia que

os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968).

E embora o texto da Lei deixasse explícito que a reserva de vagas aos “candidatos agricultores”, ou seus filhos, “proprietários de terras ou não de terras”, o que em tese daria ao texto uma aparente tentativa de se buscar a equidade entre os trabalhadores do campo, proprietários ou não de terras, ao analisarmos as condições materiais concretas da sociedade brasileira após o 13 de maio de 1888, veremos a inexequibilidade de interpretamo-la nesse sentido.

E os motivos são que, em 1850, mais precisamente no dia 18 de setembro, foi promulgada a Lei nº 601, que ficou conhecida pelo epíteto de “Lei de Terras”, cujo escopo era regular o direito agrário brasileiro, mas que na prática impediria, 38 anos mais tarde, o acesso aos libertos à terra que ao longo da história da formação do Brasil como nação “facilmente se identifica o quanto está atrelada à ideia de propriedade e exploração da terra. O valor da terra em si e mesmo as atividades produtivas nela exploradas sempre detiveram lugar de destaque em nosso sistema econômico” (RIBEIRO, 2020, p. 16).

Um sistema econômico baseado na sociedade agrária e na “exploração econômica, híbrida de índio – e mais tarde de negro – na composição. Sociedade que se desenvolveria defendida menos pela consciência de raça, quase nenhuma no português cosmopolita e plástico, do que pelo exclusivismo religioso desdobrado em sistema de profilaxia social e política” (FREYRE, 2005, p. 76).

Em um país agrário como era o Brasil, nos idos do século XIX, restringir o acesso à terra era restringir o acesso as condições mínimas para a sobrevivência e os desdobramentos dessa restrição reverberariam com menor intensidade nos imigrantes europeus, que restringidos da possibilidade de compra teriam que se sujeitar, em um primeiro momento, aos trabalhos nas fazendas, que ficaram sem mão de obra escravizada, ou ainda nas nascentes indústrias brasileiras.

Outro fato foi o desprezo da sociedade brasileira pela população negra, ao optar pela “importação” de europeus, para substituição da mão de obra brasileira - como tratamos no primeiro capítulo.

É importante pontuarmos esse percurso, uma vez que, para se tornar professor universitário, a pessoa necessariamente terá que ter no mínimo a graduação e, para a maioria das universidades públicas, ter a titulação de doutor. Temos, portanto, exigências adicionais para o acesso de negros que, em muitos casos, ainda lutam para serem reconhecidos como humanos¹⁹.

Essa constatação de Carvalho (2006) evidência o longo período que a despeito das lutas de organizações negras antirracistas, as universidades brasileiras demoraram para propor políticas de inclusão para pessoas negras. Reafirmamos que vezes ou outras o sistema permitia que alguns negros conseguissem superar as restrições, mas esses somente confirmam a regra da exclusão; se não como alunos, isso acontecera com as tentativas de se inserir como professores, e alguns que passaram pelos bancos da universidade e se destacaram por sua produção acadêmica, não conseguiram ingressar como professores/as, como foi o caso de:

Guerreiro Ramos, um dos grandes sociólogos e pensadores da condição nacional brasileira, formou-se na primeira turma da Faculdade Nacional de Filosofia, porém não conseguiu ser professor da instituição. Vítima de várias perseguições (inclusive raciais), foi excluído do grupo seletivo que formou a geração seguinte à sua na primeira universidade pública brasileira. Da mesma forma, Edison Carneiro, um dos maiores estudiosos da cultura do negro no Brasil, não conseguiu exercer a cátedra de Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professores de trajetórias intelectuais apagadas se sucederam nos cargos que nenhum dos dois, brilhantes como foram, conseguiram ocupar. Podemos acrescentar ainda a esta lista de excluídos ilustres o nome de Clóvis Moura, intelectual que dedicou sua vida a escrever sobre a história do negro no Brasil e que, da mesma forma que os outros, não conseguiu lecionar em nenhuma das universidades de renome do país (CARVALHO, 2006, p. 20).

Não há dúvidas que as universidades nacionais são expressões da sociedade onde estão inseridas e, portanto, a ideia de democracia racial permeou essas instituições, pois não houve impedimentos legais ao acesso de negros, e principalmente por ser o vestibular entendido como algo que confere igualdade dando acesso aos mais preparados; a tal meritocracia, desse modo durante muito tempo, impediu a discussão séria sobre a questão e a ideia de democracia racial

19 Decretos: nº. 1331, de 17 de fevereiro de 1854 no seu artigo 69 § 3º e o de nº. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, no artigo 5º, estabeleciam que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores, e este último decreto mencionava, ainda, que os/as negros/as só poderiam estudar no período noturno, indicando uma tentativa de dificultar o acesso destes/as ao sistema formal de ensino, desde o início a escolarização. O sistema se mantinha inacessível para a maioria da população negra brasileira. Aos seus modos, a população negra foi constituindo contra hegemonia ao poder instituído, lançando mão de redes de sociabilidade em espaços informais (familiares) e não formais (institucionalizados ou por movimentos sociais) em que a cultura resistia por meio das práticas e processos formativos para além dos escolares, sob a forma de táticas em resposta às estratégias dominantes. (BUENO, 2014).

cuja gênese foi nos anos 30 do século XX, mais precisamente em 1933, com o lançamento do livro “Casa Grande & Senzala”, do pernambucano Gilberto Freyre, ideia que foi propagada no ensino superior “mesmo através dos cursos críticos”.(TRAGTENBERG, 1979, p. 18).

A imagem de um país harmônico racialmente transcendeu as fronteiras nacionais e a UNESCO, no início dos anos 1950, incumbiu Roger Bastide de elaborar um estudo sobre a questão racial brasileira, com a finalidade de “exportar” o modelo de “democracia racial” para o resto do mundo, o empreendimento, ainda contou com Florestan Fernandes, seu aluno.

O resultado da pesquisa sobre a “democracia racial” foi publicado em 1953 por Roger Bastide e Florestan Fernandes no livro “Branços e Negros em São Paulo”, fará uma afirmação definitiva ao dizer que a idílica ideia de harmonia racial não passa de um “mito” (FERNANDES, 2007, p. 17).

3.1. A FUNÇÃO DO MITO

A partir da publicação das obras do sociólogo Florestan Fernandes uma nova palavra e um novo conceito são apresentados ao país: mito. Mas, o que essa palavra significa, quais conceitos ela traz?

Toda vez que buscamos dar uma definição a uma palavra o uso do dicionário é uma recomendação, e ao fazermos isso temos que segundo o “Dicionário Online de Português”, o “mito” é: “Uma narrativa de teor fantástico e simbólico, normalmente com personagens ou seres que incorporam as forças da natureza e as características humanas; algo ou alguém cuja existência não real ou não pode ser comprovada”²⁰.

A princípio o significado da palavra coaduna com as descobertas de Fernandes e o significado dado de “mentira”. A partir de então não é incomum ouvirmos sobre o “mito da democracia racial”, no sentido de negação, de fábula. Entretanto, acreditamos que um mito não se resume ao significado de algo fantasioso e simbólico. Para fundamentarmos nosso ponto de vista, buscamos outras possibilidades de significados, e segundo Eliade (2016):

Há mais de um século, os eruditos ocidentais passaram a estudar o mito por uma perspectiva que contrasta sensivelmente com a do século XIX, por

20 Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mito/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

exemplo. Ao invés de tratar, com seus predecessores, o mito na acepção usual do termo, i. e., como “fabula”, “invenção”, “ficção”, eles o aceitaram tal qual era compreendido pelas sociedades arcaicas, onde o mito designa, ao contrário, uma “história verdadeira” e, ademais, extremamente preciosa por seu caráter sagrado, exemplar e significativo. Mas esse valor semântico conferido ao vocábulo “mito” torna o seu emprego na linguagem um tanto equívoco. De fato, a palavra é hoje empregada tanto no sentido – familiar sobretudo aos etnólogos, sociólogos e historiadores de religiões – de “tradição sagrada, revelação primordial, modelo exemplar” (ELIADE, 2016, pp. 7-8).

Eliade (2016) não está só; Golsan (2014) cita Rene Girard quando este diz que “os mitos representariam com tanta frequência a violência coletiva” (GOLSAN, 2014, p. 98). Se aplicarmos a ideia ao contexto da mitologia racial brasileira onde segundo Florestan Fernandes “o brasileiro não evita, mas tem vergonha de ter preconceito”²¹, ao interpretarmos a função do mito a partir de categorias outras que não simplesmente verdade ou mentira teremos então não mais a ideia de que a democracia não existe, mas sim que ao se criar a ideia de democracia haverá a possibilidade de também se praticar o racismo como violência contra a população negra sem que isso implique na possibilidade de identificação dos responsáveis.

Rene Girard (1987), ao analisar a função do mito acredita que a sua principal função é ocultar a violência de maneira a dar a sociedade que o possuem a aparência de civilizada, Golsan (2014) para tal se remete ao “Mito Tikopiano” descrito pelo autor da seguinte maneira:

Há muito tempo os deuses não se distinguiam dos homens, e eram, sobre a terra, os representantes diretos dos clãs. Ora, aconteceu que um deus estrangeiro, Tikarau, foi visitar Tikopia e os deuses do país lhe prepararam um esplêndido festim; mas antes de organizarem provas de força e de velocidade para se medirem com seu hóspede. Em plena corrida, este fingiu tropeçar e afirmou que havia se machucado. Mas, enquanto fingia coxear, pulou na direção do alimento amontoado e levou-o para as colinas. A família dos deuses lançou-se em seu encalço; desta vez Tikarau caiu realmente, de sorte que os deuses do clã puderam reaver, um, coco, outro um taro, o terceiro fruta-pão, e os últimos um inhame... Tikarau conseguiu atingir o céu com a maioria do festim, mas os quatro alimentos vegetais foram salvos pelos homens (GOLSAN, 2014, p.108).

Como descrito não há evidências de uma violência sendo aplicada explicitamente, entretanto continua Golson (2014):

O prisioneiro é conduzido pelos declives que culminam no penhasco; a comunidade, formando um arco, avançam lentamente, bloqueando qualquer

21 Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/6/25/caderno_especial/2.html. Acesso em: 27 jan. 2020.

caminho de fuga que não aquele que conduz ao precipício. Em nove de dez casos, o pânico forçará o desgraçado a lançar-se ao vazio sem que seja necessário tocar nele. A famosa Rocha Tarpeia é apenas um dos muitos exemplos desse mesmo costume. A vantagem do procedimento, no plano religioso, está no fato de toda a comunidade participar da execução e ninguém ficar exposto à “contaminação”, ou a um contato com a vítima (GOLSAN, 2014, p.108).

Como apresentado pelo autor a violência é dissipada e só haverá o relato feito por aqueles que a praticaram e exatamente por isso não será descrita como tal, mas talvez como justiça, e não existindo voz contrária, não existirá versão divergente.

Ao conferirmos esse sentido ao mito, entenderemos os motivos pelos quais, durante muito tempo, até mesmo lugares como as universidades, que deveriam ser as primeiras a confrontarem o racismo, não fazem-no, como já dissemos, somente 100 anos após a fundação da primeira instituição; outro ponto importante é a possibilidade de ocultamento do racismo e, ao mesmo tempo, atribuí-lo às vítimas; e por fim, como se trata de uma violência coletiva, os envolvidos não ousaram denunciar os seus pares, e havendo exceções, o fim delas será a eliminação.

As narrativas usadas para legitimar as ações de silenciamento da população negra, na medida que foi se tornando inconveniente o uso arbitrário da violência, precisou ser reelaborado, de maneira a ocultar as opressões do sistema e culpabilizar as vítimas estabelecendo como estratégia a criação de uma relação simbiótica entre o “mito da democracia racial” e a “meritocracia” que “se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos” (ALMEIDA, 2018, p.62).

A meritocracia é, portanto, no Brasil um complemento da ideia do mito da democracia racial na sustentação do discurso de igualdade entre os cidadãos, pois se “não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance” (ALMEIDA, 2018, p.63).

Creemos que as instituições de ensino superior estão vinculadas a um projeto de sociedade que não tem a pretensão de incluir a população negra e:

Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro o discurso da meritocracia é altamente racista, vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos com a desigualdade racial (ALMEIDA, 2018, p.63).

Essa característica nacional de privilegiar uma minoria e, portanto de excluir a maioria, já tem sido tema de pesquisa de vários sociólogos brasileiro, e entre eles está Florestan Fernandes (1989), que problematizou o papel das “universidades no desenvolvimento” do país, e de como desde seu nascedouro como modelo transportado para o Brasil de Portugal sem as devidas adaptações, têm servido para a legitimação da ideologia Liberal burguesa, cujas “raízes históricas, culturais e pedagógicas [são de] modelos institucionais europeus” (IANNI, 1991, p. 172).

3.2. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E O *DELAY* EM RELAÇÃO À EUROPA

Ao resgatarmos os processos pelos quais as universidades brasileiras foram submetidas buscamos também explicar que o modelo português ainda em Portugal já possuía um descompasso com os outros países europeus, destacando-se Inglaterra e França, e “mesmo depois da reforma de 1772, que abriu a universidade metropolitana [portuguesa] às modernas correntes do pensamento filosófico e da prática científica” (IANNI, 1991, p. 172), esse descompasso permaneceu e no Brasil se agravou dado as condições da sociedade da época.

O modelo transplantado para o então reino unido do Brasil foi a “solução adotada, de expandir e exaltar a escola superior isolada [e] respondia tardiamente a uma orientação inelutavelmente colonialista” (IANNI, 1991, p. 172).

As constantes digressões em busca da gênese das universidades brasileiras têm com finalidade situar o leitor em um processo que por vez é desconsiderado nas análises contemporâneas, o que permite uma relativização do racismo estrutural, que se manifesta como vimos por meio da meritocracia.

Queremos manter a clareza que a universidade que desembarca no Brasil a partir de 1808 com a chegada da família real português e que a princípio é chamada de escola superior, “através do ensino magistral e dogmático, preparar um certo tipo versátil de letrado, mais ou menos apto para o exercício de profissões liberais” (IANNI, 1991, p. 174) e, continua o autor, pontuando quais são essas profissões, para ele são: a advocacia, a medicina e a engenharia; ofícios almejados pelos “jovens de classes medias ou altas, nas quais se recrutavam seus alunos” (IANNI, 1991, p. 180).

A questão econômica perpassa pela história brasileira, sendo o fio condutor na análise da situação da população negra brasileira, e mais à frente, dos professores negros, sobre uma

possível cooptação ou não, ou ainda, se o sistema capitalista os alienou; não só do que produzem como intelectuais, mas também de suas origens? Eis um de nossos questionamentos de pesquisa.

A exploração econômica predatória a qual o Brasil foi submetido o tornou dependente econômica e culturalmente dos países capitalistas centrais mesmo sendo uma nação capitalista essa dependência é definida por Sampaio (1999) como sendo de um “capitalismo dependente [...] produto de uma situação histórica em que o destino da sociedade fica submetido aos desígnios de burguesias que são incapazes de conciliar desenvolvimento econômico, soberania nacional e democracia” (SAMPAIO JR, 1999, p. 131).

Essa dependência econômica refletiu também nas universidades que foram constituídas para responder às necessidades de uma classe específica, ou seja, a burguesia brasileira que, ao contrário de burguesias europeias como a inglesa, francesa e mesmo a estadunidense, nunca foi revolucionária. Essa situação de subserviência consentida fez que o conceito de “alienação [fosse] insuficiente para descrever o substrato material e moral e o clima de ideias em que se movia aquele ensino superior” (IANNI, 1991, p. 185).

Dessa maneira, o ensino superior brasileiro se vincula a uma classe se ajustando “aos requisitos de poder de uma estratificação social oligárquica, amoldando-se ao privilegiamento societário dos profissionais liberais” (IANNI, 1991, p. 187).

Portanto, se temos um ensino superior vinculado à burguesia, e essa burguesia que embora tenha sido revolucionária contrarregimes ditatoriais e absolutistas na Inglaterra e na França, para citar países europeus e, também, nos EUA, contra a monarquia inglesa, depressa se valeu de valores conservadores e reacionários para defender o seu direito de manter a instituição da escravização, negando absolutamente até a humanidade dessas pessoas.

E supostos fundamentos da escravização como instituição, como já dissemos, apareceu, primeiro, a religião e, posteriormente, as (pseudo)ciências raciais produzidas nas universidades. No caso brasileiro, principalmente a partir da Escola de Recife, com Nina Rodrigues²², de tal sorte que essa “organização da cultura burguesa apenas reproduzia a divisão

22 Nina Rodrigues, assim como outros partidários da Antropologia Criminal, acreditava que a raça era um elemento de predisposição para a criminalidade. Para Rodrigues, o negro e o índio constituíam raças inferiores à raça branca e, portanto, não eram aptas a uma vida civilizada. Para ele, as duas raças inferiores não poderiam ter responsabilidade penal equiparada à dos brancos civilizados, uma vez que estavam mais predispostas à barbárie, ao alcoolismo e à violência, predisposição também presente entre os mestiços, degenerados pelo cruzamento

existente entre dominantes e dominados, sendo então imprescindível antes de tudo que os oprimidos tomassem conhecimento da sua situação, assim como da igualdade fundamental do gênero humano” (ROIO, 2018 p.136).

Ao pensarmos a universidade consideramos todo o contexto no qual elas passaram a existir partindo do macro até focarmos em nosso país, um mundo burguês que ascendeu por meio de suas revoluções e que espalhou o seu modo de produção, mas também a sua ideologia, essa tinha como finalidade a legitimação da primeira que tinha no negro escravizado um meio de acúmulo primitivo de capital, e que mesmo após se tornar impossível a manutenção da instituição escravagista e a libertação dos escravizados, não estabeleceu nenhuma condição para a incorporação dessa população na sociedade de classe.

Essa sociedade de classes brasileira que consumia seus bens manufaturados vindo do exterior especificamente da Inglaterra também preferia uma produção intelectual exógena e, a partir dela, é que “norteava” suas vidas; era, portanto, uma sociedade ideologicamente colonizada, e como não poderia deixar de ser, o pouco que produzia apresentava-se alienado e mesmo quando passa a buscar uma formação interna, ela “funcionou como uma superestrutura ideológica” (MOURA, 2019, p.54) com o singular objetivo de manter a ideologia burguesa de exclusão e, também a partir de um determinado momento, de supressão de revoltas originadas no seio da população negra liberta.

A enorme massa de negros gerou na burguesia brasileira o medo que à época ficou conhecido por *haitianização* e se referiria a vitoriosa, mas pouco estudada, Revolução Haitiana, que libertou o país fazendo uso da legítima violência revolucionária na defesa contra os opressores europeus.

Com a mesma rapidez com que chegavam as notícias da revolução haitiana, se davam as ações contrarrevolucionárias por parte da sociedade brasileira que, para Prado Jr. (2011), se caracterizava pela escravidão, de maneira que, se houvesse a emancipação dos contingentes negros empregados para o trabalho aos moldes haitiano, a população branca estaria correndo um sério risco, e essa possibilidade não se aventava por aqui.

entre as diferentes raças (RODRIGUES, 1894; RODRIGUES, 1899). Esse tipo de teoria de cunho racial usada para explicar a predisposição para a criminalidade não foi utilizado por nenhum dos autores da Escola do Recife que analisamos na realização deste trabalho, diferentemente do que parece ter ocorrido em outros centros intelectuais brasileiros como a Faculdade de Medicina em Salvador e a Faculdade de Direito de São Paulo.

A primeira entre muitas ações tomadas para dirimir uma revolta negra foi o recrudescimento da violência, e seguida a ela houve a destituição de teorias revolucionárias e a assunção de teorias conservadoras, e em especial aquelas que tiravam do indivíduo a autonomia; destituíram o filósofo Immanuel Kant e suas ideias de que a razão é algo intrínseco aos indivíduos, e passaram a celebrar as ideias hegelianas de uma razão concentrada no Estado, sendo a elite que o dirige a fiel depositária da razão e protetora do Estado burguês, questioná-la é questionar o Estado. Essa mudança marca a ascensão burguesa solapa (ou tenta solapar) os questionamentos individuais e até mesmo os coletivos sobre a ordem burguesa liberal estabelecida.

E será a universidade o local de gestação desse pensamento e do establishment burguês ajustando-se “apenas aos requisitos do poder de uma estratificação social oligárquica, amoldando-se ao privilegiamento societário dos profissionais liberais” (IANNI, 1991, p.187).

Diante deste contexto não restou à população negra outra possibilidade a não se constituir nas franjas da sociedade brasileira, primeiro se humanizando, mas também constituindo seus intelectuais cuja primeira missão era a de questionar e mostrar caminhos para a superação das barragens sociais e econômicas constituídas pela burguesia brasileira.

Ao se constituir às margens da sociedade a população negra descobre-se em um jogo de soma zero, uma vez que de escravizados passaram a ser marginalizados, portanto, a primeira e mais importante luta foi a constituição de seu próprio grupo de intelectuais para a elaboração de uma teoria revolucionária e emancipatória. Mas como fazê-lo fora do lugar legítimo?

A oposição negra encontrou uma *intelligentsia* subordinada e financiada pela classe dominante que naquele momento era constituída majoritariamente pelos grandes proprietários de terra que segundo Moura (1990) promoveram e sustentaram “a independência do país e a forma pela qual se organizara o império” (MOURA, 1990, p. 31).

Essa classe agrária e inculta que reconhecia o perigo que ideias revolucionárias poderiam causar em um país como uma desigualdade social como a do Brasil, talvez não tivesse consciência, mas por não permitirem as condições objetivas e subjetivas, reduzia as possibilidades revolucionárias; a reação dos de baixo só poderia ocorrer se ao menos tivessem condições subjetivas. E a intelectualidade orgânica dessa classe precisava ser constituída com urgência, pois o potencial revolucionário estava nela e por não terem “nada a perder se não suas cadeias” (MARX; ENGELS, 2010, p.69).

Embora acreditemos no potencial revolucionário que pessoas negras carregam em si não desconsideramos a importância da organização política e no estabelecimento de seus intelectuais orgânicos para que esses, por sua vez, possam elaborar teorias revolucionárias e emancipatórias; para que, em vez de objetos de estudo, fossem os próprios pesquisadores, os protagonistas de suas histórias.

CAPÍTULO IV: O PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentaremos aqui um pouco do histórico que antecedeu os primeiros contatos com aqueles que seriam nossos futuros entrevistados, para só depois partirmos para as análises propriamente ditas, a primeira e fundamental etapa foi a elaboração do projeto e a sua submissão ao comitê de ética, que após várias idas e vindas foi aprovado.

Superada a etapa burocrática e com os critérios de inclusão dos participantes traçados fomos a campo, nesse ponto as dificuldades em transpor as ideias para a prática se apresentaram de maneira implacável, algumas pessoas contatadas embora se dispusessem a participar como entrevistados, quando perguntadas se se reconheciam como negras disseram que não. Estabelecia-se aí uma reflexão sobre a subjetividade do reconhecimento sobre a negritude em nosso país gerando a necessidade de readequação na forma que encontraríamos docentes que se auto identificassem como negros e negras.

Outro ponto importante, é que essa fase de entrevista se deu em meio a uma pandemia e o que foi pensado, originalmente, para ser presencial, nos impôs a necessidade de realizarmos três virtualmente.

Posto as informações acima e em posse dos dados aferidos no ano de 2017, sabíamos que apenas 16% dos professores universitários são negros²³, sendo o Estado de São Paulo lugar com a maior quantidade de instituições de ensino superior do país e, portanto, com a maior quantidade de alunos e professores do Brasil. E esses dados são confirmados pelo Mapa do Ensino Superior Privado dos alunos matriculados na educação superior brasileira, que aponta os seguintes percentuais: “48% deles estão na região sudeste, 21% no sul, 16,8% no nordeste, 8,8% no centro oeste e 5,2% na região norte”²⁴ (BARREYRO, 2008, p. 47).

23 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

24 Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/gladysb/Mapa%20do%20ensino%20superior%20privado.pdf>. Acesso em 16. jun. 2016.

O racismo brasileiro se apresenta de maneira sutil e não podemos nos esquecer o papel do “mito” que, durante muito tempo, deu um aspecto de equidade; não é incomum ouvirmos relatos de pessoas negras que, só muito tempo após sofrerem atos discriminatórios tenham tido condições de percebê-las, o que nos dará um material diversificado e enriquecerá as análises das entrevistas, como uma das técnicas empregadas na pesquisa.

Ao focalizarmos o trabalho do/a professor/a universitário/a negro/a levamos em consideração os apontamentos feitos por Dore (2006) ao afirmar que a classe dominante, para garantir sua hegemonia, empreendeu um “intenso trabalho educativo” (DORE, 2006, p.338).

A partir disso é possível considerar que esse/a professor/a universitário/a negro/a, que pertenceu às camadas subalternas da sociedade, foi submetido/a a um processo de alienação da mesma maneira que seus antepassados foram reificados durante a escravização? E ainda, posteriormente, não mais submetido à escravização legal, mas ainda aliado das possibilidades de se inserir, efetivamente, na sociedade de classes burguesa, se e como teria sido subjetivado por um sistema que visava mantê-lo excluído/a e, na melhor das hipóteses, condicioná-lo/a para a reprodução do status quo?

Desta forma, todas as pessoas submetidas aos modos de produção capitalista estariam necessariamente alienadas, mas, em especial ou sob certas especificidades e peculiaridades, a população de ascendência africana. Portanto, ao buscarmos entender como alguns conseguiram ascender a funções intelectuais vinculadas ao ambiente universitário/acadêmico, aventamos a hipótese de que o sistema escolhe aqueles que, cumprindo os requisitos acadêmicos, não representem ameaça ao sistema. Essa “escolha” necessariamente tem que se dar de maneira imperceptível para parecer equânime, sugerindo aos observadores que, em havendo esforços pessoais, os caminhos para a ascensão social estariam disponíveis a todos. E será sobre esse princípio que se estabelecerá a ideia de “meritocracia”, ideia que tira a responsabilidade do sistema e a transfere para os indivíduos em uma sociedade desigual.

Mas como o sistema precisa, pelo menos em aparência, parecer equânime, por vez ou outra ele permite que alguma pessoa negra transpasse pelo filtro imposto, embora não declarado, àqueles/as que, a princípio, deveriam ser excluídos/as do sistema durante o processo de escolarização. E que conseguem concluí-lo habilitando-se para retornarem como professores/as universitários/as e tomando parte no sistema.

O processo identificado como de alienação, pelo qual homens e mulheres negros/as são submetidos/as, é algo intencional e tem por objetivo definir as representações que outrora

eram atribuídas aos escravizados passaram a ser aplicadas aos homens e mulheres livres, mesmo existindo resistência entre a comunidade negra. A possibilidade daqueles e daquelas de se reconhecerem de maneira consciente passava pela aceitação da sociedade branca, de maneira que, mesmo nos círculos mais esclarecidos da comunidade negra, houve diferentes reações ao processo de alienação.

Como o sistema, paradoxalmente, exclui, e depois de muita insistência/resistência, aceita, perguntamos: sob quais condições é possível que a “ascensão social do negro, em termos de ser cooptado pelo branco, impõe-lhe sanções severas quanto à convivência com indivíduos da mesma cor”? (SOUZA, 1971, p. 63).

Desta questão derivam outras:

- Como foram as trajetórias escolares, de inclusão e exclusão, pelas quais os/as negros/as passaram até a universidade?
- Se presenciou ou viveu situações de racismo e quais foram?
- Quais as motivações para enfrentamento do racismo ou retraimento?
- De que modos o trabalho docente no Ensino Superior mantém o conservadorismo e pode servir para a emancipação?
- A alienação está presente no trabalho do/a professor/a negro/a?

Sendo assim, o objetivo geral é: analisar, pela perspectiva do materialismo histórico, as possibilidades e modos de cooptação dos docentes negros no sistema capitalista neoliberal.

Os objetivos específicos são: a) reconstruir, historicamente, a inserção do negro no sistema capitalista e seu duplo processo de alienação e b) entender os mecanismos de inserção ou exclusão dos docentes negros na trajetória de escolarização, acadêmico-universitária e trabalho.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo bibliográfica-documental, descritiva e analítica quanto aos objetivos.

Segundo Bogdan e Biklen (1991), a pesquisa qualitativa se define por cinco características: a) a fonte de construção direta é o ambiente natural sendo o investigador o instrumento principal; b) é descritiva; c) o foco centra-se no processo mais do que nos resultados ou produtos; d) a análise é feita de forma indutiva e e) a construção e atribuição de significados é de central importância (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 49-50).

Ainda, para os autores, “os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceber ‘aquilo que

eles experimentam, o modo como **eles** interpretam as suas experiências e o modo como **eles** próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 51, grifos dos autores).

A pesquisa de tipo bibliográfico-documental vale-se de produções teórico-metodológicas anteriores, de forma a partir de dados, categorias e conceitos analisados por outros/as autores/as e de fontes documentais, não apenas impressas, e que ainda não obtiveram tratamento analítico suficiente e que servem de embasamento para argumentações que provenham do diálogo com o problema de investigação (SEVERINO, 2007, p. 122-123).

As técnicas de construção de dados são: revisão e estudo da literatura, levantamento de documentos produzidos pelo INEP e IBGE, revisão de teses e dissertações no site da BDTD e artigos em periódicos acadêmicos SciELO, e a entrevista com roteiro semiestruturado, gravada em áudio e, posteriormente, transcritas, pois que a:

transcrição [...] passagem rigorosa das palavras da fita para o papel. A transcrição literal, apesar de extremamente necessária, será apenas uma etapa na feitura do texto final, que chamo de textualização²⁵, por ser o fim e ao cabo de um modo de reproduzir honesta e corretamente entrevista em um texto escrito (MEIHY e HOLANDA, 2013, p. 155).

Para a revisão e estudo da literatura nos apoiamos em levantamento bibliográfico sistemático de autores consagrados por suas obras relacionadas ao tema, valendo-nos de: Florestan Fernandes (2007), Caio Prado Junior (2011), Clóvis Moura (1990), José Carlos Mariátegui (2004), Antônio Gramsci (2016) e outros que tomam a obra de Karl Marx (2013), como base analítica e os conceitos de alienação, reificação, cooptação.

Recorremos a pensadores que focaram em suas obras não só questões econômicas, mas também sociais, pois entendemos que fazer do “fator econômico o único determinante, converte esta tese numa frase vazia, abstrata, absurda” (MARX, ENGELS, 2010, p.103-104).

Partimos de uma perspectiva materialista, histórica e dialética, por se tratar de “um método científico para compreender os acontecimentos do passado na sua verdadeira essência” (LUKÁCS, 1974, p.234). Temos, como já dissemos, uma “abordagem qualitativa”, dentro de uma pesquisa crítico-dialética, tal como se configuram nos “estudos sobre experiências, práticas

25 “A textualização deve ser uma narrativa clara, onde foram suprimidas as perguntas do entrevistador; o texto de ser “limpo”, “enxuto” e “coerente” [...] sua leitura deve ser fácil, ou compreensível” (MEIHY; HOLANDA, 2013, p. 155).

pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico” (GAMBOA 2010, apud FAZENDA, 2010, p. 106).

O levantamento bibliográfico foi feito nas bases de dados da BDTD e no SciELO a partir dos seguintes descritores: a) professores negros, Ensino Superior; b) Professores/as negros/as, Ensino Superior; c) docentes negros.

A partir disso, dentro dos critérios estritos de inclusão, foram encontradas poucas produções bibliográficas, sendo, que na BDTD, foram encontradas 2 produções (2 Dissertação de Mestrado, e 2 Teses de Doutorado) e no SciELO foram encontrados 3 artigos, desses apenas um se enquadrava em nossos critérios. Esse exercício aponta para uma lacuna no estudo de nossa problemática, bem como indica a importância e a originalidade da pesquisa.

Os dados principais compilados são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Informações gerais (continua)

Autoria	CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antonio.
Produção e título	Artigo; “Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas”.
Ano	2010
Instituição	–
Objetivo	A presente investigação buscou analisar a condição de mulheres negras, docentes no ensino superior em universidades privadas da cidade de Sorocaba-SP, no período de 2000 a 2007.
Metodologia	Qualitativa; trajetórias e narrativas, articuladas em três aspectos: gênero, raça e escolaridade.
Categorias	Filhas de famílias pobres; pais com pouca escolaridade; a educação escolar como possibilidade de ascensão social; importância da família ou um de seus membros (pai ou mãe) incentivando-as nos estudos; Discriminação de gênero e raça; Mecanismo de Formação Reativa; ações afirmativas; racismo oculto, preconceito velado e a Universidade como espaço de segregação.
Análises principais	A condição da mulher negra como professora universitária é a de exclusão; desvela uma história de neo-racismo brasileiro
Referencial	Bourdieu; Freire; Munanga.

Quadro 1 – Informações gerais (continuação)

Autoria	MACHADO, Isabel.
Produção e título	Dissertação, Educação; “Professoras Negras na Uerj e Cotidianos Curriculares, a Partir dos Primeiros Tempos do Acervo Fotográfico J. Vitalino”.
Ano	2011
Instituição	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
Objetivo	Recontar o caminho percorrido por uma professora negra em uma instituição de ensino superior que alçou cargo de poder.
Metodologia	Qualitativa; Fotografias acervo UERJ 1950-1976; narrativas.
Categorias	Não indica.
Análises principais	–
Referencial	Certeau Stuart Hall Boaventura Sousa Santos
Autoria	NATEL, Elisabeth Santos.
Produção e título	Dissertação, Ciências Sociais; “Educação das relações étnico-raciais: as sagas e resiliências das mulheres negras profissionais: em três ambientes universitários”.
Ano	2014
Instituição	Unisinos
Objetivo	Compreender e analisar como se dá a ascensão ou não ao protagonismo das profissionais negras em três ambientes universitários.
Metodologia	Qualitativa; análise documental; análise comparativa entre 3 instituições de ensino superior na região Sul; análise de conteúdo; entrevistas com mulheres brancas e negras.
Categorias	Cooptação e inserção; Democracia racial e racismo científico; Autoestima e silêncio; Saga e resiliência; Identidade racial.
Análises principais	As mulheres negras encontram dificuldades para ingressar no campo educacional e do trabalho; as mulheres negras não ascendem em cargos diretivos em empresas e instituições de ensino.
Referencial	Carneiro; Munanga; Stuart Hall; Bell Hooks.

Quadro 1 – Informações gerais (conclusão)

Autoria	HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves
Produção e título	Tese; Educação.
Ano	2009
Instituição	Universidade Federal do Ceará (UFC)
Objetivo	Conhecer e analisar processos de construção de subjetividades dos professores universitários negros da Universidade Federal do Ceará (UFC) ao longo de suas trajetórias de vida.
Metodologia	Qualitativa; entrevistas semiestruturadas com professores de diferentes períodos e de cursos das três grandes áreas de ensino: Humanidades, Saúde e Engenharias; Método biográfico.
Categorias	Construções identitárias, das subjetividades do tornar-se negro, processos de identificação, formação de identidade no contexto familiar, da escola e da sociedade com um todo.
Análises principais	Nos relatos dos professores foi observado que as experiências em relação ao preconceito e à discriminação vividas no contexto familiar são enfrentadas ainda como brincadeiras e pouco tematizadas. Quanto às experiências vividas na escola, recebem destaque aquelas em que o silêncio e a negação do preconceito ainda são evidentes. A universidade enquanto lócus de objetivação e apropriação do conhecimento universal propiciou aos professores negros a mobilidade social e a elevação da autoestima. Para alguns, o conhecimento os aproximou da consciência das desigualdades raciais, para outros, esta parece ter ficado ainda mais adormecida.
Referencial	Hall; Sodré; Elias.
Autoria	SILVA, Viviane Angélica.
Produção e título	Tese; “Cores da tradição: uma história do debate racial na Universidade de São Paulo (USP) e a configuração racial do seu corpo docente”.
Ano	2015
Instituição	Universidade de São Paulo (USP)
Objetivo	Analisar como o debate racial atravessa a história da USP, buscando compreender qual tem sido a participação docente negra e não-negra nesse processo.
Metodologia	Qualitativa; Retrospectiva histórica em 4 momentos; dez entrevistas com docentes negros/as de áreas diversas da USP.
Categorias	Presença negra no corpo docente da instituição. Para tanto, apresenta-se dados sobre a configuração racial da universidade entre os anos de 2008 a 2015.
Análises principais	Verifica-se a presença ínfima de negros/as no corpo docente da USP fora do escopo de alguma política pública de acesso intra e extra universidade, e em sintonia com a história de exclusão e/ou invisibilidade de negros/as no ensino superior paulista. São casos de exceção que confirmam a regra de exclusão e marginalização.
Referencial	Bourdieu; Florestan Fernandes; Munanga; Bell Hooks.

Fonte: elaboração do pesquisador (2020-2021)

Após um prévio levantamento e sistematização dos dados encontrados nas principais plataformas usadas para o depósito de artigos científicos, dissertações e teses percebemos imediatamente o pequeno número de produções sobre professores/as negros/as universitários, isso nos induz a uma rápida conclusão; o tema não tem sido tratado com a devida relevância e

mostra carência de investigação científica, o que apresenta uma lacuna a ser preenchida e certa originalidade da tese.

Entretanto, advertidos por Karl Marx (2008) ao nos depararmos com os dados empíricos devemos perscrutá-los uma vez que “toda a ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (MARX, 2008, p. 1080).

Atentos então as palavras de Marx (2008) e diante dos dados preliminares sistematizados na tabela acima temos de imediato que com exceção de um dos artigos que possui como coautor um homem, todos os demais textos foram produzidos por mulheres que se dedicaram a pesquisar a trajetórias de professoras negras, portanto, há um recorte de gênero e de raça, todos eles produzidos no intervalo de 2009-2015, mostrando o interesse pela temática nos anos 2000.

Outra característica das produções é que metodologicamente são todas de abordagem qualitativa e se valem de levantamento bibliográfico-documental para traçar um panorama histórico e usam da técnica das entrevistas com roteiro semiestruturados com sujeitos (homens e mulheres) assumidamente negros, compondo amostragem pequena.

Apontaremos algumas hipóteses para tal constatação, e a adesão das pesquisadoras a uma abordagem qualitativa para suas pesquisas em Educação, embora uma esteja filiada as Ciências Sociais.

Para André (2006) nos últimos 20 anos além de um forte crescimento, houve também uma significativa mudança nos temas, problemas e nos referenciais teóricos nas pesquisas em Educação, essa perspectiva corrobora com a análise feita por Menga Ludke e Marli M. André (1986) quando afirmam sobre a “insatisfação crescente em relação aos métodos empregados por aquele tipo de investigação” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 6), até então usados nas pesquisas em Educação.

Segundo Ludke; André (1986) o método que se mostrava insuficiente para a análise das pesquisas em Educação fora denominado por eles de “paradigma positivista”, explicado da seguinte maneira pelas autoras:

Paradigma por indicar uma espécie de modelo, de esquema, de maneira de ver as coisas e de explicar o mundo. Positivista por ter sua origem remota no filósofo francês Augusto Comte, que, no início do século passado, lançou as bases de uma sociologia positivista, para a qual o método de estudo dos fenômenos sociais deveria aproximar-se daquele utilizado pelas ciências físicas e naturais”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 6)

No momento em que os pesquisadores sublevam contra “paradigma positivista”, passaram a afirmar que sendo o pesquisador “membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Esse novo momento das pesquisas nas ciências humanas fica patente quando voltamos ao nosso levantamento e sistematização, veremos mulheres negras perscrutando a trajetória de outras mulheres negras e, nas palavras de uma das autoras que citamos em nossa tabela temos de forma cabal o quanto o que descrevemos acima é verdadeiro ao trazermos um trecho de sua dissertação

A vida das mulheres negras é permeada de caminhos, trajetórias tortuosas, na maioria das vezes difíceis de trilhar. Ao olhar para trás lembro quantas dores vi minha avó passar junto a nós família e, na sociedade. Convivendo cotidianamente com minha mãe, observo que apesar de tantas sagas que passou, ainda encontra espaço para se preocupar com todos da família, dando-nos conselhos e atenção, numa contínua resiliência. Lembrando minha trajetória vejo que muitas barreiras foram e estão sendo vencidas, sempre de mãos dadas com a resiliência, nossa companheira constante. Minha vida de trajetória de infância, adolescência e adulta pessoal foi permeada de percalços, sofrimentos e muitas exclusões. Passei a me dar conta de todas as sagas e resiliências, a partir do momento que comecei a me envolver com minha identidade de mulher negra (NATEL, 2014, p. 156).

Após fazermos os apontamentos que achamos pertinentes em relação à escolha da metodologia focaremos nos referências teóricas que variam entre o francês Pierre Bourdieu e o congolês Kabengele Munanga e teóricas feministas negras como estadunidense Bell Hooks, especialmente. Logo, não seguem a abordagem materialista histórica o que indica uma lacuna e uma oportunidade de manejo do referencial para o estudo da problemática envolvendo exclusão-inclusão de professores/as negros/as na docência do ensino superior.

Quando usamos a expressão dialética exclusão-inclusão a concebemos em uma perspectiva marxista

sobre o papel fundamental da miséria e da servidão na sobrevivência do sistema capitalista que constitui a ideia central da dialética exclusão/inclusão, a ideia de que a sociedade inclui o trabalhador alienando-o de seu esforço vital. Nessa concepção a exclusão perde a ingenuidade e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, isto é, no movimento de reconstituição sem cessar de formas de desigualdade, como o processo de mercantilização das coisas e dos homens e na concentração de riquezas, os quais se expressam nas mais diversas formas: segregação, apartheid, guerras, miséria, violência legitimada (SAWAIA, 2014, p.109).

Feitos os apontamentos que achamos mais relevantes na sistematização nos cabe analisarmos para sermos fiéis a metodologias por nós escolhida, ou seja o materialismo histórico, que

designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na consequente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre estas classes (ENGELS, 2008, p. 25).

Partindo da premissa materialista que considera “análise concreta de uma situação concreta” (LÊNIN, 1989, p. 284), como sendo a “alma viva” do marxismo, portanto ao fazermos a decupagem desses dados podemos inferir algumas possibilidades que descreveremos a partir de agora.

O recorte temporal restrito aos anos 2000 nos indica que a Lei 10639/2003 promulgada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva que tem como objetivo o resgate e a valorização da história e cultura dos povos africanos que foram expatriados de maneira compulsória por quase três séculos e meios, para servirem de mão de obra no Brasil tenha sido o reconhecimento de lutas históricas das pessoas negras e suas organizações que em 2003 se plasmaram por meio da referida Lei cujo parágrafo primeiro determina que:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Entretanto a promulgação da lei não foi suficiente para corrigir o apagamento histórico a que foram submetidos os povos africanos cuja história durante muito tempo foi contada a partir da perspectiva dos que os submeteram à degradante escravização e sempre com início nela, negando a história anterior a chegada dos povos europeus no continente africano.

Essa ideia de um povo sem história é corroborada por Hegel (1995) que sem nenhuma parcimônia afirma que esse continente “não faz parte da história do mundo” (p. 174).

A Lei 10639/2003 é, portanto, uma tentativa de reversão desse apagamento histórico a qual os povos africanos foram submetidos, entretanto quando buscamos produções acadêmicas posteriores a Lei veremos que os seus efeitos não foram os mais satisfatórios ou pelo menos é assim que Rosângela Cristina Gonçalves (2018) analisa quinze anos após a

promulgação da lei em seu texto: “Quinze anos da lei 10.639/03 –avanços e retrocessos”, no trecho que destacamos:

As práticas escolares adotadas pelos professores em sala de aula não valorizam a História e a trajetória dos alunos negros. Alunos e grupos organizados da sociedade cobram o trabalho do conteúdo da LDB alterada pela Lei 10639/03, que versa sobre a inclusão da história e cultura negra dentro da sala de aula, no entanto, não se cumpre. Ademais, se esbarra na pouca ou quase nenhuma formação do corpo docente para que a implementação da Lei seja efetivada, restando ao profissional uma busca solitária de materiais e estratégias sobre a História e Cultura Afro-brasileira (GONÇALVES 2018, p. 436).

Gonçalves (2018) nos aponta o que segundo ela são os entraves para a efetivação da Lei em nosso país, o primeiro é a não valorização pelos professores da “História e trajetória” dos/as alunos/as negros/as e em segundo lugar a deficitária formação sobre o tema dos/as professores/as, daí deprendermos para retomarmos os dados que sistematizamos em nossa tabela acima que as pesquisas cujo tema foram a trajetória de professoras negras buscaram além do que elas trazem como objetivo e que apontamos, também objetivos subjacentes que entremeiam as discussões sobre as trajetórias dessas professoras.

Outro ponto que apontamos é a predominância de pesquisas qualitativas, essa é uma opção que passa a existir a partir do século XVIII por uma insatisfação “com o método de pesquisa das ciências físicas e naturais que servia de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, buscam novas formas de investigação” (ANDRÉ; GATTI, 2011, p. 2).

O método que descontentava os pesquisadores, grosso modo, era a proeminência de pesquisas cuja metodologia tinha em dados quantitativos a sua legitimação.

O último ponto a ser destacado é a não utilização do materialismo histórico como teoria analítica, diante dessa ausência cogitamos como possibilidade central o entendimento equivocado de que as teorias marxiana e marxista não trataram da questão racial como pretendemos comprovar ao longo do texto.

À medida que a ideia de uma luta de classes como motor da história foi se diluindo de maneira a não permitir uma rápida identificação daquilo que tem impedido que mais pessoas negras ocupem espaços social e economicamente reconhecidos na medida proporcional que negros/as ocupam na sociedade brasileira.

A parte seguinte da pesquisa se deu com a técnica da entrevista semiestruturada. Compreendemos essa como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual, uma

delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1997, p.1986).

A amostragem de sujeitos depoentes é constituída de 5 professores/as negros/as, do Ensino Superior, de variadas instituições de origem privada e pública, que foram contatados individualmente e informados sobre a pesquisa.

As abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas. Os sujeitos concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver ANEXO) foi dada garantia de resguardo de informações sigilosas e anonimato; houve comprometimento em publicizar as informações coletadas e analisadas.

Os critérios de exclusão foram os sujeitos de pesquisa se qualificarem como alunos/as e não como professores/as, não se autodeclarem negros/as, estarem aposentados, não fazer parte da rede de indicações da técnica Bola de Neve.

Nesse momento dos convites, nos depararmos com um problema que não havia sido aventado até o momento: alguns dos professores contatados não se reconhecendo como pessoas negras se recusaram a participar das entrevistas. A não identificação de pessoas cujo fenótipo, para nós, é de uma pessoa negra, nos obrigou a buscarmos explicações. E o professor Munanga (2004) sinaliza uma possível resposta, ao afirmar em uma entrevista que:

num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico (MUNANGA, 2004, p. 52).

Diante do fato que não poderíamos, ainda que quiséssemos, definir quem é ou não negro, buscamos mitigar esse contratempo, o que nos obrigou a reconfigurarmos o nosso projeto, e passarmos a buscar aqueles professores/as que fossem retintos, o que não seria garantia que a pessoa se considerasse negra; porém, isso diminuiria a chance de uma resposta negativa, e foi por esse motivo que focamos na amostragem não probabilística, conhecida como Bola de Neve uma vez que:

Nessa modalidade, o pesquisador utiliza os respondentes iniciais para identificar outras pessoas que poderão integrar a amostra. Esse processo continua até que o tamanho desejável da amostra seja alcançado. É uma modalidade muito útil

em pesquisas cujos integrantes sejam difíceis de se identificar e que os melhores contatos são efetivados mediante referências (GIL, 2019, p. 107).

Relatamos acima os primeiros contatos que fizemos foram, com aqueles que exercendo a função de docentes fenotipicamente fossem por nós reconhecido como negros, nesse ponto observamos que existia divergências entre a nossa percepção do que era ser negro e a percepção de algumas pessoas contatadas e logo nos deparamos com um impasse: o que é ser negro no Brasil?

Como discorremos no capítulo 2, a pós modernidade como ideologia que nos subjetiva também atua na percepção da identidade, e nesse sentido Lia Vainer Schucman (2012), em sua tese de doutoramento intitulada: “Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude²⁶ paulistana”, contribui com nossa discussão ao afirmar “que as identidades são, no sentido genérico, fictícias, pois nenhum negro é igual ao outro, e ser negro não é uma entidade fixa e sólida” (SCHUCMAN, 2012, p.40).

Diante do impasse lançamos “mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral” (GIL, 2019, p. 203).

Superado o primeiro momento apresentamos a proposta a aqueles que se dispuseram dispende seu tempo em contribuição para essa pesquisa, e posteriormente os entrevistamos. Essas entrevistas foram submetidas a uma análise qualitativa. E essa abordagem:

Diferentemente, porém, do que ocorre com as pesquisas quantitativas, para as quais já se consolidaram procedimentos sistemáticos e rigorosos de análise de dados, nas pesquisas qualitativas nem sempre o pesquisador dispõe de orientação segura para tanto. Contribui para essa situação não apenas a ampla diversidade de tradições de pesquisa qualitativa, que aplicam a utilização de procedimentos analíticos bastante diferenciados, mas também a inexistência de nítida separação entre as etapas do trabalho de pesquisa. Tanto é que se costuma dizer que na pesquisa qualitativa o processo de análise inicia-se com a transcrição da primeira entrevista ou com o primeiro registro de observação (GIL, 2019, p. 175).

26 A branquitude se constitui para Schucman (2012) a partir de “processos históricos que [...] começam a ser [construídos] como um constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam sua identidade racial como norma padrão, e dessa forma outros grupos aparecem, ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores”. (SCHUCMAN, 2012 p.17).

Ao afirmarmos isso de maneira nenhuma queremos dizer que não haverá rigor nas análises de caráter qualitativo, mas que existem várias modalidades sendo possível “agrupá-las em algumas categorias” (GIL, 2019, p. 175). Essa afirmação corrobora com o que traz outra obra de referência sobre metodologia, escrita por Antônio Joaquim Severino (2007):

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências metodológicas (SEVERINO, 2007, p. 119).

E por fim nos adiantamos aos que possivelmente achem incompatibilidade em uma análise cujos procedimentos característicos da pesquisa qualitativa quando se tem o materialismo histórico dialético como principal referencial teórico; e esse fato se dá principalmente pela hesitação em relação aos critérios usados para a análise dos dados; entre os autores que comungam com a ideia de incompatibilidade entre o materialismo histórico dialético e abordagens qualitativas, está Lúcia Márcia Martins (2006), que afirma que:

O marxismo dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico: a epistemologia materialista histórico-dialética (MARTINS, 2006, p.2).

Entretanto, alguns parágrafos à frente a autora adverte que:

Na atualidade, sob a denominação “pesquisa qualitativa”, encontramos vários tipos de investigações apoiadas em diferentes marcos teóricos, dentre os quais se destacam: teoria sistêmica, etnometodologia fenomenologia e materialismo histórico. Segundo Godoy (1995) esta amplitude não resulta numa descaracterização de modelo, que apesar de abarcar diferentes matizes preserva características essenciais comuns (MARTINS, 2006, p.4).

Devidamente advertidos por Martins (2006), não desconsideraremos que, ao analisarmos o fato empírico, deveremos fazê-lo mediados dentro de um contexto histórico, para não caminharmos “da pseudoconcreticidade para um pseudoconhecimento” (MARTINS, 2006, p. 13).

Entendemos que para a autora o problema não esteja na descrição, mas sim na análise feita a partir do que foi observado, de maneira que se evite a mera descrição do objeto. E que a análise dos relatos das entrevistas seja relacionada à totalidade social concreta, de caráter histórico e preche de contradições. Desse modo, intencionamos uma triangulação analítica que

integre: teorias e pesquisas precedentes referenciadas; dados documentais e objetivos por nós coletados; e análise categorial das entrevistas. Feita as devidas observações, analisaremos a partir do referencial crítico-dialético que configura “estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico” (GAMBOA 2010 apud FAZENDA, 2010. p. 106).

Temos clareza que a o materialismo histórico-dialético é um:

Método [que] está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010. p. 84).

Os sujeitos da pesquisa são: Quatro mulheres e um homem, com exceção de uma das entrevistadas todos os outros são docentes de instituições privadas de ensino superior.

Não são identificados por seus nomes, mas por “entrevistado/a 1, 2 e assim por diante”, de forma a garantir o anonimato.

Após a gravação em áudio (com duração, aproximada, de 51 minutos a 1 hora e 25 minutos) e posterior transcrição, os dados foram organizados e sistematizados sob três eixos: socialização na família e escola; trajetória acadêmica e trabalho na universidade; construção e conflitos identitários no cotidiano da sociabilidade capitalista e de suas instituições.

Cada eixo se refere, exatamente a:

- 1 Socialização na família e escola: inclui todos os aspectos relacionados aos valores, crenças, ideais ético-políticos e representações sociais, internalizados pelos sujeitos, a partir de suas relações familiares, comunitárias e escolares, desde a infância até a adolescência e juventude;
- 2 Trajetória acadêmica e trabalho na universidade: inclui todos os aspectos relacionados à formação na graduação e pós-graduação, assim como todas as vivências, percalços, conflitos, conquistas etc., vivenciados nas situações históricas e concretas de trabalho na universidade na condição de professor.
- 3 Construção e conflitos identitários no cotidiano da sociabilidade capitalista e de suas instituições: inclui todos os aspectos relacionados à apropriação (ou recusa, negação) da identidade negra, vividas na trajetória familiar, escolar, pessoal, profissional e acadêmica, no cotidiano social, no trabalho e instituições. Aqui são

consideradas as relações entre formas históricas de individualidade (subjetividade e ideais éticos políticos da identidade subjetivamente apropriada; sentidos singulares que questionam ou não os significados socialmente compartilhados hegemônicos) e formas históricas de sociabilidade (identidades socialmente atribuídas; significados socialmente compartilhados, tanto os hegemônicos como os relacionados à resistência da identidade negra).

Em cada eixo as categorias analíticas por excelência, ou categorias integradoras, na medida em que nelas se integram as análises apresentadas são as seguintes: a) alienação, b) reificação, c) cooptação.

As análises são realizadas com base numa preliminar triangulação do conjunto dos dados (teorias e pesquisas anteriores referenciadas; documentais e dados objetivos; excertos das entrevistas), de forma a relacioná-los à totalidade social concreta (histórica; contraditória) e às relações entre sociabilidade e subjetividade, significados e sentidos, identidades socialmente atribuídas e identidades subjetivamente apropriadas (BERGER; LUCKMANN, 2014; LUKÁCS, 1979; SILVA, 2013).

CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, o objetivo é mostrarmos a imbricada relação existente entre a educação escolar formal e em nosso caso o ensino superior, e a manutenção do status quo burguês, fato há muito percebido pelos pensadores, como por exemplo, o peruano José Carlos Mariátegui (2019), que nos advertiu que a classe burguesa “tem o costume de tratar a educação de modo a separá-la da estrutura econômica, como se fossem fenômenos isolados” (MARIÁTEGUI, 2019, p.15).

Por acreditarmos, portanto, que em uma sociedade capitalista tudo está necessariamente subordinado à questão econômica, rechaçando a “lógica meritocrática da burguesia” (MARIÁTEGUI, 2019, p.15), que nesse momento, com a ascensão da ultradireita em várias partes do mundo está tão em voga, e é com a finalidade de refutá-la, que vamos por meio de dados, construirmos uma resposta para nossa hipótese inicial, de que haveria uma tentativa de cooptação de professores/as negros/as pelo sistema; que seria, nada mais, do que uma tentativa de dirimir as resistências dos movimentos sociais que lutam por igualdade e, com isso, desmobilizá-los, dando uma roupagem de equidade ao sistema capitalista.

A estratégia usada para o convencimento das massas de que existe um lugar para todos foi brilhantemente percebida e decodificada por Nancy Fraser (2018), ao perceber como o capitalismo se metamorfoseou, capacidade que apontamos, no início de nossos escritos, na medida que o sistema vai percebendo as articulações e resistências dos excluídos, e ele se rearticula diante dessas. Essa rearticulação se dá, segundo Fraser (2018), quando:

A classe dominante naturaliza sua dominação instalando os pressupostos de sua própria visão de mundo como o senso comum da sociedade como um todo. Sua contrapartida organizacional é o “bloco hegemônico”: uma coalizão de forças sociais díspares que a classe dominante monta e através da qual afirma sua liderança (FRASER, 2018, p. 45).

Esse processo de naturalização não se dá de maneira abrupta, mas vai se constituindo paulatinamente; conseqüentemente, a cada movimento de resistência, houve um contra movimento. Se no caso específico dos negros e suas lutas para uma inclusão socioeconômica real, e não a oferecida que os deixaram nas franjas da sociedade, tomou patamares inconvenientes, era necessário o convencimento de que isso já estava acontecendo e dependeria somente dos “esforços adequados” dos próprios negros.

Essa ideia de meritocracia foi o contragolpe, mas não só, a missão dos burgueses foi facilitada pelas “principais correntes liberais dos novos movimentos sociais (feminismo, antirracismo, multiculturalismo, ambientalismo e direitos LGBTQ)” (FRASER, 2018, p. 46) que propuseram ser importante que houvesse representantes dos segmentos sociais excluídos; e isso, após ponderação da classe dominante teria sido aceito. Daí a nossa intenção de analisarmos em que condições os negros chegam à docência, em um sistema que combinou “um programa econômico expropriativo e plutocrático com uma política liberal-meritocrática de reconhecimento” (FRASER, 2018, p. 46).

Desse modo, para nós não basta sabermos que apenas 16% dos professores são negros no ensino superior, como já pontuamos nesse texto, mas também se esse professor se entende como pessoa negra, se apropria-se dessa identidade e como, e se alinha a movimentos emancipatórios de outros negros, ou, embora se considere negro, tenha se alinhado a uma perspectiva liberal não revolucionária, não emancipatória e, portanto, conservadora. É nesse momento que divergimos irreconciliavelmente com os segmentos sociais que parte de uma perspectiva liberal de luta, por não ser possível, a nosso ver, existir um potencial revolucionário nelas, bem como naqueles que se constituem a partir delas. Parafraseando a pensadora feminista, Simone de Beauvoir (1967, v. 2, p. 9), não se nasce negro, torna-se negro.

Nesse contexto em que analisamos os dados quantitativos coletados de órgãos oficiais do governo brasileiro, entre eles o INEP, o IBGE e a Universidade de São Paulo (USP), em todos os casos, por meio de seus portais, os cotejando com as entrevistas feitas com professores negros. Ao procedermos desta maneira, buscaremos entender as convergências e divergências entre as percepções destes professores e os dados oficiais, como por exemplo, nos critérios para se considerar uma pessoa negra ou não, já que em nosso país esses critérios são os de autodeclaração e, portanto, subjetivos, conforme preconiza o próprio IBGE.

Destacamos também para a nossa análise três momentos que a nosso ver influenciaram a percepção de parte da população brasileira em relação a outra parcela que ainda luta para ser considerada humana em um país que os destitui do valor mais elementar, o de sua humanidade.

Na construção da sociedade brasileira temos um primeiro momento que vai do “descobrimento” em 1500 até 1888, que compreende um período de 380 anos em um país de 520 anos, ou seja, a maioria do tempo que o nosso país oficialmente existe, a escravização de seres humanos foi uma instituição legal; e nesse período foram elaboradas teorias que justificavam essa instituição. Supomos a “herança” persistente dessas, na sociabilidade e subjetividade, nos

significados hegemônicos compartilhados e nos sentidos singulares dos sujeitos, dados aos primeiros, que assim os reproduzem, ou não.

O segundo se deu a partir de 13 de maio de 1888, momento que uma multidão de pessoas passou da condição de semoventes para a invisibilização e entrave para o desenvolvimento nacional, e que lutava para ser aceita na recém-nascida sociedade de classe brasileira que, “envergonhada” de seu racismo se recolhe socialmente e evita o uso explícito da violência, mas sem deixar de exercer uma violência implícita, ao se pautar por valores racializados, esperando um momento auspicioso para darem vazão ao seus racismo.

O terceiro momento para nós será a partir de 1988, quando ocorreram protestos por todo o país denunciando a falsa abolição, também nomeada por alguns por abolição inconclusa, e diante das reivindicações da população negra, que exige equiparação não só legal, mas de fato. E isso não passou impune e as reações de uma parcela da população não tardaram. E aqueles que sempre se pautaram em critérios raciais, agora desmerecem as reivindicações dos subalternizados que querem acesso aos lugares de poder e que permitem ascensão social.

5.1. NÚMEROS SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Somente a partir de 2011 o INEP passou usar os critérios de cor e/ou raça em seus dados estatísticos. Nesse ano também tivemos a eleição da primeira mulher a exercer a chefia do executivo nacional. Dilma Rousseff se elegeu alçada pelo seu sucessor Luís Inácio da Silva, que encerrara o seu segundo mandato com a popularidade em alta. Já nos EUA, também com a popularidade alta, Barack Obama, o primeiro negro a ocupar a presidência, iniciava a “corrida” para a sua reeleição.

A ascensão de Dilma Rousseff à presidência do maior país da América Latina e de um negro à maior potência econômica e militar contemporânea seriam o ápice e a derrocada. A reação dos grupos conservadores foi rápida, após mais de uma década quando nos foram dadas uma efêmera impressão de que as mudanças seriam possíveis, mas:

A redução da igualdade à meritocracia foi especialmente fatídica. O programa neoliberal progressista para atingir uma ordem de status justa não visava a abolir a hierarquia social, mas “diversificá-la”, “empoderando” mulheres “talentosas”, pessoas de cor e minorias sexuais para que chegassem ao topo. E esse ideal era inerentemente específico a cada classe: voltado para garantir que indivíduos “merecedores” de “grupos sub-representados” poderiam atingir posições de prestígio e poder aquisitivo igual aos dos homens brancos heterossexuais de sua própria classe. A variante feminista diz isso; mas,

infelizmente, não é a única. Focado em “afirmar-se” e “quebrar o teto de vidro”, seus principais beneficiários só poderiam ser os que já possuíam o necessário capital social, cultural e econômico. Todos os outros seriam mantidos no andar de baixo (FRASER, 2018, p. 47).

Essa aparente roupagem de “empoderamento” arregimentou uma grande massa entre subalternizados. Mas a reação veio por parte dos que, desconsiderando as lutas históricas dos segmentos sociais excluídos, passam a atacar, como já dissemos, as leis de ações afirmativas (cotas), mas não só, tudo o que pudesse ser considerado algo que “beneficiasse [excluídos] inmerecidamente” deveria ser combatido.

Sobre esse momento que antecede à ascensão de governos de extrema direita, tanto nos EUA quanto no Brasil, terá o ressurgimento de um sentimento que a socióloga estadunidense Arlie Russell Hochschild chamou de “*the line cutters were*”, que poderíamos traduzir livremente por “os fura filas”; esse conceito foi desenvolvido por ela para explicar como os brancos pobres dos EUA, viam negros, latinos, mulheres e LGBTQIA+ que se beneficiaram com as leis de ações afirmativas ou leis de cotas.

Em um momento de ascensão dos subalternizados a sociedade brasileira cuja cultura tem no sujeito branco o ideal, “ a norma, o valor, por excelência” (RAMOS, 1957, p. 150), rapidamente se rearticula e como já dissemos temos a intensificação da ação ideológica dos intelectuais burgueses, esse recrudescimento encontrará resistência por parte daqueles que durante muito tempo foram ignorados, essa reação do subalternizados teve como reflexo o aumento por exemplo do uso da violência contra a população negra, o que fica demonstrado quando verificamos os dados do Atlas da violência de 2020 que nos aponta que no ano de 2018:

para citar o exemplo mais recente, os negros (soma de pretos e pardos, segundo classificação do IBGE) representaram 75,7% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 37,8. Comparativamente, entre os não negros (soma de brancos, amarelos e indígenas) a taxa foi de 13,9, o que significa que, para cada indivíduo não negro morto em 2018, 2,7 negros foram mortos. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 68% do total das mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2, quase o dobro quando comparada à das mulheres não negras (ATLAS, 2020, p. 47).

Há nesse momento o risco da constituição de “populações desnecessárias inclusive para a regulação do capitalismo” como nos alertou Fontes (1996), esses estariam, portanto, aptos a serem “excluídos por indiferença”, ou seja, passariam por um processo ainda mais duro de exclusão que os tolheriam das mais básicas “condições de existência” (FONTES, 1996 p.18),

que em último caso levaria ao desprezo pela vida dessas pessoas, e por isso o elevado número de mortes de pessoas negras, como nos aponta o Atlas da Violência de 2020.

Mais uma vez, recorremos a uma categoria marxiana para exemplificar a gravidade da situação vivida pela comunidade negra brasileira, trabalhadora ou não. Marx (2013), em sua análise conclui que a

população trabalhadora excedente é um **produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista**, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional (MARX, 2013, p. 707, grifo nosso).

Se, portanto, próprio sistema que mantém à margem esse contingente de pessoas para a sua própria manutenção e desenvolvimento e decreta o seu extermínio, concluímos que o processo de exclusão expõe a sua face mais perversa ao sentenciar essas pessoas a

uma existência lateral, supérflua, na maior parte do tempo indiferente. Expulsos não apenas do mercado de trabalho e de seus direitos correlatos, estariam sendo paulatinamente alijados do próprio mercado. Tragicamente, porém, não dispõem mais dos meios para dele sair de forma voluntária. A cantonados em guetos ou, mais provavelmente, degredados para regiões das quais a acumulação capitalista se distancia sem permitir o estabelecimento de formas radicalmente diferentes de sobrevivência, perdem sentido e significado para o núcleo central do sistema. Tornam-se “objetos” de um espetáculo dantesco, no qual o extermínio — por guerras, fomes, epidemias, omissão — apresentado ao vivo nas telas de televisão à hora do jantar, é-lhes ainda imputado como de sua própria responsabilidade (FONTES, 1996, p.20).

Atingido esse estágio, o capitalismo irá usar de toda a sua superestrutura e seus AIE para imputar nas vítimas a responsabilidade por suas mazelas. O capitalismo então chega em seu ápice!

Imputado às vítimas a responsabilidade de seus fracassos se abre o caminho para que o Estado se valha de todos os seus expedientes para caso queira exterminá-los.

Então, teremos uma intensificação do uso da ideologia dominante para o ocultamento das ações excludentes recorrendo a seus intelectuais, dando a eles a incumbência de barrar os avanços, ainda que parcos, e as políticas de ações afirmativas, popularmente conhecidas como “cotas”, são a “bola da vez”. Nesse ponto, temos mais um indício do internacionalismo das

ações burguesa, pois ela “importou” as ideias do estadunidense Thomas Sowell (2016), que passou a ser o “queridinho” do Movimento Brasil Livre (MBL)²⁷.

Thomas Sowell (2016) por ser negro e se opor às políticas de ações afirmativas, autor do livro: *Affirmative action around the world: na empirical study*, publicado no Brasil sob o título de: “Ação afirmativa ao redor do mundo: um estudo empírico sobre cotas e grupo de preferenciais”, rapidamente passou a ser uma referência na contestação. Formado em Economia pela Universidade de Harvard e doutor em Economia pela Universidade de Chicago, que também será o local de formação dos “*Chicago boys*”, um grupo de aproximadamente 25 economistas chilenos que implementaram, no país latino-americano, sob os auspícios de Augusto Pinochet, políticas neoliberais.

Constituídos seus intelectuais, e o Brasil vivendo em tempos que a direita outrora envergonhada por não viver em “uma condição vantajosa ou mesmo uma evidência inexorável, mas algo a ser negado, esquecido ou simplesmente relativizado” (NETO, 2016, p. 84), e deixado para trás, ressurgem, reivindicando o que para eles é um lugar alcançado por merecimento.

Entretanto, se cogitarmos considerar plausível a ideia de meritocracia burguesa, como explicaríamos, se voltarmos a focar nos professores universitários negros, o nosso objeto de investigação, o fato de que de um total de 56,10%, apenas 16% conseguem acessar uma função reconhecida socialmente como lugar de destaque?

5.1.1 INEP e o Ensino Superior

Mesmo que esteja evidente o reduzido número de professores/as negros/as no ensino superior em instituições públicas ou particulares, é necessário que seja elaborada uma análise submetida a critérios científicos. E José de Paulo Netto nos dá critérios marxistas para a sua elaboração, ao nos afirmar que:

o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do

27 O MBL em sua página oficial no Facebook apresenta-se como: “O Movimento Brasil Livre é uma entidade que visa mobilizar cidadãos em favor de uma sociedade mais livre, justa e próspera. É uma entidade sem fins lucrativos que visa mobilizar cidadãos em favor de uma sociedade mais livre, justa e próspera. Defendemos a Democracia, a República, a Liberdade de Expressão e de Imprensa, o Livre Mercado, a Redução do Estado, Redução da Burocracia”. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/mblivre/about/?ref=page_internal Acesso em 06 jun. 2020.

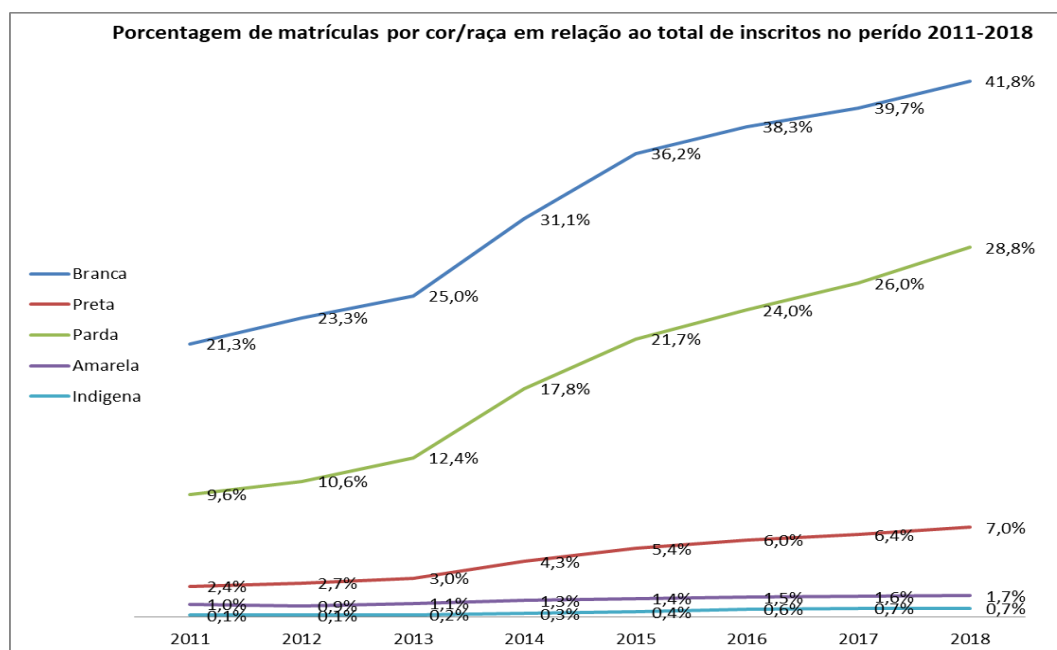
objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa (PAULO NETTO, 2011, p. 21).

Acatada a advertência de Paulo Netto (2011), buscamos os dados sobre os professores, mas não somente, para nós era imprescindível situá-los historicamente e, a cada momento, buscarmos as possíveis razões concretas para que acontecessem ou não.

Os primeiros dados que apresentaremos tratam sobre os números de inscritos e a diferença quando comparados com os números daqueles que, efetivamente, efetuaram a matrícula.

E os números totais são apontados em nosso primeiro gráfico abaixo:

Figura 1: Inscritos e efetivação de matrículas



Fonte:

Nosso primeiro gráfico apresenta um aumento significativo no número de pessoas negras que se inscrevem nos processos seletivos (vestibulares) para o ingresso nos cursos superiores (graduação), embora haja também um aumento entre as inscrições e os que efetivamente se matriculam.

Em relação ao aumento das inscrições e matrículas de negros é possível atribuímos ao menos a duas hipóteses, a primeira delas foi a sanção da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, pela então presidenta da república Dilma Rousseff, essa lei ficou conhecida como a “Lei de Cotas”, e foi alvo de intenso debate, sendo rechaçada pelos setores conservadores da

sociedade, motivo pelo qual coube ao do Supremo Tribunal Federal (STF) em 2010 confirmar a sua constitucionalidade.

Outro ponto importantíssimo foi o início do Programa Universidade para Todos (PROUNI) “criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior” (BRASIL, s.d.).

Mas nem tudo foram avanços e, após o *impeachment* da presidenta Dilma, o recém alçado ao cargo de presidente, o então vice-presidente Michel Temer, anunciou que em sua equipe havia somente “homens brancos, sem a presença de ministras mulheres ou de negros; com cortes em áreas fundamentais que perderam o status de ministério ou foram incorporadas em outras pastas como a Cultura, secretaria da Mulher, da Igualdade Racial” (GUERRA, 2017, p. 139).

Michel Temer é, naquele momento, o protagonista de uma virada que tinha por objetivo atacar os poucos avanços de populações negras embora não só delas, e os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostram que, realmente, os avanços não foram suficientes para diminuir as desigualdades, como podemos observar a seguir:

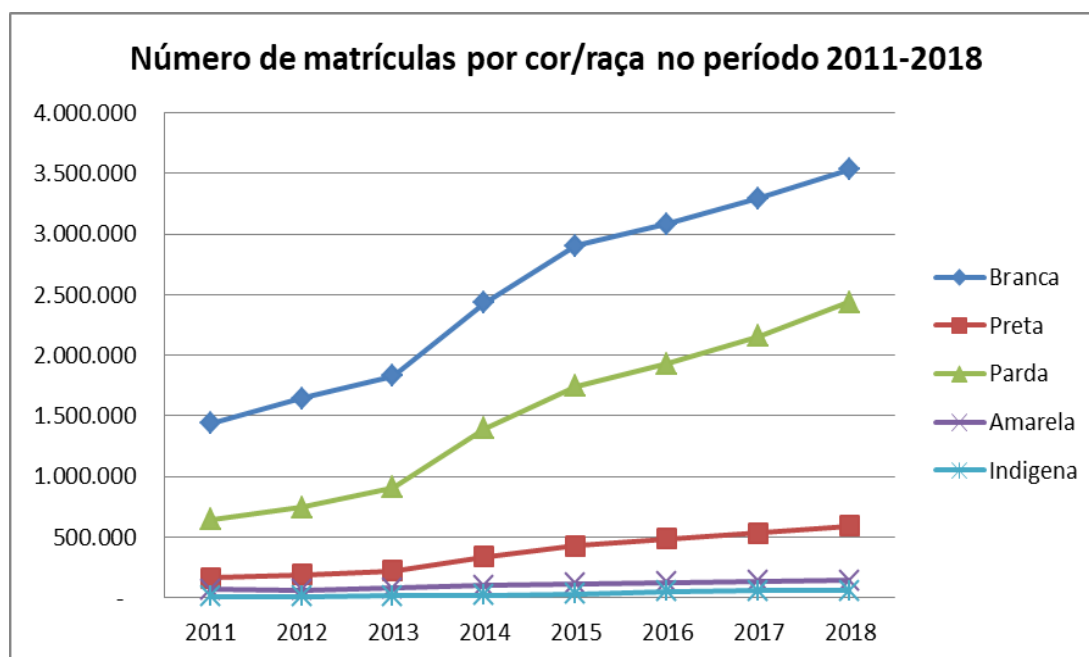
no período [2016 e 2017] quando se observa os dados desagregados por cor e sexo. O IDHM da população branca caiu de 0,819 para 0,817, e o da população negra elevou-se de 0,728 para 0,732. Esse resultado foi possível pela melhoria em todos os quesitos analisados para os negros e pela queda nas dimensões Renda e Educação para os brancos. Ainda assim, brancos ganham cerca de duas vezes mais que os negros: R\$ 1.144,76, contra R\$ 580,79 (IPEA, 2009, s. p).

Os dados nos apontam que, ao contrário do que setores conservadores que a partir de 2016 apoiaram o *impeachment* afirmam, a população negra não foi privilegiada, somente houve uma pequena redução do abismo social existente entre negros e brancos.

Atribuímos às condições financeiras degradadas também a partir de 2016 e a maior procura pelas instituições de ensino privados por pessoas negras a diferença entre inscritos e os efetivamente matriculados.

Já o nosso segundo gráfico mostrará, também, que entre os anos de 2011 e 2018, as matrículas que foram efetuadas, diferente do primeiro que nos trouxe a diferença entre inscrições e as matrículas, observaremos também um aumento de matrículas de pessoas negras no período compreendido entre os anos de 2008 a 2011.

Figura 2: Número de matrículas por cor/raça em cursos superiores (graduação) no período 2011-2018



Fonte: Elaboração do pesquisador com dados do INEP (2018)

Podemos dizer que o gráfico acima é uma continuação do primeiro gráfico apresentado, nos trazendo a discrepância acentuada entre os números de matrículas entre os que se autodeclararam brancos e os pretos e pardos. Como já pontuamos, esses dois últimos grupos pertencem às faixas mais pobres da sociedade.

Pretos e pardos continuam participado em quantidade inferior ao seu perceptual de 54% na sociedade brasileira mantendo um

quadro de desigualdade racial no ensino superior ainda mais dramático se analisarmos que a pequena parcela de negros incluída está concentrada nos cursos ditos de baixo prestígio, ou de baixa demanda; em resumo, em geral concentram-se os negros nas licenciaturas, nas Letras, Humanidades e nas Artes (CARVALHO, 2006, p.37).

Entendemos por consequência a necessidade de uma séria avaliação do papel de nossas instituições de ensino superior e o seu papel social. Para Carvalho (2006) o modelo atual exclui sistematicamente a “população negra do seu meio” (CARVALHO, 2006, p.37).

Na medida que vamos ampliando as análises da cadeia sócio/comercial que envolve o momento anterior ao ingresso nas universidades, ou seja, o vestibular e os cursinhos preparatórios, que se somam aos obstáculos para a ascensão da população negra a cursos que “possibilitam alto retorno financeiro” (CARVALHO, 2006, p.37); mas antes temos uma

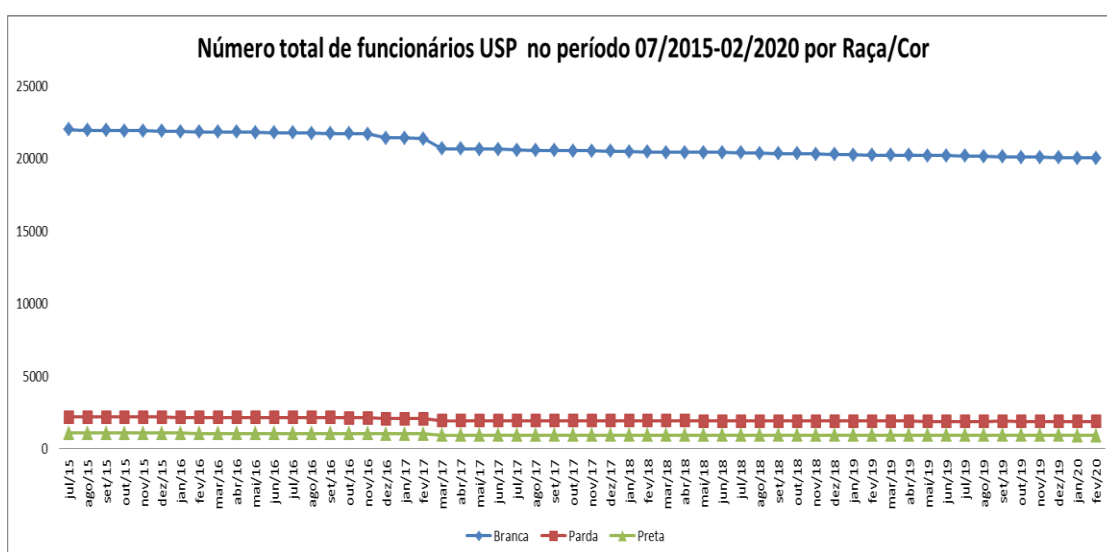
educação pública deficitária para esse extrato social que invariavelmente é oriundo de escolas periféricas inseridas, muitas vezes, em um contexto de violência e falta de estrutura básicas que vão desde falta de insumos à falta de professores.

Aqui faremos mais uma observação, pois não é somente o acesso de negros como alunos que embora não tenham sido impedidos de maneira direta foram cerceados indiretamente, e mesmo o acesso como funcionários administrativos e/ou mesmo na manutenção é restringido, como nos mostra os números da maior universidade pública do país a Universidade de São Paulo (USP), no período compreendido entre os anos de 2015, o primeiro que “raça” é apontado, e fevereiro de 2020, temos um descompasso.

O gráfico seguinte foca no Estado de São Paulo e, mais especificamente, na USP, localizada na mais populosa cidade da federação ocupando a 28ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); a capital situada na região sudeste do país possui “um processo de diversificação econômica, ocupacional, cultural e étnica maior do que nos outros estados” (MOURA, 2014, p. 293).

Fomos buscar, portanto essa diversidade primeiro no quadro de funcionários administrativos da USP e os números que coletamos a partir dos dados oficiais disponibilizados no sítio da própria universidade foram:

Figura3: Número total de funcionários da USP no período 2015-2020 por raça/cor



Fonte: Elaboração do pesquisador com dados do portal da USP (2018)

O gráfico acima apresenta a enorme diferença numérica entre brancos, pretos e pardos. Coletamos os dados entre 2015 e 2020 não havendo mudanças quantitativas nesse período. Os cargos técnicos-administrativos são divididos em três níveis: o Básico, cuja exigência é que o candidato tenha no mínimo o ensino fundamental, o cargo de nível Médio, cuja exigência mínima é a conclusão do ensino médio e, por fim, o cargo que exige formação superior.

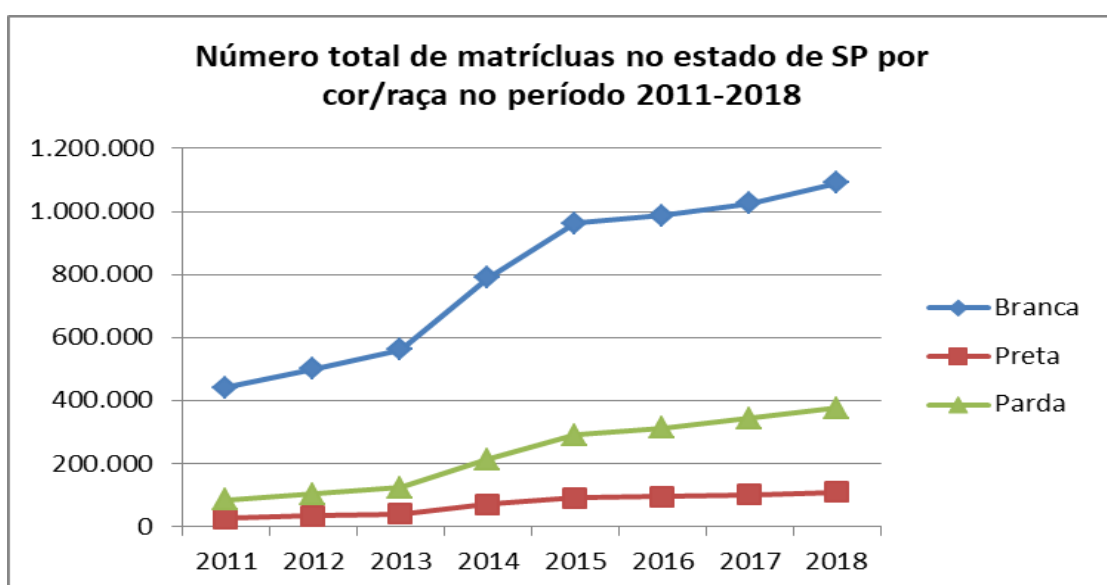
Na medida que se aumenta a exigência de formação escolar veremos a diminuição de pessoas negras a ocuparem essas funções, por outro lado se concentrando nos “cargos e funções [...] na cozinha do restaurante universitário, nas portarias da moradia ou até mesmo na infraestrutura e na manutenção do campus” (BRAGA, 2019, p. 76).

Vemos, que mesmo ocupando as funções braçais e, conseqüentemente, com os mais baixos salários, negros/as não são maioria nem mesmo entre os funcionários administrativos.

No gráfico a seguir, focamos no Estado todo para depois voltarmos a uma análise pormenorizada da quantidade de professores/as negros/as, mostrando como a desigualdade racial se espalha mesmo em lugares que, a princípio, deveriam produzir teorias que colaborassem para a erradicação dessas desigualdades.

Se considerarmos que São Paulo é o Estado mais rico da federação e com os maiores números de matrículas, temos a dimensão da desigualdade socioeconômica brasileira.

Figura 4: Número total de matrículas em cursos superiores (graduação) no estado de SP por cor/raça no período 2011-2018



Fonte: Elaboração do pesquisador com dados do INEP

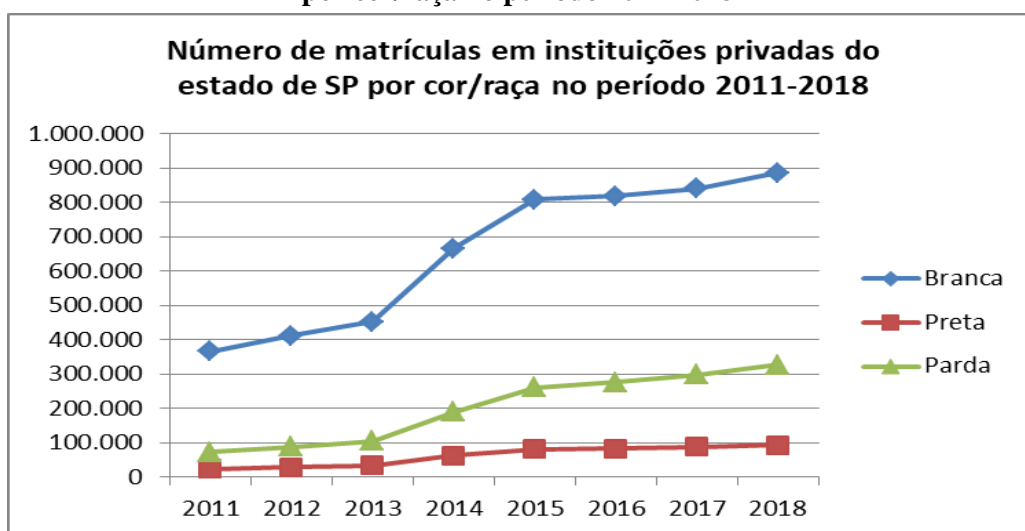
No período compreendido entre a primeira vez que cor e raça são categorias observadas, a discrepância entre o número total de alunos matriculados se mantém, e um fato importantíssimo é que em 2012 teremos a sanção da Lei 12.711. Portanto, embora um importante fato como uma reação à apatia nacional que regia as relações raciais, que durante muito tempo foram tuteladas pelo “mito” de uma democracia racial, este não foi suficiente para a equalização de desigualdades seculares, que embora minoradas, ao longo das décadas ainda são relevantes ao ponto de:

peças brancas com origens nas classes mais privilegiadas tendem a ter melhores chances de fazer com sucesso as transições educacionais. Os brancos passam a ter vantagens ainda maiores para completar o ensino médio. [...] Ou seja, as desigualdades de oportunidades educacionais são marcadas pela estratificação racial, que parece ser ainda mais acentuada nos níveis mais elevados do sistema educacional (RIBEIRO, 2006, p. 839).

Não nos resta dúvidas que as desigualdades são cumulativas na trajetória escolar de alunos/as negros/as, de tal modo que ações isoladas não só são insuficientes, mas também, em alguns casos, pode significar um reforço na ideia de que esses/as alunos/as, mesmo “beneficiados/as” por “cotas” e pelo PROUNI, ainda são, numericamente, inferiores aos números de alunos/as brancos/as. Para que não haja dúvidas, reconhecemos os méritos das políticas de ações afirmativas, o que não nos impede de pontuarmos a sua deficiência, se utilizada isoladamente.

Outro dado importante é que os estudantes negros que se propuseram a dar continuidade aos estudos em nível superior, em sua maioria, o fizeram em instituições privadas, como nos apontam os dados do INEP, expressos no gráfico abaixo:

Figura 5: Número de matrículas em instituições superiores privadas no estado de SP por cor/raça no período 2011-2018



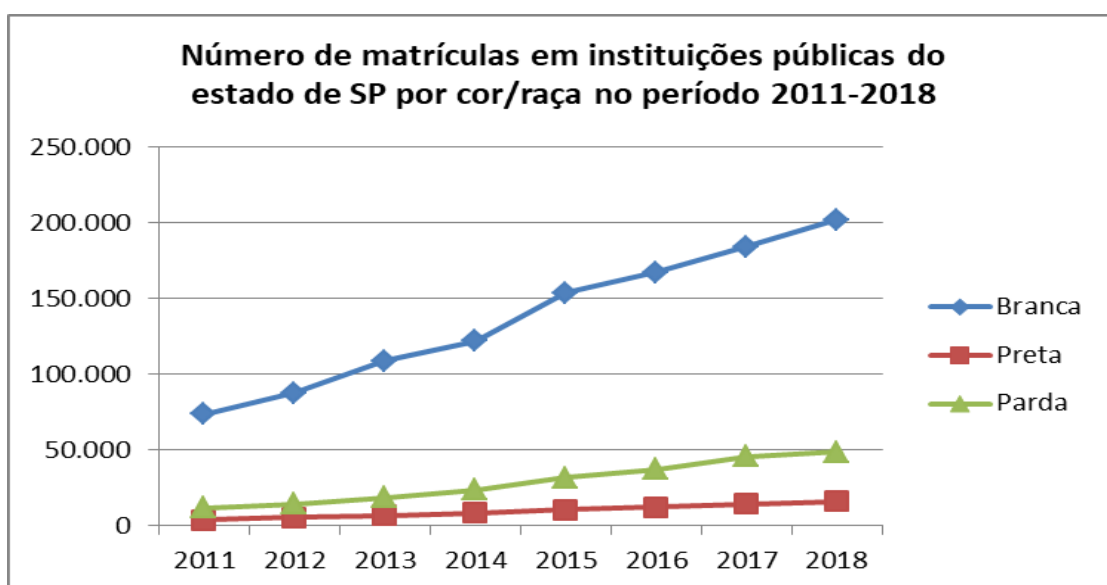
Fonte: Elaboração do pesquisador com dados do INEP (2018)

Ao compararmos o número de matrículas nas instituições de ensino privado com as públicas, apontamos possíveis respostas para essa escolha dos estudantes negros e

de mais baixa renda, sempre constrangido por restrições de cunho econômico para arcar com os custos das universidades privadas e restrições competitivas na disputa pelas vagas das universidades públicas, passou a ter, ainda que sob muitos obstáculos a superar, potencialidades e alternativas reais de inserção no segmento privado de ensino superior por meio do ProUni, uma vez que este atingiu e atinge uma faixa específica até então sem muitas opções de fazer o ensino superior: estudantes de baixa renda, negros e oriundos da escola pública (ALMEIDA, 2017, p. 95).

Se, por um lado, reiteradamente, pesquisadores atribuem o aumento de alunos/as negros no ensino superior a programas criados pelos governos petistas de Lula e Dilma, por outro lado, “há a possibilidade da perda da qualidade” (STALLIVIERI, 2006, p.8).

Figura 6: Número de matrículas em instituições superiores públicas do estado de SP por cor/raça no período 2011-2018



Fonte: Elaboração do pesquisador com dados do INEP (2018)

Sobre os/as alunos/as matriculados/as em instituições públicas não nos surpreende que a quantidade de negros/as matriculados/as se mantivesse menor do que a quantidade dos/as que se matricularam em instituições privadas de ensino, e os motivos apresentados no Capítulo III são retomados aqui. Neste ponto, faremos apenas considerações para esse fato. A primeira delas é a ideia que as instituições privadas preparam para o “mercado”. Essas instituições de ensino superior se mostraram, mais do que nunca, atentas à divisão e disputa entre as classes sociais e focarão, principalmente, os extratos mais baixos da sociedade, como uma atualização das

reformas propostas por Francisco Campos e Gustavo Capanema, nos anos 40 do século XX, cujo:

Caráter centralista, fortemente burocratizado, dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vincula estritamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2010, p.269).

Essa divisão, segundo Marx e Engels, tem origem da “divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo, a força corporal), necessidades etc.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 35) é necessária para a manutenção de uma sociedade cuja história é a “história das lutas de classe” (MARX; ENGELS, 2010, p. 40).

Marx e Engels, ao seguirem em sua análise sobre a divisão social do trabalho, afirmam ainda que:

Como uma das forças principais da história que se deu até aqui, se expressa também na classe dominante como divisão entre trabalho espiritual e trabalho material, de maneira que, no interior dessa classe, uma parte aparece como os pensadores dessa classe, como seus ideólogos ativos, criadores de conceitos, que fazem da atividade de formação da ilusão dessa classe sobre si mesma o seu meio principal de subsistência, enquanto os outros se comportam diante dessas ideias e ilusões de forma mais passiva e repetitiva, pois são, na realidade, os membros ativos dessa classe e têm menos tempo para formar ilusões sobre si próprios. No interior dessa classe, essa cisão pode evoluir para uma certa oposição e hostilidade entre as duas partes (MARX; ENGELS, 2007, pp. 47-48).

Até esse momento, fica claro que a divisão estabelecida entre as classes e entre o trabalho intelectual e o manual, tem servido, eficientemente, para a proteção daqueles que ocupam os escalões sociais mais altos; e, ao tentar romper com esse *establishment*, pessoas negras se deparam com toda a sorte de dificuldades e, se o caminho for a qualificação acadêmica, como nos aponta o INEP, veremos uma diminuição significativa de pretos e pardos.

Em segundo lugar, teremos, a partir

dos anos 90 o ensino superior na sociedade brasileira, após um longo período de estagnação, deu mostras que estava recuperando sua capacidade de crescimento. As matrículas aumentaram em parte pela expansão do ensino médio, acelerada nos últimos anos, e pela pressão de uma clientela de adultos já integrados no mercado de trabalho, que procura as instituições de ensino superior para melhorar suas chances profissionais com a obtenção de um título acadêmico (MARTINS, 2009, p. 35).

Esse momento coincidirá com a chegada a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que

estimulou fortemente o Congresso a aprovar lei complementar regulando as concessões de serviços públicos para a iniciativa privada, já autorizadas pela Constituição (eletricidade, rodovias, ferrovias etc.), conseguiu a aprovação de uma lei de proteção à propriedade industrial e aos direitos autorais nos moldes recomendados pelo GATT e preservou o programa de abertura comercial que já havia sido implementado. Sustentado pela legislação que permitia e regulava a venda de empresas estatais desde o período Collor e pelas reformas constitucionais promovidas desde 1995, executou um enorme programa de privatizações e de venda de concessões tanto no âmbito federal como no estadual (SALLUM Jr., 1999, p. 31).

O neoliberalismo passou, nesse momento, a grassar na sociedade brasileira como solução para o que Raimundo Faoro chamou de “patrimonialismo”, e esse pensamento não passou ao largo do ensino brasileiro, e em especial do ensino superior.

Teremos a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que concedia “à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos” (BRASIL, 2001).

E, a partir desse momento, teremos, como nos aponta Sguissardi (2005, p. 20), uma proliferação das “instituições privadas com e sem fins lucrativos, em geral de baixa qualidade”.

Por si só esse já seria um dado relevante, mas a ele acrescentaremos a análise feita por Queiroz (2001) em sua tese, na qual afirma que o “ensino precário, de baixa qualificação a que estão sujeitos os segmentos empobrecidos da sociedade, entre os quais mulatos e pretos estão mais representados” (QUEIROZ, 2001, p. 2), nos aponta para uma constatação: é mais fácil acessar o ensino superior privado, um ensino que, como argumentamos, têm como vocação o mercado de trabalho.

Diante dessas informações, uma conclusão preliminar é que o sistema capitalista encontrou uma maneira para minimamente “equalizar” as crescentes reivindicações por parte da população negra para acessar o ensino superior. E conforme argumenta Dutra (2012):

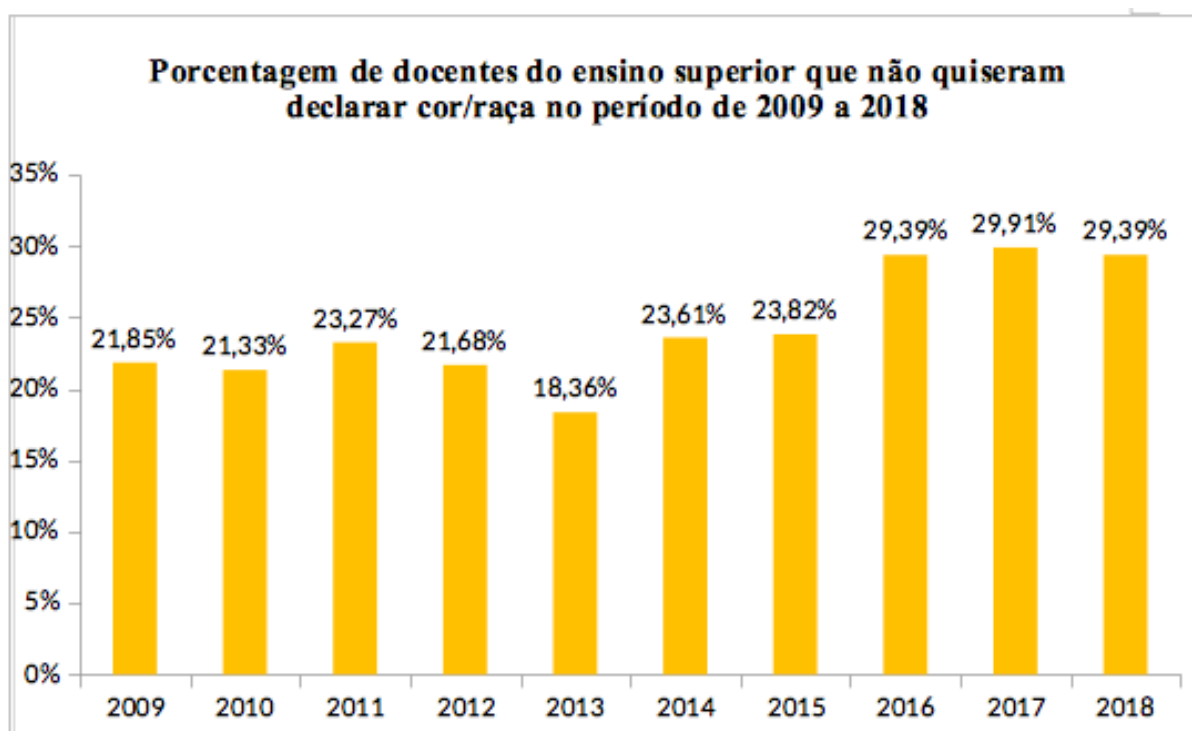
Assim, pode-se perceber que nos últimos anos o ensino superior tem sido conduzido pelo mercado, o qual busca mão-de-obra qualificada e em curto prazo. Desta forma, o ensino universitário sustentado pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, fica prejudicado em favor de uma formação massificada (DUTRA, 2012 p.5).

Outro ponto desfavorável ao estudante negro que acessa o ensino superior privado e mesmo com as dificuldades o conclui, é que ele poderá ser estigmatizado; primeiro por sua trajetória e baixa qualificação, mas também pela ausência ou deficiência em programas de iniciação científica, o que os prepararia para caso quisesse prosseguir na carreira acadêmica.

Neste ponto, temos uma possível explicação para o diminuto número de professores/as negros/as no ensino superior, que é a dificuldade de acesso a programas de pós-graduação em instituições públicas e, por outro lado, os altos custos dos programas em instituições privadas.

Outro aspecto que se desvelou na medida em que fomos trabalhando os dados e que nos pareceu relevante e merecedor de uma detida análise foi o alto número de professores/as que se negaram a responder sobre o quesito cor/raça para os pesquisadores do INEP, conforme os dados a seguir:

Figura 7: Porcentagem de docentes do ensino superior que não quiseram declarar cor/raça no período de 2009-2018



Fonte: Elaboração do pesquisador com dados do INEP (2018)

Iniciamos a análise desse gráfico advertindo o nosso leitor que, diferentemente dos demais, esse traz dados a partir de 2009 e, portanto, dois anos antes dos demais; feita a advertência, nos focaremos na quantidade significativa de professores/as que se negaram a responde sobre esse quesito. Vale lembrar que no Brasil são considerados negros “o conjunto

de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” (BRASIL, 2010), ou seja, se declarar negro é um ato volitivo.

Souza (1983) nos dá uma outra perspectiva sobre quem são os negros, para ela:

Ser negro é [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SOUZA, 1983, p. 77).

Portanto, para Souza (1983) não existe a possibilidade de alguém no Brasil, um país que historicamente atribui à sua população negra todas as características negativas imagináveis, assumir-se negra sem que se passe por um processo de desalienação.

Já para o sociólogo Florestan Fernandes (2017) a recusa de se identificar como negro, por aqueles que ocupam funções socialmente entendidas como importantes, também se justificaria na alienação, mas agora em um tipo de alienação consciente explicada por ele da seguinte maneira:

Um negro que conheceu os movimentos de protestos norte-americanos na década de 1960 e viu que estes movimentos não tiveram ressonância, viu que o meio negro não teve maturidade, autonomia suficiente para levar esse movimento às últimas consequências e se retraiu, utilizando as técnicas consagradas pela ordem existente (FERNANDES, 2017, p. 89).

Se considerarmos essa perspectiva imputaremos àqueles que já são vítimas mais um ônus, o de não conseguirem se organizar de maneira a fazer frente às dificuldades impostas pela sociedade fundada a partir dos ideais burgueses liberais. Para o autor, na medida em que houvesse reação por parte de um indivíduo, rapidamente ele seria cooptado, uma vez que o branco endossaria:

“a exceção que confirma a regra”, ou seja, o melhor talento é separado do meio negro e jogado na sociedade global. Este indivíduo que “sobe” destrói todos os vínculos com o meio de origem e se redefina como um negro de alma branca. Isto gera no meio negro a acefalização da população de cor (FERNANDES, 2017, p. 89).

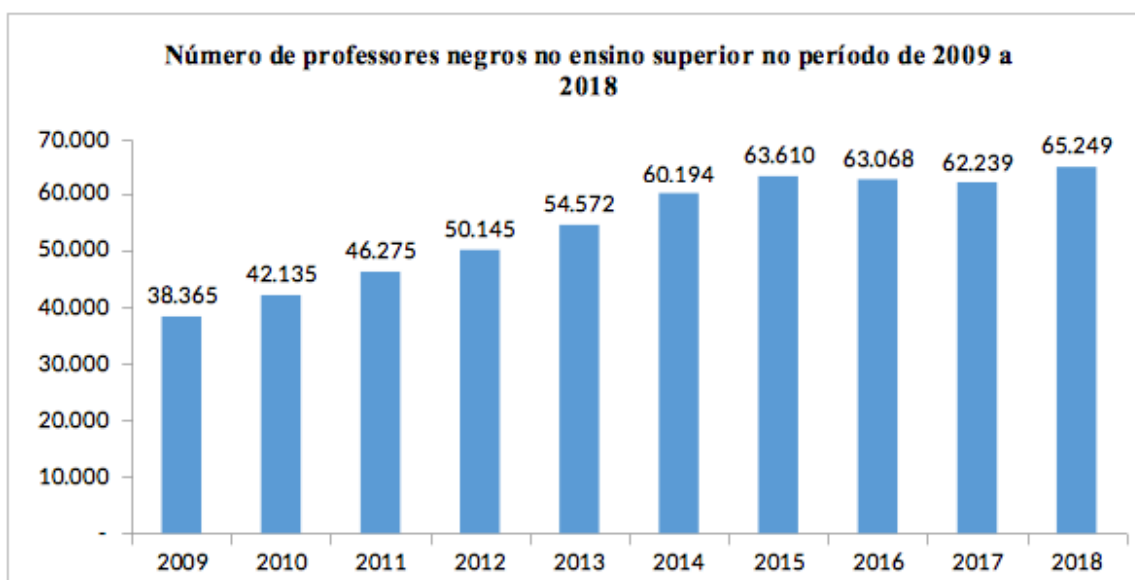
Nesse ponto discordamos em partes do autor, ainda que não desconsideremos o fato que possam existir casos como o descrito; entretanto, caso isso fosse incontestável, como

explicaríamos intelectuais do porte de Milton Santos, que mesmo na academia produziu uma obra contestadora do *establishment* burguês?

Até o momento ponderamos sobre os motivos que levaram algumas pessoas a se negarem a se identificarem a partir de sua cor/raça; todos os pontos de vistas trataram sobre a negação de se identificarem como negros e/ou pardos, mas é importante frisarmos que ao se negarem, também podiam estar se negando a se reconhecerem como brancos, embora, como já dissemos, ao longo da história nacional, ao branco não se atribuiu ou se atribui predicados negativos.

E por fim, trazemos os números sobre o total de professores negros a partir de 2009:

Figura 8: Número de professores negros no ensino superior no período de 2009-2018

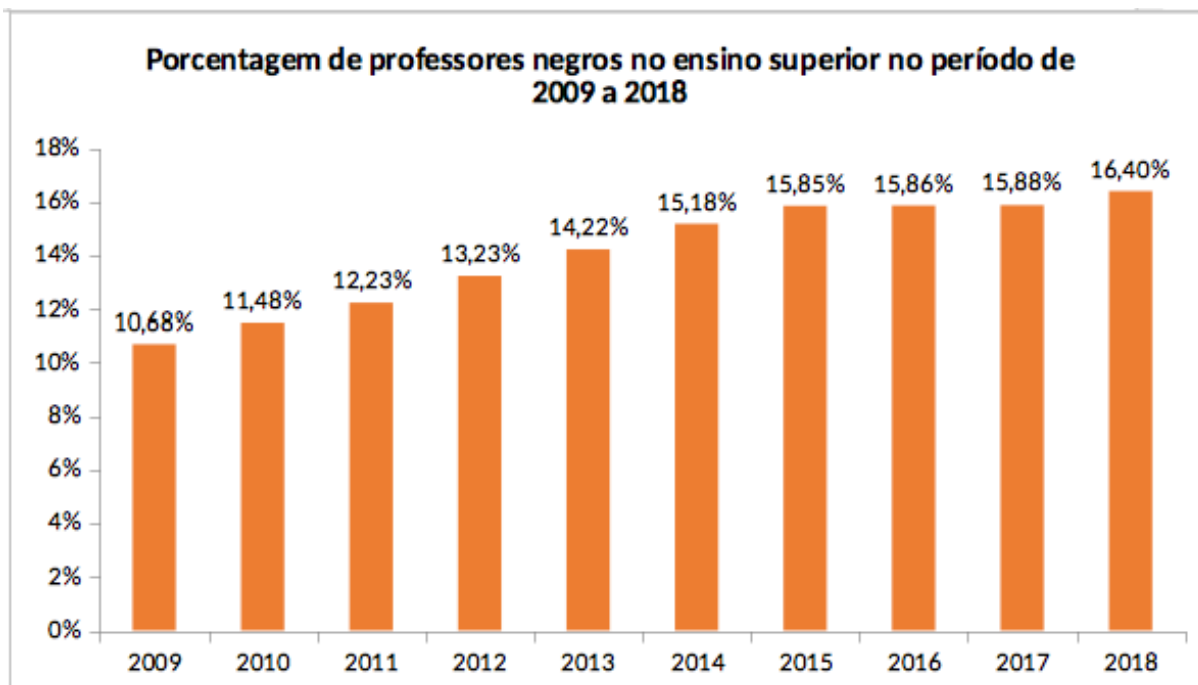


Fonte: Elaboração do pesquisador com dados do INEP (2018)

Os dois próximos gráficos nos trazem o número e o percentual de professores/as negros/as em todas as instituições de ensino superior brasileiras, sejam públicas ou privadas, o primeiro apontando para a existência de 65.249 professores/as, o que pode parecer muito, mas que não passa, em termos percentuais, de 16,40% do total.

E, ao nos recordarmos da Figura 3, que trata do número total de funcionários da USP no período 2015-2020 por raça/cor, percebemos que, à medida que se exigia maior formação acadêmica menor eram a quantidade de negros/as que ocupavam os cargos. O ápice é dado pelo último gráfico, se mais uma vez levarmos em conta que, algumas dessas instituições exigem o grau de doutor para o acesso aos seus quadros de docência, teremos uma reduzida participação de negros/as.

Figura 9: Porcentagem de professores negros no ensino superior no período de 2009-2018



Fonte: Elaboração do pesquisador com dados do INEP (2018)

Desta forma, ainda que no período destacado por nós tenhamos um crescimento, não conseguimos afirmar se esse crescimento está ligado as ações governamentais ou aos esforços individuais com o propósito de superação das desigualdades nacionais, nos mantendo distantes de uma representação equânime de pessoas negras nas universidades e faculdades brasileiras, primeiro como discentes e posteriormente como docentes.

5.1.4 Vozes Audíveis de um Povo Silenciado

Neste tópico são apresentados recortes de trechos das narrativas orais que consideramos relevantes, tendo como foco os itens do roteiro das entrevistas semiestruturadas (vide APÊNDICE A), que aconteceram após a submissão de nosso projeto de pesquisa para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), aprovado sob o parecer número 4.816.735, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 27703719.7.0000.5504.

Esses trechos foram previamente sistematizados e analisados, e submetidos ao crivo de nosso referencial teórico, já explicitado. O que se traduziu nos seguintes eixos: Socialização na família e escola; Trajetória acadêmica e trabalho na universidade; Construção e conflitos identitários no cotidiano da sociabilidade capitalista e de suas instituições. Em cada eixo as

categorias analíticas por excelência, ou *categorias integradoras*, na medida em que nelas se integram as análises apresentadas são as seguintes: a) alienação, b) reificação, c) cooptação.

Embora exista a subjetividade deste pesquisador na escolha do tema, e relativa identificação com o objeto, buscaremos o distanciamento objetivo, assim como não trataremos as fontes orais, isto é, as representações narradas, como “verdades absolutas”, mas, ao contrário, buscaremos problematizá-las e questioná-las (PEREIRA, 2013, p. 35).

Após buscarmos em bancos de dados oficiais do governo brasileiro e constatarmos que temos apenas 16,40% de professores/as negros no Brasil, fomos a procura deles. E as entrevistas que trazemos são vozes de pessoas que, a despeito de tudo o que foi colocado como impedimento, superaram obstáculos institucionais, sociais e culturais, alcançando um lugar que poucos negros e negras chegaram, mesmo não tendo raras referências negras nas escolas que ocupassem a função de professor²⁸; e logo de partida destacamos um trecho do relato de uma das entrevistadas, ao ser interpelada se havia tido um professor negro:

Nunca! Cara, eu nunca tive um professor negro... nem substituto nem professor substituto, nenhum negro, nada. Nem diretor, nem coordenador. Dentro da escola os negros que eu conheci foram na cozinha: merendeiras (Entrevistada 1)

Trazemos esse breve trecho para dizer que a construção social da realidade não se dá como resultado:

de criações autônomas de significado por indivíduos isolados, mas começa com o fato do indivíduo “assumir” o mundo no qual os outros já vivem. Sem dúvida, este “assumir” em si mesmo constitui em certo sentido um processo original para cada organismo humano e o mundo, uma vez “assumido”, pode ser modificado de maneira criadora ou (menos provavelmente) até recriado (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 168).

Estamos atentos às proposições de Berger e Luckmann (2014), sobre a possibilidade de modificação, ou ainda que mais difícil, de até mesmo radical recriação; indicamos ainda que há uma tendência de assumirmos o mundo de uma outra pessoa, do outro significativo da socialização primária, apontado por Berger e Luckmann (2013), ou seja, nossos pais e familiares. Mas que mundo é esse recebido por cada criança negra que nasce no Brasil? E a resposta nos é dada por Erefaan Pearce que, ao ser questionado em um documentário produzido

28 Dos 5 entrevistados, somente os Entrevistados 2, 3 e 5 se referiram a professores negros em sua escolarização. Nenhum dos 5 se referiram à existência de colegas negros nos seus trabalhos na Educação Superior

pela TV Folha, chamado “Desigualdade Global”, em seu quarto capítulo, que tratava das desigualdades socioeconômicas na África do Sul, disse o seguinte: “você tira terra das pessoas (negras) por gerações. Nenhuma pessoa negra do país podia comprar qualquer terra, ou ter qualquer propriedade, **o que significa que toda criança negra que nasce nesse país começa do zero toda vez**”²⁹ (grifo nosso).

“Começar do zero”, tem sido a sina de milhares de pessoas negras, e embora Pearce fale de seu contexto sul-africano, as semelhanças com o contexto brasileiro são muitas, pois se trata da realidade do negro, e tanto lá quanto aqui, ao tentarem modificar ou mesmo recriarem suas histórias, os negros:

não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos (MARX, 2011, p. 25).

Mais do que nunca, a teoria marxiana se mostra basilar ao apontar que o capitalismo a despeito de suas particularidades tem como *modus operandi* a exclusão da maioria da população, e a reação dos oprimidos deve ser a constituição dos seus intelectuais orgânicos.

5.1 SEMPRE FALAMOS, O QUE NÃO TÍNHAMOS ERA ESCUTA

Buscamos uma mulher negra com atuação na luta antirracista, publicamente auto identificando como mulher preta para iniciarmos as entrevistas e a partir de suas indicações darmos continuidade.

O primeiro contato com ela foi frutífero. Pedimos a ela que nos indicasse outras pessoas que como ela se identificassem como pessoas negras e fossem docentes nos cursos de graduação em instituições públicas e privadas no país.

Os contatos se seguiram. Fizemos cinco entrevistas, das quais foram quatro mulheres e um homem. Apenas uma das entrevistadas é professora de uma instituição de ensino superior pública, os demais, de instituições privadas.

29 Desigualdade Global – Capítulo 4: África do Sul. TV Folha. 12 de ago. de 2019 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=My0HIKZqyXc&t=936s> Acesso em: 06 jun. 2020.

O resultado desses encontros com pessoas que, a despeito de as suas dificuldades, estabeleceram estratégias para a sua superação, foram extremamente frutíferos, inspiradores, e parte deles compartilharemos com nossos leitores abaixo.

5.2.1 Sínteses das Entrevistas

Entrevista 1

Nossa primeira entrevista aconteceu em meio à pandemia do Coronavírus, e por isso escolhemos um local aberto. Fizemos uso de máscaras e álcool em gel (para higienização das mãos) e distanciamento, condição imposta pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). A entrevista foi gravada.

A entrevista se iniciou quando informarmos à entrevistada os objetivos, e que havíamos submetido o projeto ao comitê de ética, sendo este aprovado. A partir daí a entrevistada seguiu fazendo um breve histórico autobiográfico, iniciado pelo seu lugar de nascimento, mostrando as características sociais desse local e de como isso a influenciou. Entre os pontos a serem destacados, está a importância de seus pais na criação de uma consciência combativa à inda em tenra idade. Decorrido esse primeiro momento passou-se a falar se sua trajetória escolar e de como sua irmã mais velha “sofria muito na escola” (Entrevistada 1). Esse sofrimento era, segundo nossa entrevistada, causado por agressões físicas em específico com “puxões de cabelo” (Entrevistada 1). Nesse ponto da entrevista, embora não tenha feito explicitamente, deixou subentendido que as questões raciais eram o mote das agressões, uma vez que se concentravam no cabelo, que diariamente era penteado pela mãe, que fazia tranças.

Essa situação de violência perdurou até o momento que, consciente da possibilidade de resolução das agressões, sofridas principalmente por sua irmã não seriam resolvidos recorrendo à mediação das professoras e/ou diretoras da escola, passou a repelir as agressões não mais por uma tentativa argumentativa e sim física.

A nossa entrevistada nesse ponto focou em como a escola passou a tentar deixá-la dócil, a repreendendo todas as vezes que reagia às injustas agressões que ela e a irmã sofriam. É importante salientarmos que essa atitude não aconteceu nas vezes em que ela recorreu a intervenção dos professores.

Quando questionada se havia tido professores negros nossa entrevistada foi enfática na resposta, “nunca! Cara, eu nunca tive um professor... nem substituto, nenhum negro, nada, nem diretor, nem coordenador. Dentro da escola os negros que conheci foram na cozinha: merendeiras” (Entrevistada 1).

Deixando o período do ensino básico disse que “no ginásio, foi mais tranquilo”, e que nesse período teve contato com a obra do sociólogo negro Clóvis Moura: “Quilombo”.

Na graduação, a entrevistada cursou Economia em uma instituição de ensino privada, ressaltando ser a única negra da sala, além disso sofreu discriminação por parte de um professor, fato que, segundo ela, foi levado à reitoria e que acarretou um processo administrativo e punição para o professor.

Em relação ao exercício da docência, ela deu início em uma instituição de ensino privado, e nessa instituição chegou a coordenar os cursos de pós-graduação (*lato sensu*). Nessa função ele relatou que recebia exatamente a metade do salário de uma outra coordenadora branca. Ela se manteve nessa instituição até reduzirem a sua carga horária para somente oito horas semanais, o que iria reduzir também seu salário. Esse fato foi imposto a ela. Após sua saída, nossa entrevistada se submeteu a um processo seletivo para o doutorado e foi aprovada.

Entrevista 2

Nossa segunda entrevista também aconteceu presencialmente, mas que fique registrado que todas as profilaxias contra o Corona vírus foram tomadas, assim como na primeira. E nossa entrevistada escolheu o local.

Mais uma vez, munido do meu pequeno gravador, diante de uma mulher negra de 34 anos nascida no sul de Minas Gerais, filha de mãe negra e pai branco. Durante muito tempo se considerou “morena”, condição que começaria a mudar quando iniciou a graduação de Psicologia em uma instituição privada de ensino.

Diferentemente de nossa primeira entrevistada, ela teve professoras negras nos anos iniciais de sua educação escolar. As diferenças entre as duas primeiras professoras entrevistadas se encerram aí.

O processo de autoidentificação como mulher negra esteve ligado ao acesso a teorias produzida por pessoas ligadas à luta antirracista na sua graduação, mas não só isso. Segundo ela, um momento importante foi ter conhecido as Promotoras Legais Populares (PLP).

No ambiente de trabalho as situações de racismo, sutis ou não, também existiram, e os exemplos foram dados; em um deles a surpresa de uma outra professora que ficou sabendo pela coordenadora do curso da chegada dela no primeiro dia de aula. Essa situação de sofrimento se

refletiu na sua fala. Palavras que expressavam dor, sofrimento e tristeza apareceram doze vezes, e a palavra “medo”, quatro vezes.

Uma característica é o alto grau de consciência política e a certeza de que, ainda que tímidos, os avanços políticos sociais implementados pelos governos progressistas possibilitaram que pessoas negras como ela pudessem acessar o ensino superior.

Por fim damos destaque na sororidade como importante ação no fortalecimento das mulheres negras.

Entrevista 3

A terceira entrevistada é filha de um pai negro e mãe “considerada socialmente como uma pessoa branca” (Entrevistada 3), que sempre se percebeu negra. Nascida no interior paulista, iniciou seus estudos pré-escolares em uma pequena escola particular de propriedade de “três mulheres negras, mulheres de terreiro, religiosas” (Entrevistada 3).

Motivo pela qual atribui a sua conscientização racial, embora ressalte que só viria a perceber isso mais tarde. Já o ensino fundamental foi em escola pública, em uma escola do bairro. No ensino fundamental (ciclo dois), houve a municipalização do ensino e, por isso, ela foi obrigada a mudar de escola, e nesse momento ela teve “as minhas ‘maiores’ experiências de discriminação racial, as que foram evidentes”, (Entrevistada 3), o que nos mostra que, mesmo compartilhando uma situação econômica semelhantes, pessoas brancas carregam o potencial de serem racistas.

A formação política de nossa entrevistada, em grande parte, se deu no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), extinto em 2005, o que a fez almejar fazer a graduação em uma instituição pública de ensino.

Em relação à sua graduação, um ponto que achamos interessante a ser destacado é o fato de ela reconhecer que as debilidades acadêmicas, acumuladas ao longo de sua trajetória estudantil, a impediria, caso quisesse ser aprovada em outro curso que não Pedagogia conforme as palavras da própria entrevistada: “Se eu quisesse ser médica, eu não conseguiria, eu não seria com tranquilidade, porque eu não tinha base para isso, para passar numa faculdade de medicina pública, eu tive base para passar na pedagogia, ótimo que eu tive base na minha vida, sempre quis, então sempre fui muito positiva, mas se eu quisesse uma outra coisa... um outro curso... pela trajetória de ensino que eu tive dificilmente eu iria alcançar” (Entrevistada 3).

Diante da fala dela temos clareza que as condições materiais são determinantes para ampliar as já impostas pela raça e gênero.

Por fim a entrevistada foi a primeira que cursou a graduação em uma instituição pública e posteriormente se tornou docente também de uma instituição pública.

Entrevista 4

O nosso único entrevistado nasceu no Estado do Rio de Janeiro, seu pai havia sido militar da Marinha brasileira até ser expulso em 64. O início da sua formação escolar foi em uma escola particular, na cidade de Niterói.

Sua primeira experiência de discriminação racial, entretanto, não foi na escola e sim na família mesmo: “Eu tinha alguns primos que eram brancos. Quando eu ia para casa deles, eles ficavam fazendo aquelas galhofas chamando, de preto, de carvão, saci, de não sei o quê... que eu... às vezes... aquilo me fazia mal” (Entrevistado 3).

A história de nosso único professor entrevistado traz todas as características peculiares. Ele, aos 16 anos, por meio de concurso público, ingressou na carreira militar, e pôde aproveitar de um expediente criado para os benefícios dos militares para ingressar na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para entendermos esse processo trazemos a fala do próprio entrevistado:

Isso é uma coisa importante de falar, porque eu não sou o cara que fez o vestibular da UFRJ normal. Isso é muito importante, que muitas pessoas não sabem. Na época da ditadura militar foi instituída uma lei que o militar transferido de uma área para a outra, se ele tivesse matriculado em uma universidade, ele poderia pleitear uma vaga em uma universidade pública, né? Porque era ex-ofício..., mas não era nada disso... era para beneficiar os militares mesmo. Eu fui um dos últimos que conseguiu pegar essa lei. O que que eu fiz? Eu fiz uma matrícula na Universidade XXXX³⁰, aí em São Paulo – na época, em Santana, tinha uma XXXXX. Eu fiz a prova, e eu sabia que estava transferido. Eu aproveitei o sistema para entrar na universidade pública (Entrevistado 4).

Destaca também que, em 1998, quando iniciou sua graduação, havia poucos negros, e por se tratar de um curso noturno, poucos professores queriam lecionar. O nosso entrevistado permaneceu na instituição até terminar o seu doutorado e nesse período não foram poucos os

30 O nome da Instituição foi suprimido para preservarmos o anonimato de nosso entrevistado.

casos de discriminação, sofrido por ele, e nesse ponto daremos a voz novamente ao entrevistado.

Depois eu fiz o mestrado lá também, fiz o doutorado. Por vezes eu fui barrado na porta da faculdade pelo segurança achando que eu não era aluno, que eu era alguém que estava indo lá fazer alguma coisa, e ninguém me via como um aluno. Inclusive, quando eu estava fazendo o doutorado, uma vez o segurança veio em cima de mim perguntando quem eu era, e as outras pessoas passando ao Largo e ele... e eu sendo parado para... o cara querendo saber quem eu era (Entrevistado 4).

Terminado seu doutorado iniciou sua carreira docente em uma Instituição privada na baixada fluminense e segundo ele não houve episódios de discriminação, situação diferente do seu segundo emprego, também em uma instituição privada de ensino, nos quais sofria discriminações que partiam dos funcionários administrativos, professores e alunos.

Entrevista 5

Nossa última entrevistada é a decana entre os professores entrevistados. Na ocasião que nos concedeu a entrevista ela tinha 65 anos, nascida em 1956 no “bairro de Noel³¹”, na capital carioca, seu *“pai era servente de pedreiro, minha mãe tinha aquelas ocupações das mulheres negras, os trabalhos domésticos, que era lavar, passar, cozinhar tomar conta de criança, fazer uma série de pequenos trabalhos; sempre de uma condição de subalternidade”* (Entrevistada 5).

A família permaneceu em Vila Isabel até que *“a polícia invadiu o barraco”* onde eles moravam, depois disso a família se mudou para a baixada fluminense para morar com seu avô em um sítio, e desse período ela destaca uma importante passagem:

E uma coisa assim impressionante que tem a ver com a questão do racismo. O meu avô tinha esse sítio, tinha uma renda razoável. Eu me lembro que a casa tinha de tudo que uma pessoa podia ter naquela época, e mesmo assim a gente ainda... as minhas tias foram colocadas para trabalhar em casas de família, a partir dos 9 anos. Eu lembro que chegavam donos de sítio da região [...] chegavam lá e pegavam as [minhas tias] para trabalhar, e a minha avó deixava como se aquilo fosse uma coisa da vida... é natural uma vez negra, tem que começar a trabalhar desde novinha (Entrevistada 5).

A trajetória escolar de nossa entrevistada começou aos sete anos e desse dia as recordações não são as melhores pois *“ninguém quis ficar ao meu lado, eu chegava... ia chegar*

31 Trecho da canção interpretada por Martinho da Vila: “Na aba” dos Compositores: Reinaldo Martins Da Silva / Jose Belmiro Lima / Paulo Roberto Correa

numa criança, ela chegava para o lado, ia sentar perto de uma outra criança ou ela chegava para o lado. E aí eu não sabia o que era aquilo. Eu não conseguia entender por que ninguém queria sentar perto de mim, e uma criança disse que eu fedia” (Entrevistada 5).

Em relação a ter professores/as negro/as ela disse que até o ginásio ela teve algumas professoras negras, aos quinze anos concluiu o ginásio e logo depois o seu “*pai queria [que ela] fosse trabalhar. E a minha mãe não deixava minha mãe dizia “não... não tem necessidade, ela não vai trabalhar de babá. Ela não vai trabalhar”*”. E meu pai me pressionando muito meu pai dizia “*todas as suas primas trabalham de babá*” (Entrevistada 5).

A entrevistada fez 41 menções a seu pai ao longo da entrevista, desde de como ele queria que ela trabalhasse, até do como se esforçou-se para pagar o colégio técnico de contabilidade.

Ela ingressou na Universidade pública para cursar Economia em 1978, um ano depois “*em março de 79 eu cheguei para estudar eu estava de cabelo curto cabelo cortado e estava negra assumidamente negra, isso me deu uma segurança para uma porção de coisa... eu conseguia caminhar dentro da universidade de uma outra forma outra maneira*” (Entrevistada 5).

Em relação à sua carreira docente ela destacou que começou no programa de pós-graduação da mesma universidade que se graduou, e a semelhança dos demais, o ambiente de trabalho não foi um lugar acolhedor, e segundo a entrevistada, “*era muito complicado porque os professores não me aceitavam. Não eram os alunos não... Não me aceitavam... teve uma professora que eu tive que cortar relações com ela, mesmo porque ela era extremamente racista*” (Entrevistada 5).

Em suma, desde o início o preconceito racial esteve presente na vida dela.

5.2.2 Análise das Entrevistas

Iniciaremos a análise de cada um dos eixos com as apresentações de quadros nos quais destacaremos frases emblemáticas proferidas pelos entrevistados. A partir destes quadros tecemos análises comparativas nos discursos dos entrevistados (convergências e divergências) precedidas e/ou entremeadas por sistematizações teóricas e conceituais. Após análise de cada um dos eixos ou categorias, finalizamos com a análise integradora, na qual, com base nas categorias por excelência (conceito de alienação, reificação e ideologia) buscamos apontar para os gradientes que vão do cooptação à resistência/enfrentamento diante do racismo estrutural na trajetória dos sujeitos da pesquisa.

5.1 Quadro

Entrevistadas/o	Eixo: Socialização na família e escola
1	“Meu pai dizia o seguinte: ‘quando você não puder na mão, você use os dentes’.
2	“Eu sentia o preconceito, mas eu não sabia que era racismo. E pôr a minha família não ter ninguém que era de movimento social, não teve uma inserção política ou acadêmica também não”.
3	“Essa escola era de três mulheres negras, mulheres de terreiro de comunidade de terreiro, religiosas”
4	[Depois de ter sofrido discriminação] “meu pai começou a me preparar” “Eu tinha alguns primos branco. Quando eu ia para a casa deles, eles ficavam fazendo galhofas chamando, de preto, de carvão, Saci, de não sei o quê...”
5	“Eu sou descendentes de uma família de mulheres valentes” “[...] ninguém queria sentar perto de mim, e uma criança disse que eu fedia” “em março de volta em 79 eu cheguei para estudar eu estava de cabelo curto cabelo cortado e estava negra assumidamente negra”

a) Eixo: Socialização na família e escola:

Iniciamos informando que a análise da família pela teoria marxiana está muito fundada na obra de Engels (2019), “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”; essa obra mostra como se deu a constituição da família burguesa, que segundo o autor, está alicerçada na desigualdade material entre o marido e a mulher.

Bottomore (2012), ao comentar o livro de Engels sobre a origem da família sintetiza dizendo que no capitalismo a família burguesa tem por finalidade produzir “legítimos herdeiros para a transmissão da propriedade em troca de cama e mesa” (BOTTOMORE, 2012, p. 216).

A relação homem e mulher burgueses seria degenerada por essa desigualdade material ao ponto de ser comparada com a prostituição, mas há um contraponto a essa forma degenerada de casamento, e para Engels o “amor sexual” a primeira forma histórica [...] como paixão, mais precisamente como paixão que compete a todo e qualquer ser humano” (ENGELS, 2019, p. 71). Entretanto “o amor sexual só se torna e só pode se tornar regra de fato entre as classes oprimidas,

ou seja, nos dias de hoje, no proletariado” (ENGELS, 2019, p.73), e a razão para que isso ocorra é dada em uma longa explicação onde ele aponta a eliminação de

todos os fundamentos da monogamia clássica. Está ausente a propriedade, para cuja preservação e transmissão por herança foram criadas a monogamia e a dominação masculina, e, em consequência, está ausente também toda a motivação para impor a dominação masculina. E não só: faltam também os meios; o direito burguês, que protege essa dominação, existe somente para quem tem posses e para sua interação com os proletários; isso custa dinheiro e, em virtude da pobreza, não se aplica à relação entre o trabalhador e sua mulher. Nesse caso, outras relações sociais e pessoais são decisivas. E, desde que a grande indústria tirou a mulher de casa e a transferiu para o mercado de trabalho e para a fábrica, convertendo-a muitas vezes em provedora da família, o último resquício da dominação masculina na casa proletária perdeu de vez o chão – talvez se mantendo ainda um pouco da brutalidade que se abateu sobre as mulheres desde a introdução da monogamia. Assim, a família do proletário não é mais a família monogâmica em sentido estrito, mesmo que haja da parte de ambos o amor mais apaixonado e a fidelidade mais firme, e apesar de eventuais bênçãos espirituais e seculares. Por conseguinte, as eternas sequelas da monogamia, o heterismo e o adultério, praticamente não têm mais importância aqui; a mulher conseguiu reaver seu direito à separação e, quando os dois não se suportam mais, é preferível separar-se. Em suma, o matrimônio proletário é monogâmico no sentido etimológico do termo, mas de modo nenhum em seu sentido histórico (ENGELS, 2019, p. 73).

Ao trazermos esse breve histórico de como foi pensada a constituição da família na sociedade capitalista, não implica em nossa aceitação incondicional, senão de constituímos historicamente nossa análise e de como nossos autores de referência entenderam as influências do modo de produção capitalista em todos os segmentos da sociedade.

Às considerações feitas por Engels (2019) sobre a família proletária adicionaremos as que foram feitas por Lélia Gonzalez (2001) em seu clássico texto: “Por um feminismo Afro-latino-Americano”.

Gonzalez (2001), analisado o movimento feminista branco dirá “que no interior do movimento, as negras e as indígenas são as testemunhas vivas dessa exclusão”, e mais ainda

para nós, amefricanas do Brasil e de outros países da região -assim como para as ameríndias- a conscientização da opressão ocorre, antes de qualquer coisa, pelo racial. Exploração de classe e discriminação racial constituem os elementos básicos da luta comum de homens e mulheres pertencentes a uma etnia subordinada (GONZALEZ, 2001, p. 18).

Há segundo Engels (2019) e Gonzalez (2001) similaridades e distinções que caracterizam as famílias proletárias e proletárias negras, como a ausência de interesses econômicos e a solidariedade racial (no caso de famílias negras).

Além dos aspectos familiares nesse ponto analisaremos trechos sobre a trajetória como discentes dos níveis mais básicos à formação escolar, assim como todas as vivências, percalços, conflitos, conquistas etc., vivenciados por nossos entrevistados.

Como exposto, em tal categoria recorreremos a excertos, paráfrases e transcrições das entrevistas que dizem respeito a todos aspectos relacionados aos valores, crenças, ideais ético-políticos e representações sociais. Esses, como apontam Berger e Luckmann (2014) e Lukács (2010), entre outros, são internalizados pelos sujeitos, a partir de suas relações familiares, comunitárias e escolares, desde a infância até a adolescência e juventude.

A partir do nascimento a criança passará a ser subjetivada no interior de uma família; esse primeiro momento é chamado de “estrutura da vida cotidiana” (HELLER, 2014, p. 31) e seus referenciais primeiros serão seus pais. Nossa primeira entrevistada destaca a importância desse relacionamento, da seguinte maneira:

tinha uma convivência muito estreita com meu pai. Meu pai dizia o seguinte: “quando você não puder na mão, você use os dentes”. Ah! Mas foi a melhor lição que ele me deu! Então, quando os meninos me chamavam de negrinha ou quando eles vinham para puxar o meu cabelo, meu amigo, era muito dente que eu usava e muito bem. Então eu frequentava muito a salas de aula desse diretor [...] (Entrevistada 1)

Nessa relação com o seu pai, segundo Berger e Luckmann (2014), se dará a socialização primária, e será nela que acontecerá mais do que:

o aprendizado puramente cognoscitivo. Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. De fato, há boas razões para se acreditar que sem esta ligação emocional com os outros significativos o processo de aprendizado seria difícil, quando não de todo impossível (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 168)

Se recebemos o mundo de alguém que nos antecedeu, nossa Entrevista 1 o recebe de alguém que tenta prepará-la para os infindáveis conflitos, que toda criança negra ao longa da sua vida irá se deparar.

Esse processo de subjetivação é comum a todos os seres humanos, o que neste texto apontamos como diferencial para as pessoas negras, é que a realidade material ao qual estão submetidos os subjetiva de maneira peculiar, tendo a raça, fator preponderante, esse processo é descrito por Gallo (2019) da seguinte maneira:

a consciência, segundo eles, (Marx e Engels), além de ser uma realidade – isto é, a consciência é caracterizada como o fato de o homem tomar conhecimento de si mesmo, dos outros homens, do mundo que o rodeia e das relações que

ele trava com o mundo e com os outros homens – é ainda uma realidade eminentemente social, posto que só pode existir como relação, como enfrentamento, seja do sujeito com o mundo, do sujeito com os outros sujeitos ou do sujeito com ele mesmo (GALLO, 2019, p. 18)

Ao dizer que a consciência se constitui na relação com o outro, precisamos definir quem é o outro, e para isso basta que nos atentemos à maneira que a sociedade pós revoluções burguesas se constituiu, ao estabelecer um padrão tendo o homem europeu como modelo, o outro será sempre o não europeu, mesmo que esse padrão de sociedade seja apresentado como universal, no seu interior constituirá níveis de desigualdade, tendo o modelo ideal o lugar de privilégio, um lugar inalcançável mesmo àqueles que se esforçarem para atingi-lo. Por isso terá a “necessidade de se defender deste “diferente”, isto é, de caracterizar o Outro, O Outro será o suporte de suas preocupações e de seus desejos (FANON, 2008, p.147).

No caso da nossa primeira análise por se tratar de uma mulher negra pontuaremos mais uma subjetivação que é a condição de gênero, inerentes a esses corpos, portanto, ao afirmarmos que o fator econômico é o preponderante em uma sociedade capitalista, e que até mesmo reificou corpos negros, os transformando em mercadorias, atualmente o capital tem se empenhado:

em moldar os corpos de acordo com seus próprios requisitos, ao mesmo tempo que internaliza em seu modus operandi efeitos de desejos corporais, vontades, necessidades e relações sociais em mudança e interminavelmente inacabados [...] da parte do trabalhador. Esse processo molda muitas facetas da vida social, como “opções” em termos de sexualidade e de reprodução biológica ou de cultura e modos de vida, ainda que essas “opções” [...] sejam plasmadas de modo mais geral pela ordem social e por seus códigos legais, sociais e políticos, bem como por suas práticas disciplinares (HARVEY, 2000, p. 157).

Dessa forma, para Fanon (2008), os corpos negros ocuparão o lugar de “desejo” com sentido erótico, e a sexualidade será moldada para atender às expectativas sociais, segundo Harvey (2000). As mulheres negras, serão hipersexualizadas para corresponderem a um modelo normativo, e caso ela se rebelde tentarão moldá-la como foi o caso de nossa Entrevista 1 em mais um trecho: “*se você ficar boazinha, não brigar na hora do intervalo, eu vou trazer uma mamadeira pra você brincar com a sua boneca*” (Entrevistada 1).

A nossa segunda entrevistada começa a sua fala destacando o seu dilema sobre como se identificar:

Eu sempre cresci me identificando e sendo nomeada enquanto morena. Isso foi durante boa parte da minha vida assim, né? Sempre não me identificava enquanto mulher branca, mas essa consciência de identidade, enquanto pessoa

negra, é algo que aconteceu, aí, bem recentemente, uns seis anos mais ou menos (Entrevistada 2).

Sobre essa dificuldade de se auto reconhecer como mulher negra recorremos a contribuição de Ferreira; Camargo (2011) que nos aponta alguns motivos:

ao negro coube a possibilidade de se desenvolver como cidadão de segunda classe, decorrendo daí o desenvolvimento de uma identidade articulada em torno de valores considerados socialmente negativos, alimentados pelo preconceito e pela discriminação. Além disso, torna-se muito difícil delinear a situação de discriminação racial, pois foram criados mecanismos sociais sofisticados que negam o preconceito. A discriminação é geralmente veiculada de uma forma encoberta, através de frases educadas e de eufemismos, alimentando a ideia de que no Brasil o preconceito não existe, o que evidentemente é uma inverdade (FERREIRA; CAMARGO 2011, p. 377).

O Brasil é um país constituído a partir do trabalho escravizado, mas que se envergonha de seu racismo, por isso recorre a eufemismos e no caso de nossa entrevistada número dois, talvez tenha se manifestado todas as vezes que segundo ela foi chamada de “morena”.

Outro ponto que destacaremos é a relação dela com o pai, como dissemos acima a subjetivação se dá no cotidiano e uma possível hipótese para o seu tardio autorreconhecimento esteja em sua “*configuração familiar, a família da minha mãe: negra, totalmente negra, a família do meu pai: branca*” (Entrevistada 2), o que em tese poderia tê-la permitido transitar nessa fronteira turva, com o acréscimo ainda da ausência de conversas sobre as questões raciais com seu pai em outro trecho de sua entrevista:

Olha, ele é aberto, mas eu não me aproximo muito dele pra fazer esse tipo de discussão, especificamente. Essas não... porque é como se.... eu não sei... eu vejo meu pai mais como um... ele é meio infantilizado, sabe? Minha mãe cuidar dele como se fosse um filho. Então, eu acabo vendo ele dessa maneira não como alguém... então, não que ele não seja responsável, mas eu vejo ele, às vezes, de uma maneira um pouco infantilizada. É difícil ter papo sério com ele, sabe? Com ele, geralmente, jogo baralho. É algo mais de... de... de... de descontração é difícil (ENTREVISTADA 2).

Já o pai de nosso quarto entrevistado e único homem o preparou para as adversidades que a cor proporcionaria a ele, e foi assim depois de ter sofrido ato discriminatório “*meu pai começou a me preparar*” (ENTREVISTADO 4).

O entrevistado 4 nos trouxe um importante relato sobre seu pai que havia sido expulso da Marinha do Brasil e que “*conheceu o João Cândido*” o Almirante negro que liderou os marinheiros em 1910 em uma revolta contra os castigos corporais a que estavam submetidos os

marinheiros negros, essa sublevação dos negros marinheiros ficou conhecida como Revolta da Chibata.

Essa informação é interessante pois o pai de nosso entrevistado foi militar da Marinha brasileira até ser expulso

Em 64 e... aí ele fez um... ele começou lutar pela Anistia. Então eu me lembro, no fundo da minha casa aquela movimentação de anistiados, fazendo a reunião para fazer passeata, no final dos anos 70 e início dos anos 80, Diretas Já, tudo isso na minha casa rolou já... já... e... eu sou um cara que tive esse privilégio de vivenciar essa esfera da história do Brasil na minha casa, com várias pessoas que tinham sido presas, conheci várias pessoas que tinham sido presas. Conheci vários marinheiros que tinham sido presos (ENTREVISTADO 5).

E por fim traremos os relatos de nossa última entrevistada sobre a sua família e seus primeiros passos na educação escolar, e aqui realçaremos sua fala inicial. *“Eu sou descendente de uma família de mulheres valentes” (...)* *“Desde quando não se falava questões de feminismo racismo, elas já eram empoderadas”* (ENTREVISTADA 5).

Esse caminho de “empoderamento”, inicia-se com o rechaço de seus companheiros de sala de aula quando *“ninguém [queria] ficar ao [seu] lado”* e se concluirá muitos anos depois já na graduação em Economia quando *“em março de volta em 79 eu cheguei para estudar eu estava de cabelo curto cabelo cortado e estava negra assumidamente negra”*. A sua fala deixa claro que esse tempo de conscientização sobre a negritude varia de pessoa para pessoas e as circunstâncias nas quais estão submetidas.

E ciente dessa ambiguidade, Milton Santos, que foi um dos poucos professores negro da USP em uma entrevista ao jornal A Folha de São Paulo, assevera que: *“Ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo. Essa ambiguidade marca a convivência cotidiana, influi sobre o debate acadêmico e o discurso individualmente repetido é, também, utilizado por governos, partidos e instituições”* (SANTOS, 2000).

5.2 Quadro

Entrevistadas/o	Trajatória acadêmica e trabalho na universidade
1	“A coordenadora branca ganhava o dobro de mim”.
2	“Teve algumas situações que eu pude identificar, que eram de racismo”.
3	“Se eu quisesse ser médica, eu não conseguiria, eu não seria com tranquilidade, porque eu não tinha base para isso, para passar numa faculdade de medicina pública, eu tive base para passar na pedagogia, ótimo que eu tive base na minha vida, sempre quis, então sempre fui muito positiva, mas se eu quisesse uma outra coisa... um outro curso... pela trajetória de ensino que eu tive dificilmente eu iria alcançar”.

4	“Barrado na porta da faculdade pelo segurança achando que eu não era aluno”.
5	“Tinha professoras que queriam que eu carregasse, que eu fosse ao banco para ela... que eu fizesse depósito, que eu fizesse isso, aquilo... só faltavam me mandar carregar a bolsa delas”.

a) Eixo: Trajetória acadêmica e trabalho na universidade:

O foco aqui é a análise é o/as professor/as negro/as, faremos algumas observações que a nos parecem fundamentais, essas pessoas estão inseridas no mundo do trabalho, mas não qualquer trabalho, elas se dedicam ao trabalho intelectual e para isso percorreram uma trajetória acadêmica que como pontuamos fez de tudo para excluí-los, mas que concluída possibilita que pleiteiem um lugar como professor/as.

Entre as muitas dificuldades que pontuamos na trajetória de negros e negras a partir do momento que aportaram no Brasil, está o fato de serem alienados, não somente daquilo que produziam, mas também de sua humanidade, a eles foram relegados todas os trabalhos manuais, e aqui resgataremos uma citação já feita no texto, mas que mostra a real condição dos escravizados e dos portugueses que aqui “não tinham a mínima intenção de fazer qualquer trabalho manual” (BOXER, 2017, p. 98-99).

Silvio Gallo (2019) corroborando com Boxer (2017) sobre a indignidade do trabalho para a aristocracia vai mais longe ao afirmar que mesmo o gerenciamento do trabalho se constituía em algo indigno, nas palavras de Gallo no escravismo

Era comum que o trabalho dos escravos fosse gerido por escravos. Era considerado indigno que um cidadão participasse de qualquer trabalho manual, sob qualquer forma, pois esse tipo de atividade era considerado um tipo menor de exercício. Para os aristocratas, apenas o trabalho intelectual (GALLO, 2019, p. 157).

Portanto, aos negros e negra somente o trabalho manual era permitido, e a educação formal negada como já mostramos. Diante deste contexto temos um imbróglio ao conceituarmos o trabalho a partir de uma perspectiva marxista teremos que:

o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo (LUKÁCS, 1979, p. 87)

Entretanto, o trabalho exercido pelos negros antes de 1888, e para a maioria dos negros após essa data não “humaniza”, e muito menos “refina” esse trabalhador, pelo contrário o desumaniza e o embrutece.

Damos voz a partir daqui para nossas entrevistadas na esperança de que ao ouvi-las tenhamos uma perspectiva ainda que parcial da realidade dos professores/as negros/as atualmente, um dos questionamentos feitos foi sobre o salário e a resposta de nossa primeira entrevistada de imediato nos aponta uma preocupante situação de desigualdade:

Lá no..., o seu salário era o mesmo, o tratamento era o mesmo?

Sim, eu cheguei como professora ganhando a mesma coisa. Quando eu chego como coordenadora, como eu tinha dito para você, a coisa pesou. Eu comecei recebendo menos na... porque tinha uma coordenadora, branca e eu uma, coordenadora negra. A coordenadora branca ganhava o dobro de mim. Cara, tipo assim, ela ganhava 7000 reais eu ganhava 3500, mas literalmente... então, eu ganhava metade dela, eu ganhava metade (ENTREVISTADA 1).

Lamentavelmente, para as pessoas negras no Brasil, superar a vulnerabilidade discente não garante a elas tratamento equânime no mercado de trabalho. Portanto, descartamos qualquer possibilidade de darmos crédito ao discurso da meritocracia, cotejamos a fala de nossa primeira entrevistada com os dados do IBGE (2019) nos mostrando que:

Em 2018, o rendimento médio mensal das pessoas ocupadas brancas (R\$ 2.796) foi 73,9% superior ao das pretas ou pardas (R\$ 1.608). Tal diferença relativa corresponde a um padrão que se repete, ano a ano, na série histórica disponível. A desigualdade salarial em favor da população ocupada branca ocorreu com intensidades distintas nas Grandes Regiões, mas se manteve tanto nas Unidades da Federação que apresentaram os menores rendimentos – Maranhão, Piauí e Ceará –, quanto nas que registraram os rendimentos mais elevados – Distrito Federal, São Paulo e Rio de Janeiro (IBGE, 2019, p. 3).

Os dados oficiais apontam para a eficiência que a sociedade brasileira constituída a partir de pressupostos liberais tem em impedir que sua população negra saia da condição de subalternidade, e de subjetivar corpos negros de maneira negativa.

Ao questionarmos nossa segunda entrevista em relação ao salário sua resposta foi:

Estou... salarial eu acredito que sim. Bom, até onde eu sei, sim. Porque é um contrato único que é pra todo mundo, de hora/aula. A gente ganha por hora aula dada. E isso é igual para todo mundo (ENTREVISTADA 2).

Já ao ser questionada sobre situações em que se sentiu discriminada os relatos foram diversos, destacamos dois:

teve algumas situações que eu pude identificar, que eram situações de racismo. Quando eu cheguei, por exemplo, eu dei aula na Instituição X, era o meu primeiro dia lá. Tinha um estacionamento do lado da faculdade, que você estacionava e depois que você entrava na faculdade. Eu estacionei. E aí, parou uma pessoa do meu lado, e era um estacionamento só de professores, lá. Não era igual aqui. Lá o estacionamento era só para os professores. Eu entrei no estacionamento parei e perguntei para uma moça que tinha parado o carro onde

era a entrada aí essa pessoa me apontou uma entrada muito longe que eu tive que dar uma volta gigantesca. E aí fui perguntando, cheguei na sala dos professores e encontrei com essa pessoa, que eu tinha pedido informação. Essa pessoa era também uma professora do curso de Psicologia. E a coordenadora do curso me apresentou: “Essa vai ser a nossa nova professora”. Aí essa pessoa olhou pra mim falou: “se eu soubesse que você era professora, eu tinha trazido, eu tinha mostrado um caminho mais perto que dava aqui direto na sala dos professores”. Ou seja, ela me viu no estacionamento dos professores, parando lado do carro dela; mas, quando eu pedi uma informação de como eu entrava, ela me deu uma informação para a entrada que dava para as salas de aula, e não que dava para sala dos professores (ENTREVISTADA 2).

O segundo relato mostra uma constância em desconsiderar que pessoas negras possam ocupar lugares reconhecidos socialmente.

E outra situação, aqui no XXXX³² mesmo, já aconteceu. Eu tinha chegado, passei na cantina pra comer alguma coisa, antes de ir pra aula, aí o pedido está demorando... demorando. Aí a outra professora pede e o pedido dela vem rapidinho. E eu falei assim: “mas eu pedi antes”. Aí ele disse: “Não, é que ela é professora. Ela tem que ir pra aula”. Aí eu falei assim: “Eu também sou professora e eu também tenho que ir pra aula e eu quero meu pedido agora” (ENTREVISTADA 2).

Esse cotidiano de discriminações ao qual estão submetidos nossos entrevistados se soma a um ambiente já bastante insalubre e gerador de sofrimentos, que é o trabalho docente. E para tanto, nos valeremos da pesquisa feita por Eduardo Pinto Silva e Roberto Heloani, que foram a campo para entender as consequências da “exploração, precarização e intensificação do trabalho; sofrimento psíquico, conflito identitário e/ou adoecimento do professor” (SILVA; HELOANI, 2012, p. 208).

Embora Silva e Heloani (2012) não tratem especificamente do aspecto racial podemos inferir a partir deles que as questões raciais poder ser consideradas fatores de “sofrimento psíquico” uma vez que todos os nossos entrevistados haviam passado por situações discriminatórias e abaixo trazemos o relato de nosso quarto entrevistado que mesmo tendo feito o mestrado e doutorado na mesma instituição foi

barrado na porta da faculdade pelo segurança achando que eu não era aluno, que eu era alguém que estava indo lá fazer alguma coisa, e ninguém me via como um aluno. Inclusive, quando eu estava fazendo o doutorado, uma vez o segurança veio em cima de mim perguntando quem eu era, e as outras pessoas passando ao Largo e ele... e eu sendo parado para... o cara querendo saber quem eu era (ENTREVISTADA 4).

32 O nome da instituição foi suprimido para a preservação do anonimato, tanto da entrevista, quanto da instituição.

A terceira entrevistada, em sua trajetória universitária em uma instituição pública, não relata ter sofrido discriminações, entretanto pontua ter tido apenas “*um professor negro lá e hoje se você voltar lá é um professor negro. Então é isso a gente tem essa dificuldade, essa é a diferença que eu percebo*” (ENTREVISTADA 3).

Nossa entrevistada número dois traz uma outra questão à baila, para ela a mercantilização do ensino é uma outra barreira para o acesso da população negra brasileira ao ensino superior:

Essa questão de mercantilização do ensino do ensino superior e o quanto os alunos pobres estão mais no ensino superior privado do que no público. Uma perspectiva da psicologia, 80% do curso de psicologia, é em ensino superior privado, um pouco desse pensamento neoliberal de enriquecer grandes grupos educacionais, ao invés de fortalecer a educação pública. E quem acaba sofrendo disso são os estudantes trabalhadores... que foi muito importante conseguir esse acesso, mas acaba recebendo a educação necessariamente em grande parte sem qualidade, que são universidades privadas, que eu já pude trabalhar, que tem uma estrutura muito precarizada, porque onde vão os estudantes trabalhadores, e eu tenho que discutir esse processo de exclusão de classe social de gênero e raça (ENTREVISTADA 2).

Se para nossa entrevistada a mercantilização é um impedimento para os alunos, o que contribuiria para a sua exclusão, Christian Laval (2019), irá mais longe em sua crítica, ao afirmar que “os alunos não são os últimos a ser prejudicados pela inclusão dessa lógica de concorrência, inicialmente no âmbito dos valores: o mercantilismo tira o crédito do discurso sobre os valores altruístas da cultura, sobre as virtudes e a dignidade humana, sobre a igualdade de todos em relação à herança cultural” (LAVAL, 2019 p.290).

5.3 Quadro

Entrevistadas/o	Construção e conflitos identitários no cotidiano da sociabilidade capitalista e de suas instituições
1	“Porque ele acabou de falar pra mim que você é uma negrinha ardida”.
2	“Essa questão de mercantilização do ensino do ensino superior e o quanto os alunos pobres estão mais no ensino superior privado do que é do público”.
3	“Existia sempre um descrédito da minha pessoa, por ser negra e por ser jovem, então às vezes eu estava dentro da sala de aula alguém entrava para dar um recado, jamais que eles assim... mesmo eu estando na mesa, eles falavam assim ‘ué! Cadê a professora?’”
4	“o que você está fazendo aí, cara? Você não tinha que estar estudando isso não. Você tinha que estar estudando África, escravidão o que você está fazendo aqui? ”
5	“Tinha professores que queriam que eu carregasse, que eu fosse ao banco para ela... que eu fizesse depósito, que eu fizesse isso, aquilo... só faltavam me mandar carregar a bolsa delas”; “[...] porque o racista é covarde o racista ele te deixa

acuada ele te deixa, mas quando você reage ele não ele fica com medo”.
--

a) Eixo: Construção e conflitos identitários no cotidiano da sociabilidade capitalista e de suas instituições

Nesse eixo iniciamos nos valendo da reflexão de Silva e Heloani (2009) sobre a realidade daqueles que ingressam no mercado de trabalho e de como se relacionam com a realidade que já “está dada e vai se impondo, tanto no que diz respeito às relações como organizacionais como um todo, como em relação aos procedimentos da atividade que vai desenvolver” (SILVA; HELOANI, 2009, p. 218). Dado esse contexto, caso essas pessoas resolvam se contrapor ao que está dado testemunharão, por parte dos conservadores, a conjuração “temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomando emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional” (MARX, 2011, p. 26).

Essa reação por parte daqueles que por estarem habituados a estabilidade social e identitária, se desassossegam quando são obrigados a se relacionarem com aqueles tidos como inferiores exercendo funções socialmente reconhecidas, nesse momento temos a ascensão do

conservadorismo [fundamentado] na valorização do passado, da tradição, da autoridade baseada na hierarquia e na ordem [...]. Para Burke, a história é a experiência trazida do passado e legitimada no presente pelas tradições [...]. Segundo Nisbet, uma das marcas do pensamento conservador é sua oposição ao racionalismo e sua valorização da experiência e do preconceito (BARROCO, 2009 p. 172 grifos da autora).

Isso significa que, na prática, a realidade existente será imposta aos/as docentes negros/as que conseguirem ingressar na carreira e a reação a essa realidade suscitará a evocação de um passado mítico por parte dos conservadores e, por serem maioria, resistirão as mudanças e entenderão a atitude de resistência desses docentes “como desajuste individual, de forma a se reduzir o político ao psicológico” (SILVA; HELOANI, 2009, p. 218).

E o nosso entrevistado número quatro dá um exemplo de como a sociedade quer delimitar, não somente geograficamente, mas também epistemologicamente pessoas negras, ao nos trazer uma passagem que ocorreu já sendo ele docente e pesquisador de história medieval ao entrar no laboratório da disciplina: “*o que você está fazendo aí, cara? Você não tinha que estar estudando isso não. Você tinha que estar estudando África, escravidão o que você está fazendo aqui?*” (ENTREVISTADO 4).

Outro exemplo nos é dado pela entrevistada três:

Então eu posso dizer assim... o que eu posso colocar em relação a isso... é que existia sempre um descrédito da minha pessoa, por ser negra e por ser jovem, então às vezes eu estava dentro da sala de aula alguém entrava para dar um recado, jamais que eles assim... mesmo eu estando na mesa, eles falavam assim “ué! Cadê a professora?” Eles perguntavam “Cadê a professora?” Óbvio, né... é isso uma professora negra, uma mulher jovem, não poderia estar naquele lugar, mas eu nunca passei por situações evidentes de passar por conflitos abertos, mas esse descrédito ele acompanhou a minha trajetória descrédito. Ninguém imaginava, então quando eu abria a boca para falar que eu fiz Unicamp diziam “nossa!” Eu abria a boca para falar que eu fiz mestrado ele dizia “Oh meu Deus!” e o doutorado então ninguém imagina... quando eu circulou nos espaços que poderia ser alguém que enfim... Então é isso (ENTREVISTADA 3).

Os exemplos de como rapidamente uma luta política é segundo Silva e Heloani, (2009) é psicologizada abundam na fala de nossos entrevistados e com nossa quinta professora ouvida não foi diferente e abaixo daremos voz a ela:

Tinha professores que queriam que eu carregasse, que eu fosse ao banco para ela... que eu fizesse depósito, que eu fizesse isso, aquilo... só faltavam me mandar carregar a bolsa delas eu era assim o curso de educação a faculdade de educação era onde eu sofri mais casos de racismo onde as pessoas me discriminavam muito, mas muito mesmo me tratavam muito mal. Um dia uma professora chegou diante de mim e falou, mas olha só pra isso olha como é que ela anda olha o sapato dela, olha o sapato dela, olha a roupa dela o sapato dela, a roupa dela é melhor do que as nossas, vê se pode... então elas se sentiam afrontada que eu me vestia bem com a minha figura, quando eu vi que a minha figura podia afrontar eu caprichava na afronta, eu aí depois assim eu fui pegando uma segurança e parti para o embate verbal mesmo eu parti de partida mesmo embate aí eu enfrentava o racismo falando mesmo com ela sabe às vezes... eu xingava falava uma vez eu briguei tanto com uma professora que me pediu pra ir ao banco fazer um depósito para ela... eu gritei tanto com ela eu xinguei tanto e falei tanto que ela ficou passando mal duas professoras ficavam passando mal o que eu gritei com ela se uma outra olha tiveram que trancar em uma sala para eu não bater nela então eu assim eu partia mesmo para o pau e eles diziam assim olha não mexe com a XXXX³³ é **doida** e aí eu fazia isso porque o racista é covarde o racista ele te deixa acuada ele te deixa mas quando você reage ele não ele fica com medo (ENTREVISTADA 5 grifo nosso).

A realidade da população negra é a realidade de ter que se impor a todo tempo como disse Neusa Santos Souza (1993), cansa!

33 Nome suprimido para preservar o anonimato da entrevistada.

5.2.3. Resistências e Reinvenções

Concluimos que o Estado brasileiro foi eficiente em excluir/incluir dificultando ao máximo o acesso a lugares reconhecidamente valorizados na sociedade as pessoas negras, essas dificuldades se avolumam quando se pretende galgar esses postos sendo necessário a formação acadêmica que exigirá que esse aluno conte com uma estrutura familiar que possibilite a ele a permanência na escola.

Entretanto no que tange ao mercado de trabalho, os resultados mostraram que é grande a diferença que separa esses dois grupos populacionais: brancos e pretos ou pardos.

A categoria aglutinadora, cujos termos são logo acima reapresentados, inclui, por sua vez, todos os aspectos relacionados à apropriação (ou recusa, negação) da identidade negra. Ao dar vozes aos professores, foi possível identificar uma série de situações vividas na trajetória familiar, escolar, pessoal, profissional e acadêmica. Também evidenciamos aspectos do cotidiano social, no trabalho e instituições, vivenciados pelos sujeitos da pesquisa.

Aqui então serão consideradas as relações entre formas históricas de individualidade (subjetividade e ideais éticos políticos da identidade subjetivamente apropriada; sentidos singulares que questionam ou não os significados socialmente compartilhados hegemônicos) e formas históricas de sociabilidade (identidades socialmente atribuídas; significados socialmente compartilhados, tanto os hegemônicos como os relacionados à resistência da identidade negra) (SILVA, 2013).

A partir do momento que escolhemos analisar a trajetória de vida de professores/as negros/as em uma sociedade que desenvolveu suas “relações produtivas, no capitalismo, [envolvendo uma] massa de pobres em uma estrutura dinâmica de condições e fatores diversos, que impôs aos sujeitos a criação e efetivação de estratégias de sobrevivência distintas” (LOPES, 2006, p. 14), não imaginávamos que elas seriam tão diversas.

Alguns usando de expedientes legais como o caso de nosso único professor entrevistado que se valeu da sua condição de militar e que seria transferido para um outro Estado ingressando em uma instituição de ensino privada e posteriormente se transfere para uma pública e aqui citamos Certeau (1994), que escrevendo sobre as pessoas comuns e as “suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarias’, sua

clandestinidade, seu murmúrio incansável, em sua quase-invisibilidade” (CERTEAU, 1994, p. 94), superam as adversidades cotidianas.

E embora essa realidade de “micro resistências” (DURAN, 2007, p. 118) tenha sido usada por todos os nossos entrevistados, não acreditamos que tenha força suficiente para mudar a realidade social, política e econômica da população negra brasileira, e é nesse sentido estabelecemos nossa crítica a teorias que desconsiderem as lutas raciais e de gênero para citar algumas, como algo que se deva travar sem se considerar a classe e seus antagonismos na sociedade capitalista brasileira.

Sociedade que nega seu racismo, e que durante muito tempo se orgulhou disso, mas que relega a sua população negra majoritariamente os piores lugares na sociedade, o que exigiu o estabelecimento de estratégias por parte dessa população para sobreviver.

E dessa necessidade de sobrevivência a população negra inventou e reinventou suas estratégias e um exemplo concreto é a criação da Capoeira, uma luta que se traveste de dança, cujos golpes são denominados de “negativas”, “negaças”, “benção”, que muitas vezes antes de serem aplicados exige que haja um recuo, um recuo não diminui a ofensividade.

E portanto, a população negra se mantente dialeticamente avançando e recuando, assim como um capoeirista, assim como nos disse a nossa última e decana entrevista: “*tem que ir muito na cara na coragem, na briga, na luta mesmo sabe... não ter medo não ter medo de falar, não tenho medo de xingar, não ter medo de brigar, não ter medo de ser chamado de maluca*” (ENTREVISTADA 5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência” (MARX, 2013, p. 77), nos alertou Karl Marx, que no momento em que essa tese foi escrita, se estivesse vivo, completaria 203 anos, e embora não haja como discordar da afirmação de Marx, principalmente por ser este escrito algo que está sob a égide e os auspícios de regras científicas, ousamos ampliar essa dificuldade para “todo começo”, seja ele qual for.

A palavra começar, em sua origem, remete a palavra latina *cuminiari*, formada por *cum*, junto, mais *intiare*, dar início, portanto, começar é: “dar início junto”.

Quando demos início a este trabalho acadêmico mesmo advertidos, trouxemos “junto” todas as certezas, que a medida do desenvolvimento da pesquisa foram se desvanecendo e impossibilitando acreditarmos que os resultados construídos indicassem um caminho plano. Foi, então, neste momento que a advertência de Marx - provavelmente já cansado da arrogância daqueles que se esquecem que “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essências das coisas” (MARX, 1985, p. 939), se mostrou mais atual que nunca.

De tal forma advertidos, ficou claro que, por mais que os resultados nos parecessem evidentes e previsíveis, seríamos obrigados a abandonar a pretensão pueril de tentarmos desvelar os meandros do objeto de pesquisa escolhido se quiséssemos, de fato, que nossa investigação tivesse como objetivo apoderar-se:

Da matéria [stoff] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado o trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori (MARX, 2013, p. 90).

Alcançado esse ponto, não mais se sustentaria qualquer ambição de imaginarmos que estudar as relações raciais no Brasil e de como elas interferem nas vidas de pessoas negras que exercem como profissão a docência em nível superior seria algo simples.

Ao longo da história brasileira, entendendo que, a grosso modo, está dividida em: um período colonial, a partir de 1500 e, após 1822, como nação, embora em ambos os períodos estivesse em uma contígua relação entre exploradores e explorados, quando estabelecida uma relação hierárquica entre os portugueses e os indígenas e, posteriormente, entre os lusitanos e povos africanos.

Estabelecidas as relações de subalternidade impostas pelo colonizador português aos povos autóctones (indígenas) e alóctone (povos africanos), se estabeleceu a maneira que o país seria dirigido pela elite branca e europeia, que tomando para si a missão iria conduzir o mundo para o esclarecimento, um fardo que o homem branco disse ser seu como foi escrito pelo poeta Rudyard Kipling (1865 – 1936) no poema intitulado, *The White Man's Burden*:

Assuma o fardo do homem branco.
 As guerras selvagens da paz.
 Encha a boca da fome.
 E faz cessar a doença;
 E quando seu objetivo estiver mais próximo
 O fim para os outros procurados,
 Assista preguiça e loucura pagã
 Traga todas as suas esperanças em nada³⁴. (tradução nossa)

Esses homens europeus, que declararam guerras contra outros povos, que para eles carregavam a ignorância e precisam ou só podem ser redimidos por uma cultura (a europeia) e assim alcançarem o esclarecimento da cultura ocidental.

E sob esse signo civilizatório europeu e a partir de seus relatos que o Brasil foi descrito pelos viajantes que aportavam por aqui e, ao verem uma multidão de negros pelas ruas das grandes cidades brasileiras, dos séculos XVII, XVIII e XIX, imaginavam ser o país um lugar idílico se comparado, por exemplo, com os EUA que elaborou leis segregacionistas.

Portanto serão, a partir dos relatos de viajantes que se estabeleceram as primeiras informações sobre o Brasil e a partir deles também que tivemos a origem a diversos mitos sobre uma escravização boa e, que segundo Henriques (2017), ainda hoje se perpetua a mítica “narrativa do colonizador benevolente que trouxe mundos ao mundo” (HENRIQUES, 2017, p. 17). A isso também se juntou a ideia de que os europeus, por aqui chegados, estavam cercados por hordas incivilizadas dando o enredo perfeito para que se elaborasse uma perspectiva parcial por ser:

O testemunho de um dos protagonistas, o invasor. Ele é quem fala de suas façanhas. E ele, também, quem relata o que sucedeu aos índios e aos negros, raramente lhes dando a palavra de registro de suas próprias falas. O que a

34 “*Take up the White Man's burden/ The savage wars of Peace /Fill full the mouth of Famine/ And bid the sickness cease;/ And when your goal is nearest/ The end for others sought,/ Watch Sloth and heathen Folly/ Bring all your hopes to nought.*”. Disponível em: <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/kipling.asp> Acesso em: 17 mai 2020.

documentação copiosíssima nos conta é a versão do dominador (RIBEIRO, 2006, p. 27).

Esse contexto se manteve durante séculos, e uma vez que a estrutura estava montada pelos colonizadores, primeiro portugueses e posteriormente ingleses, franceses e holandeses, foi necessária somente a sua manutenção.

Mas, diferentemente, da poesia de Cecília Meireles, “Ou isso ou aquilo”, não tivemos um processo de dominação sem a resistência, e se os colonizadores se articulavam para subjugar e manterem suas posições de domínio os subalternizados, também se articularam para não sucumbirem, e ainda nos porões fétidos e insalubres dos “tumbeiros”, os primeiros gestos de resistência se manifestaram, e essa organização primeva foi descrita pelo escritor estadunidense Alex Haley em seu livro “Negras Raízes” da seguinte maneira:

O murmúrio no porão continuava, sempre que não havia nenhum toubob³⁵ presente. E a cada dia ia aumentando em volume e intensidade, à medida que os homens aprendiam a se comunicar cada vez melhor. As palavras não compreendidas eram sussurradas de um para outro, ao longo das prateleiras, até que alguém, conhecedor de mais de um idioma, fornecia a explicação, que voltava então à pessoa que levantara a questão, pelo mesmo processo. Assim, todos os homens aprenderam palavras novas, de idiomas que nunca haviam falado antes. Algumas vezes, os homens erguiam-se bruscamente, batendo com a cabeça na madeira, na emoção de se comunicarem e por saberem que o estavam fazendo sem que os toubobs soubessem. Conversando em murmúrios durante horas, os homens foram desenvolvendo um profundo senso de intriga e fraternidade. Embora fossem de aldeias e tribos diferentes, sentiam agora que não eram de povos ou lugares diferentes. Da próxima vez em que os toubobs levaram-nos para o convés, os homens marcharam como se estivessem num desfile. Ao retornarem para o porão, vários homens que falavam diversos idiomas conseguiram mudar de posição na fila, a fim de serem acorrentados nas extremidades das prateleiras, o que lhes permitiria fornecer mais depressa as explicações pedidas. Os toubobs não perceberam, pois eram incapazes ou não se preocupavam em distinguir um homem acorrentado do outro (HALEY, 1976 p.180).

Se, então, por um lado houve articulações para oprimir e desumanizar, por outro e concomitantemente houve resistências e articulações que buscavam a emancipação e a humanização e em uma relação dialética entre opressores e oprimidos é que o Brasil foi constituído.

Vista assim, em perspectiva ampla, a história do mundo moderno é também a história da questão racial, um dos dilemas da modernidade. Ao lado de outros dilemas, também fundamentais, como as guerras religiosas, as desigualdades masculino-feminino, o contraponto natureza e sociedade e as contradições de

35 Homem branco.

classes sociais, a questão racial revela-se um desafio permanente, tanto para indivíduos e coletividades como para cientistas sociais, filósofos e artistas. Uns e outros, com frequência, são desafiados a viver situações e/ou interpretá-las, sem alcançar sua explicação ou mesmo resolvê-las. São muitas e recorrentes as tensões e contradições polarizadas em termos de preconceitos, xenofobias, etnicismos, segregacionismos ou racismos; multiplicadas ou reiteradas no curso dos anos, décadas e séculos, nos diferentes países (IANNI, 2004, p. 31).

Posto desta forma, não é possível pensarmos a construção do Brasil como uma nação sem considerarmos a escravização negra como instituição basilar do Estado capitalista, ainda que periférico e dependente.

Nessa relação de forças entre senhores e escravizados durante quase quatro séculos houve a manutenção do sistema escravagista, mas de maneira nenhuma foi um período de passividade nessas relações, pois como bem disse C. R. L. James: “O único lugar que os negros (e negra) não se rebelaram é nos livros de historiadores capitalistas”³⁶ (JAMES, 1939, p.22), e foram muitas as reações de resistência e considerando as palavras de Frantz Fanon (2015), “o homem colonizado liberta-se em e pela violência” (FANON, 2015, p. 89).

Sendo subjetivados por meio de um processo violento os escravizados reagiram, e como veremos mais à frente houve momentos em que essa violência não se deu de forma explícita, mas foi dissimulada por meio do mito, no caso brasileiro de uma mítica democracia racial que não passou de uma “racionalização ou relatos disfarçados de um ato de violência real, a verdade que o grupo precisa ocultar ou dissociar dele mesmo” (KIRWAN, 2015, p. 89).

Revelar o que a construção histórica feita pelos intelectuais burgueses tinha como objetivo a ocultação das tensões sociais entre a população branca e masculina e, portanto, padrão e os subalternizados que ocupariam “um papel de resistência, defesa ou reação” (GUIMARÃES, 2006. P. 282).

Resistir, portanto, foi a primeira tarefa daqueles que se viram privados dos direitos mais básicos, e por isso os “negros eram ou são tão revolucionários quanto qualquer outro grupo social oprimido” (JAMES, 1939, p. 22).

Ao olharmos para a trajetória dos povos negros que atravessaram o mar compulsoriamente vemos que eles foram enredados mesmo que não soubessem em um campo de disputas em três frentes; econômica, política e teórica, e haveria de se libertarem em e por elas.

36 Publicado em New Internacional, volume v, dezembro de 1939. Originalmente assinado como JR Johnson. Disponível em <https://www.marxists.org/history/etol/newspape/ni/vol05/no12/v05n12-dec-1939-new-int.pdf>

No campo econômico temos a mais cruenta batalha a ser travada, pois é dele que todas as outras frentes advêm e nele também que os homens foram alienados e mais ainda os negros que foram alienados da própria humanidade, foram reificados, esse momento primevo do capitalismo é descrito por Marx da seguinte forma:

Essa acumulação primitiva desempenha na economia política aproximadamente o mesmo papel do pecado original da teologia. Adão mordeu a maçã é, com isso, o pecado se abateu sobre o gênero humano. Sua origem nos é explicada como uma anedota do passado. Numa época muito remota, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, uma súcia de vadios a dissipar tudo o que tinham e ainda mais. De fato, a comer seu pão com o suor de seu rosto; mas é a história do pecado original econômico que nos revela como pode haver gente que não tem nenhuma necessidade disso. Seja como for. Deu-se, assim, que os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo o trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar (MARX, 2013, p. 785).

Ao fazer uma crítica cheia de ironias sobre a economia política liberal e seus ideólogos cuja narrativa era tida por Marx como idílica, pois acreditavam que todos aqueles que detinham os meios de produção o tinham por terem sido prudentes e economizado e já os subalternizados por não terem sido prudentes estavam à mercê das consequências e infortúnios, essa crítica se mostra a atual para nossos dias ao se tentar culpar aqueles que historicamente foram preteridos e, ao longo de nosso percurso argumentativo, a desenvolvemos de maneira a mostrar como o sistema capitalista se articulou para entender a manutenção das desigualdades e a exclusão.

Outro ponto focal de nossa análise o de política, e como ela vêm servindo ao interesse burguês de excluir e legitimar essa exclusão. Falamos da política em seu sentido *lato*, no sentido de *polis*, de cidade e de como elas foram constituídas para obrigarem sua população negra a se estabelecerem nas margens, uma população marginal, uma vez que “o processo de construção espacial da cidade, em geral, não vem, ao longo da história, contemplando os grupos denominados “minorias”. O fazer a cidade pertence aos grupos socialmente mais representativos” (CAMPOS, 2005, p. 19).

Por fim verificamos como se estabelece a luta teórica travada pelos negros, uma vez que “a influência das teorias raciais científicas elaboradas em meados do século XIX com credibilidade entre intelectuais do meio científico até as primeiras décadas do XX, uma nódoa que sociedade brasileira não conseguiu superar” (BARBOSA, 2016, p. 261).

Sob esse percurso é que foram submetidos mulheres e homens negros, durante o período servil e após ele, serem reconhecidos como humanos, saírem das margens e elaborarem uma outra teoria a partir de seus intelectuais orgânicos foi é e será uma luta permanente dessa população.

Ao focarmos nos professores negros e analisarmos a sua trajetória procuramos entender o quanto as questões raciais influenciaram em suas vidas, se por exemplo ainda se vinculam as suas comunidades de origem e se suas produções acadêmicas são engajadas em uma luta antirracista ou não.

Ao fim e a cabo, aplicado o materialismo histórico como teoria basilar para a análise de nosso objeto concluímos que a sociedade brasileira fundada em valores liberais e orbitando social, cultural e politicamente as nações europeias e o Estados Unidos se estabelece no mundo capitalista de forma dependente.

Uma nação capitalista dependente que estabelece a sua “elite” que não tem um plano de desenvolvimento nacional, e se submete aos interesses europeus e estadunidenses e que a moda desses estabelecem no Brasil uma sociedade onde direitos e deveres são idênticos para todos, embora as oportunidades não, jogando assim, “sobre os segmentos não brancos oprimidos e discriminados, o negro em particular, a culpa da sua inferioridade social econômica e cultural” (MOURA, 2019, p. 93).

O resultado do descrito a cima é uma sociedade que valoriza a meritocracia desconsiderando a realidade concreta em que se estabeleceu a sociedade brasileira, que vez ou outra permitiu que alguns membros dos seguimentos não brancos consigam ultrapassar os “elementos ideológicos de barragem social” (MOURA, 2019, p. 94), e esses cheguem a postos de trabalho que não sejam os braçais.

Não estar entre uma maioria de trabalhadores braçais demandou de nossos entrevistados um grande esforço o que gerou cansaço e muitas vezes sofrimento, além de um ineditismo ao serem os primeiros de suas famílias a cursarem uma graduação.

O percurso de cada um deles foi eivado de dificuldades mesmo depois que conseguiram ingressar na carreira docente e os depoimentos dados por ocasião das entrevistas deixa explícito o racismo que estrutura o Brasil.

Racismo estrutural que se agrava no momento em que se encerrou o ciclo de governos progressistas por toda a America Latina e em especial no Brasil com o ascenso de um presidente

cuja política de caráter neoliberal ataca de maneira desinibida os poucos direitos sociais a que o trabalhadores brasileiros têm.

Concluimos apontando para a necessidade de que a realidade da população negra seja entendida historicamente, e que uma leitura que fragmenta e isola a luta negra da totalidade histórica só servirá aos interesses das classes dominantes para culpabilizar as vítimas por sua mazelas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALMEIDA, W. M. de. Prouni e o acesso de estudantes negros ao ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/3224-19056-1-PB.pdf Acesso em: 18 jul. 21.
- ALMEIDA, M. R. C. de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, maio 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882017000200017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2018.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.
- AMIN, S. **Eurocentrismo**: crítica de uma ideologia. São Paulo: Lavrapalavra, 2021.
- ANDRADE, C D. de. **Corpo**. 14^o ed. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- ANDRÉ, M. **A jovem pesquisa educacional brasileira**: Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.11-24, set./dez. 2006. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/A_JOVEM_PESQUISA_EDUCACIONAL_BRASILEIRA.pdf Acesso em: 3 jul. 21.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil**: origens e evolução. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/M%C3%B3dulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II%20(1).pdf Acesso em: 19 mai. 21.
- ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. Vol. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.
- BARROCO, M. L. S. **Ética**: fundamentos sócio-históricos. São Paulo: Cortez, 2009.
- BHABHA, H. **O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses**: textos seletos de Homi Bhabha. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BALIBAR, E; WALLERSTEIN, I. **Raça, nação e classe**: as identidades ambíguas. 1^a ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

- BARBOSA, M. R. de J. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei no 10.639/03. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 260-272, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1525/502> Acesso em: 15 mai. 2020.
- BAMBIRRA, V. **O capitalismo dependente latino-americano**. 4ª ed. rev. Florianópolis: Insular, 2019.
- BANTON, M. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARREYRO, G. B. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- BARROS, S. A. P. de. **Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX**. In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.
- BARROS, J. D`A. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BAUR, J. **2000 anos de cristianismo em África: Uma história da igreja africana**. Lisboa: Paulinas, 1994.
- BEAUVOIR, S. de. **O Segundo sexo: A experiência vivida**. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BOGDAN, R; BIKLE, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1991.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. (Org.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOTTOMORE, T. (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- BOXER, C, R. **O império marítimo português 1415 – 1825**. Lisboa: Edições 70, 2017.

BRAGA, T. J. K.; SCARLATO, F. C. **A territorialidade do corpo negro na USP**. 2019. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-03032020-162818/>. DOI: 10.11606/D.8.2020.tde-03032020-162818. Acesso em: 18 jul. 21

BRASIL. **Decreto nº1331**, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Côrte. UNICAMP. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html. Acesso em 20/01/2020

BRASIL. **Decreto nº528, de 28 de junho de 1890**. Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12/07/2016. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto de Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968**. Dispõe sôbre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 9 mai. 2020.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 19 mai. 21.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação** s.d. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/tire-suas-duvidas-pesquisa/o-prouni> Acesso em: 29 jun. 21

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

BUENO, R. D. **Os modos de existência africano**: caminhos da resistência na cidade de Campinas – SP. 2014. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Americana, 2014.

CAMARGO, L. F. P. **1848: o grande medo senhorial** – O papel da insurgência escrava na abolição do tráfico africano. Campinas: 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/279745/1/Camargo_LuisFernandoPrestes_M.pdf. Acesso em: 7 jun. 2019.

CARDOSO, F. H **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, A. C. **Do quilombo à favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CARVALHO, J. J. de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior.** 2ªed., São Paulo: Attar, 2006.

CATÓLICOS APOSTÓLICOS ROMANOS. Informe doutrinário. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <https://www.fsspx.com.br/wp-content/uploads/2009/09/Catolicos-Apostolicos-Romanos-Informe-Doutrinario.pdf>. Acesso em 17 abr. 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAGAS, E. F. **O pensamento de Marx sobre a subjetividade. Artigos/ArticlesTrans/Form/Ação, Marília, v. 36, n. 2, p. 63-84, Maio/Ago. 2013** Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/3099/2360> Acesso em 12 jun. 2021.

CHIAVENATO, J. **O negro no Brasil, da senzala à Guerra do Paraguai.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

COELHO, G. M. **História e ideologia: o IHGB e a república.** Universidade Federal do Pará, 1981.

CONE, J. H. **O Deus dos oprimidos.** São Paulo: Editora Paulinas, 1985.

CUNHA, J. R. **Revolução e forma jurídica: Estado de Direito em contextos pós-revolucionários e desafios ao processo revolucionário.** Revista Direito e Práxis [online]. 2017, v. 8, n. 3, pp. 2405-2448. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2017/30129>. Epub Jul-Sep 2017. ISSN 2179-8966. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2017/30129>. Acesso 1 jun. 21 2021

CRISOSTOMO, M. A. dos S.; REIGOTA, M. A. dos S. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online].** 2010, v. 15, n. 2, pp. 93-106. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000200005>. Acesso em: 9 jul. 21.

DANTAS, L. A. **A Escola do Recife e os discursos sobre a criminalidade: teorias científicas e projetos de sociedade no Recife das décadas de 1880-1890.** Recife: O autor, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11150/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20La%C3%A9rcio%20Dantas.pdf> Acesso em: 28 abr. 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DÁVILLA, J. Diploma de Brancura: política racial no Brasil – 1917-1945. **História, Franca, v. 27, n. 2, p. 281-287, 2008.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01019074200800000013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2020.

- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. 1ª ed., São Paulo: Boitempo, 2016.
- DAWSON, C. **Criação do ocidente: A religião e a civilização medieval**. 1ª. Ed., São Paulo: É Realizações, 2016.
- DE CARVALHO, R. O. **A construção da identidade brasileira a partir de Gilberto Freyre**. Oficina do Historiador, p. 293-304, 17 out. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/18973/12039> Acesso em: 22 fev. 21.
- DORE, R. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, Dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622006000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2019.
- Du BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda Ed. 1999.
- DURAN, M. C. G. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau**. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981416x2007000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 01 jul. 21.
- DUTRA, N. L. L. **Expansão do ensino superior privado a partir de 1990: limites e possibilidades**. Revista do Difere, v. 2, n.4, dez/2012. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/11/artigo-Norivan2.pdf> Acesso em: 01 jun. 2020.
- ENGELS, F. **As guerras camponesas na Alemanha**. 1ª ed. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.
- ENGELS, F. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. São Paulo: Edipro, 2011.
- ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 2. ed. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2008.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- VIEIRA, É. D.; STENGEL, M. Os nós do individualismo e da conjugalidade na Pós-Modernidade. **Aletheia** 32, p.147-160, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n32/n32a12.pdf> Acesso em: 12 jun 2021.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Lisboa: Letra Livre, 2015
- FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FAST, H. **Caminho da Liberdade**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 1986.

FERNANDES, F O. **Universidade e desenvolvimento**. In: IANNI, O. (org.). Florestan Fernandes. Coleção "Grandes Cientistas Sociais", São Paulo: Ática, 1991.

FERNANDES, F. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. São Paulo: Editora da USP, 1989.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. 2ª ed. revista. São Paulo: Global, 2007

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4ª. Ed. São Paulo: Global, 2009.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular coedição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Curitiba: Kotter Editorial; São Paulo: Editora Cotracorrente, 2020.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. **As relações cotidianas e a construção da identidade negra**. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932011000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 Jun. 2020.

FERRO, M. **A colonização explicada a todos**: São Paulo: Editora Unesp, 2017.

FINLEY, M. I. **Escravidão antiga e ideologia moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FONTES, V. Capitalismo, exclusão e inclusão forçada. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 2, nº. 3, 1996, p. 34-58. Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg3-2.pdf Acesso em: 02 de mai. 2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. Verdade, poder e si mesmo. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 294-300.

FRASER. N. Do neoliberalismo progressista a Trump – e além. **Política e Sociedade. - Vol. 17 - Nº 40**. Florianópolis: UFSC, Set. /Dez. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/Neoliberalismo%20progressista%20Nancy%20fraser.pdf> Acesso em: 1 mai. 2020.

FRANKENBERG, R. **A miragem de uma Branquitude não marcada**. In V. Ware (Org.), Branquidade, identidade branca e multiculturalismo (V. Ribeiro, trad., pp. 307-338.). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FREITAS, A. A. da S. M. de. **Acesso à Universidades alunos do ensino superior privado**. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/viewFile/2146/2103> Acesso em: 18 fev. 2020.

FREITAS, D. **Palmares: a guerra dos escravos**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 50ª ed. São Paulo: Global, 2005.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALLO, S. **Subjetividade, ideologia e educação**. 2ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2019.

GAMBOA, S. A. S. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIANNOTTI, V. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIRARD, R. **Things Hidden Since the Foundation of the World**. California: Stanford Univ Pr, 1987.

GOBINEAU, A. **“Essai sur l’inégalité des races humaines”**. In: Oeuvres. Tomo I. Paris: Gallimard. 1983. p. 135-1174.

GOMES, N. L. (Org.). **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília: MEC, 2006.

GONÇALVES, M. B. Boaventura de Sousa Santos e a “pós modernidade de contestação”: Algumas notações marxistas. **AURORA** ano V número 8 - agosto de 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/P%C3%93S-%20MODERNIDADE%20DE%20CONTESTA%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 7 jul. 21.

GONÇALVES, R. C. Quinze anos da lei 10.639/03 –avanços e retrocessos. **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 4, n. 2, p. 434-439, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9762/5161> Acesso em: 16 de mai. 2021.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo Afro-latino-Americano**. 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf Acesso em: 21 jul. 21.

GOLSAN, R. J. **Mito e teoria mimética: introdução ao pensamento girardiano**. 1ª ed. São Paulo: É Realizações, 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, vol. 2 – Os intelectuais e a organização da cultura.** O Princípio Educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, v. 3 – Maquiavel.** Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, v. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia de Benedetto Croce.** 4ª Ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2006.

GRESPLAN, J. **Marx: uma introdução.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

GUERRA, A. [et al.]. **Brasil 2016: recessão e golpe.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017.

GUIMARÃES, A. S. A. Nacionalidade e novas identidades raciais no Brasil: uma hipótese de trabalho. In: SOUZA, J. (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea.** Brasília, Universidade de Brasília, 2001, p. 7-44.

GUIMARÃES, A. S. A. **Depois da democracia racial.** Tempo soc., São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269-287, nov. 2006. Disponível em: <[Http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010320702006000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010320702006000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 mai. 2020.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HAIDER, A. **A armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje.** São Paulo: Veneta, 2020.

HALEY, A. **Negras raízes: a saga de uma família.** São Paulo: Record, 1976.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E.; SANTOS, A. R. **Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade.** In: III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade, 2012, Campinas. Dilemas e desafios na contemporaneidade. Anais do II Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Cultura. Campinas: UNICAMP, 2012. v. 1.

HARNECKER, M. **Os conceitos elementais do materialismo histórico.** [S.l.: s.n.], 1973.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. O corpo como estratégia de acumulação. In: HARVEY. **Espaços de esperança.** São Paulo: Loyola, 2000. p. 135-160

HEGEL, G.W.F. **A Fenomenologia do Espírito** (prefácio, introdução). Col. Os Pensadores, São Paulo: Abril, 1999, p. 331–344.

HEGEL, F. **Filosofia da História.** Brasília: UnB, 1995.

HEGEL, G.W.F. **Princípios da filosofia do direito.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HENRIQUES, J. G. **Racismo em português: o lado esquecido do colonialismo**. Rio de Janeiro: Tinta-da-china Brasil, 2017.

HIRANO, S. **Política e economia como formas de dominação: o trabalho intelectual em Marx**. **Tempo Soc.**, São Paulo: v. 13, n. 2, p. 1-20, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702001000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06. ago. 2019.

HOBBSAWM, E.J. **A era das revoluções, 1789 – 1848**. 41ª ed. Rio de Janeiro: 2019.

HOCHSCHILD, A. R. **The Ecstatic Edge of Politics: Sociology and Donald Trump**. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*

HOLANDA, M. A. de P. G. **Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará**. – Fortaleza, 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3582/1/2009_Tese_MAPGHolanda.pdf Acesso em: 9 jul. 21.

HOLLOWAY, J. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Viramundo, 2003.

HUSSERL, E. **La crisis de las ciencias europeas y la fenomenologia transcendental**. Barcelona: Crítica, 1991.

IANNI, O. (org.). **Florestan Fernandes**. Coleção “Grandes Cientistas Sociais”, São Paulo: Ática, 1991.

IANNI, O. **A ideia de Brasil moderno**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IBGE. **Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia> Acesso em: 10 jun. 2020.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf Acesso em: 10 jun. 2020

IGLESIAS, F. **Encontro de duas culturas: América e Europa**. *Estudos Avançados*, vol.6, no. 14. São Paulo Jan./Apr. 1992. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141992000100003. Acesso em: 08 abr. 2019.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2020 mapeia os homicídios no Brasil**. Brasília, DF, 5. jun. 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253. Acesso em: 13 set. 2020.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Desenvolvimento Humano no Brasil tem leve crescimento entre 2016 e 2017**. 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34681&catid=1&Itemid=7 Acesso em: 16 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 8 ago. 2019

JAMES, C. L. R. **A revolução do negro**. 1939. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584850/mod_resource/content/1/12%20-%20JAMES%2C%20CLR%20-%20AREvolucaoeoNegro.pdf Acesso em: 15 mai. 2020.

JAMES, C. L. R. **Os jacobinos negros**: Toussaint L`Ouverture e a revolução de São Domingos. 1ª ed. rev., São Paulo: Boitempo, 2010.

JAMESON, F. Conversas sobre a nova ordem mundial. In: BLACKBURN, Robin. **Depois da queda**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993

KIRWAN, M. **Teoria mimética**: conceitos fundamentais. 1ª ed. São Paulo: É Realizações, 2015.

LARA, R. **Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia**. Revista Katálysis [online]. 2013, v. 16, n. 1, pp. 91-100. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802013000100010>. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802013000100010>. Acesso em: 6 jun. 2021

LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LAVAL, C. **A escola não é empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1ª ed., São Paulo: Boitempo, 2019.

LEINER, J. **Negritude do Caribe Negritude do Africano**. Rio de Janeiro, Elos nº 3, 1981.

LÊNIN, V. I. **Obras escolhidas**. Tomo 6. Lisboa/Moscou, Avante/Progresso, 1989.

LÊNIN, V. I. **O que fazer?** Questões candentes de nosso movimento. 1ª ed., São Paulo: Boitempo, 2020.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural II**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LYOTARD, J.-F. **A condição pós-moderna**. 12ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2009.

LOPES, J. R. "Exclusão social" e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade. **Psicologia & Sociedade** [online]. 2006, v. 18, n. 2 pp. 13-24. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/dvGnmB9JHnKR5gf7gFddNKr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 21 jul. 2021.

LOSURDO, D. **Contra-História do Liberalismo**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro, E.P.U, 1986. Disponível em: <https://mega.nz/#!EpxwnKRC!2JcIW8C6l62pktapIGvluQiGPX7YTabZ9XA8QT5zUZw> Acesso em: 22 jan 2021.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudo de dialética marxista**. Porto: Publicações Escorpão, 1974.

LUXEMBURGO, R. **O Socialismo e as Igrejas: o Comunismo dos Primeiros Cristãos**. São Paulo: Iskra, 2015.

MACHADO, I. C. S. **Professoras Negras na Uerj e Cotidianos Curriculares, a Partir dos Primeiros Tempos do Acervo Fotográfico J. Vitalino**. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4024144.pdf> Acesso em: 9 jul 2021.

MARIÁTEGUI, J.C. **7 Ensaios de Interpretação da Realidade Peruana**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

MARIÁTEGUI, J.C. **Educação e América Latina**. 1ª ed. São Paulo: Edições Nova Cultura: 2019.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. 29ª Reunião Anual da ANPED, Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, Caxambu, 2006.

MARTINS, C. B. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 9 jun. 2014.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política – Livro III**. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1985, p. 1080.

MARX, K. **Contribuição para à crítica da economia política**. Tradução e introdução Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política, Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2013b.

MARX, K. A Irlanda e a classe trabalhadora na inglesa. In: MUSTO, M. **Trabalhadores, Uni-vos! Antologia Política da I Internacional**, São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, K. **Os despossuídos**: debate sobre a lei referente ao uso da madeira. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017b.

MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**. Textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K., ENGELS, F. **Manifesto comunista**. 1ª ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.v. 3

MARX, K., ENGELS, F. **Escritos sobre a Guerra Civil Americana**. Londrina/São Paulo: Aetia Editorial/Peleja, 2020.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2013.

MELO, R. **Reificação e reconhecimento**: um estudo a partir da teoria crítica da sociedade de Axel Honneth. Revista ethic@ Florianópolis v. 9, n. 2 p. 231 - 245 Dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/20228-65280-1-PB.pdf> Acesso em: 1 de jul. 2021.

MOREL, M. **A revolução do Haiti e o Brasil escravista**: o que não deve ser dito. 1ª ed. Jundiaí: Paco, 2017.

MOURA, C. **As injustiças de Clio**: o negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MOURA, C. **Dialética radical do negro**. 2ª ed. São Paulo: Fundação Mauricio Grabois/coedição com Anita Garibaldi, 2014.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

MUNANGA, K. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. *Estud. Av.*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142004000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2019.

NABUCO, J. **O abolicionismo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.30, p.275- 291, jun/2008.

NATEL, E. S. **Educação das relações étnico-raciais**: as sagas e resiliências das mulheres negras profissionais: em três ambientes universitários. São Leopoldo, 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3094/Elisabeth%20Santos%20Natel.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 5 jun. 21.

NETO, O. C. A “**direita envergonhada**” e a **fundação do partido de reedificação da ordem nacional**. *Historiæ*, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/6722> Acesso em 10/02/20.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. Biblioteca Básica de Serviço Social. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

NICUIA, E. J. **O papel do escravo em Aristóteles e Hegel**. (Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.) Porto Alegre 2009. <http://www.ibamendes.com/2011/04/aristoteles-e-justificacao-da.html> Acesso em: 22 jul. 2019.

NOVACK, G. **As origens do materialismo**. São Paulo: Sudermann, 2015.

NUNES JUNIOR, R. O conceito de história em Karl Marx. **Revista de Filosofia**, v.15, n.1, junho/2017 <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/739/454>. Acesso em: 22 jul. 2019.

OLIVEIRA, C. L. P.; BARRETO, P. C. da S. Percepção do racismo no Rio de Janeiro. **Estud. afro-asiático**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 183-213, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101546X2003000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 dez. 2018.

OURIQUES, N. **O colapso do figurino francês: crítica às ciências sociais no Brasil.** 3ª ed. Florianópolis: Editora Insular, 2015.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, A. A. **O mundo negro: Relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

PESSOA, F. **Mensagem.** Disponível em: <http://pessoa-mensagem.blogspot.com/2009/03/x-mar-portugues.html> Acesso em: 22 fev. 21

PIERUCCI, A. F. **O Desencantamento do mundo: Todos os passos do conceito em Max Weber.** São Paulo: Editora 34, 2003.

PIZA, Edith. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão.** An. 1 Simp. Internacional do Adolescente May. 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext Acesso em: 08 jun. 2020.

POLESE, P. **Machismo, racismo, capitalismo identitário: as estratégias das empresas para as questões de gênero, raça e sexualidade.** 1ª ed. São Paulo: Hedra, 2020.

PRADO JR. C. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PROUDHON, P. J. **A propriedade é um roubo.** Porto Alegre: L&PM, 2014.

QUEIROZ, D. M. **Raça, gênero e educação superior. Salvador, 2001.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/deocele_mascarenhas_queiroz.pdf Acesso em: 01 jun. 2020.

RAMOS, A. R. **A introdução crítica a sociologia brasileira.** Rio de Janeiro: Andes, 1957.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, A. L. R. C. **Racismo estrutural e aquisição de propriedade: uma ilustração na cidade de São Paulo.** São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

RIBEIRO, C. A. C. **Classe, raça e mobilidade social no Brasil. Dados,** Rio de Janeiro, v. 49, n. 4, p. 833-873, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S001152582006000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 9 mai. 2020.

ROCHA, L. C. P. da. **Políticas afirmativas e educação: a lei nº 10.639/2003 no contexto das políticas educacionais no Brasil Contemporâneo.** Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

RODRIGUES, R. N. Métissage, dégénérescence et crime. **Archives d'Anthropologie Criminelle**, v. 14, n. 83, 1899

RODRIGUES, R. N. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1894.

RODRIGUES, R. N. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/mmtct/pdf/rodrigues-9788579820106.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

ROIO, M. D. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SALLUM Jr., B. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimento. **Tempo Social: Rev. Social**. USP, S. Paulo, 11(2): 23-47, Out. 1999. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/sociologia/tempo-social/site/images/stories/edicoes/v112/o_brasil.pdf Acesso em: 19 jul. 21.

SAMPAIO JR, P. de A. **Entre a nação e a barbárie**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANDEL, M. J. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. [org.] **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, M. Ser negro no Brasil hoje: Ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, domingo, 07 de maio de 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm> Acesso em: 29 jul. 21.

SARTRE, J. P. **O que é subjetividade?** 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão In: SAWAIA, B. B. (Org.). (org.). **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. K. M. A travessia da Calunga Grande: Três séculos de imagens sobre o Negro no Brasil. (1637-1899). **Rev. Antropol.** [online]. 2001, vol.44, n.2, p. 227-230.

SCHWARCZ, L. M., STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia da Letras, 2015.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.47.2012.tde-21052012-154521. Acesso em: 2021-06-08.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, V. **Universidade pública estatal**: entre o público e o privado/mercantil. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a09v2690.pdf> Acesso em: 01 jun. 2020.

SILVA, E. da Engels e a abordagem científica da religião. In: Engels e a história social do trabalho. In: MOURA, M. C. B. de; FERREIRA, M.; MORENO, R. (Org.). **Friedrich Engels e a ciência contemporânea**. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, 2007b, v., p. 171-197.

SILVA, V. G. da. Religião e identidade cultural negra: católicos, afrobrasileiros e neopentecostais. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v.20, n. 20, jan./dez. 2011. Mana, v. 13, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36804/39526> Acesso em: 14 jul. 2021.

SILVA, E. P. e. Subjetividade e sociabilidade: reflexões sobre o trabalho do professor universitário sob uma perspectiva freudo-marxista. Rio de Janeiro, **Advir**, jul. 2013, p.19-31.

SILVA, E. P. e; HELOANI, R. Gestão educacional e trabalho docente: aspectos socioinstitucionais e psicossociais dos processos de saúde/doença. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 207–227, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639564. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639564>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SILVIA, V. A. **Cores da tradição**: uma história do debate racial na Universidade de São Paulo (USP) e a configuração racial do seu corpo docente. São Paulo, 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP). Faculdade de Educação. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19112015-133530/pt-br.php> Acesso em: 9 jul. 21.

SOUSA, A. A. S. de. **Pós-modernidade**: mistificação e ruptura da dimensão de totalidade da vida social no capitalismo contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Disponível em: https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/9932/1/arquivo9123_1.pdf Acesso em: 4 mai. 2021.

SOUSA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, A. de. Raça e política no Brasil urbano. **Rev. adm. empres.** São Paulo, v. 11, n. 4, p. 61-70, Dec. 1971. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475901971000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mai. 2020.

STALLIVIERI, L. **O Sistema De Ensino Superior Do Brasil Características, Tendências E Perspectivas**. 2006. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf Acesso em: 18 jul. 21.

SOWELL, T. **Ação afirmativa ao redor do mundo: um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais**. 1ª ed. São Paulo: É Realizações, 2016.

TAI, Hsuan-An. **Design: conceitos e métodos**. São Paulo: Blucher, 2017.

TOMAZI, N. D. et al. **Iniciação à Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Atual Editora, 2000

TRAGTENBERG, M. **A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo: Rumo, 1979.

TROTSKY, L. **Questões do modo de vida e a moral deles e a nossa**. São Paulo: Editora Sundermann, 2006.

WALLERSTEIN, I. **O universalismo europeu: a retórica do poder**: São Paulo: Boitempo, 2007.

WIEVIORKA, M. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

WILLIAMS, R. **Palavras-chaves: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

WOOD, E. M. **Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna**. Crítica Marxista, São Paulo, Brasiliense, v.1, n.3, 1996, p.118-127.

VINUTO, J. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto**. Temáticas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144>. Acesso em: 19 ago.2019.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como foram as suas primeiras experiências educativas em contexto familiar?

Espera-se que, com essa pergunta, o entrevistado fale da relação familiar como ambiente do saber, se há influências dentro da família etc.

2. Como foram seus primeiros anos na escola?

Espera-se que o entrevistado conte sua trajetória escolar nos primeiros anos.

Aqui há necessidade de subpergunta:

– Você sofreu racismo? Como foi?

– Você viu outros negros ou negras sofrendo racismo?

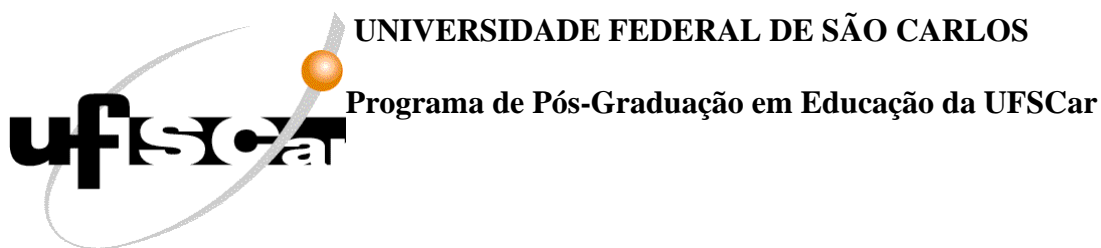
– Você tinha professores negros ou professoras negras nesse período? Se sim, como era a sua relação com eles?

– Você já teve um diretor ou diretora negra/o na escola em que estudou?

3. Sua consciência de negritude se deu no período de escolarização (Ensino Médio ou fundamental)? Se sim, como isso se deu? Houve a influência de algum professor? Ele ou ela era negro/a?

4. Como foi seu processo de escolha do curso para a graduação?

5. Como foi o início da carreira sua carreira docente, você percebeu ou sofreu atos discriminatórios? Diferenciação salarial? Solicitação de tarefas que não eram solicitadas a outros professores?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS/ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO XXXXXX

(Resolução 466/2012 do CNS)

**PROFESSORES/AS NEGROS/AS: da vulnerabilidade discente à possível
cooptação docente**

Eu, ROGÉRIO DONIZETTI BUENO, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “PROFESSORES/AS NEGROS/AS: DA VULNERABILIDADE DISCENTE À POSSÍVEL COOPTAÇÃO DOCENTE”, orientada Professor Doutor Eduardo Pinto e Silva.

Os povos africanos foram submetidos a um duplo processo de alienação, primeiramente, eles próprios foram reificados, transformados em mercadorias, e posteriormente submetidos ao trabalho que reforçou a alienação. Portanto, problematizamos o trabalho do professor negro, levando em consideração que, em um primeiro momento, foi preciso a emancipação como seres humanos, embora se mantivessem submetidos aos auspícios do sistema capitalista que por si só é alienante e reificador. Mas será que essa alienação provocada pelo trabalho no sistema capitalista vale também para o trabalho intelectual? Um professor universitário está ou não sujeito a alienação, e um professor negro universitário?

Desta forma, o objetivo geral analisar, pela perspectiva do materialismo histórico, as possibilidades e modos de cooptação dos docentes negros no sistema capitalista neoliberal. Os objetivos específicos são: a) reconstruir, historicamente, a inserção do negro no sistema capitalista e seu duplo processo de alienação e b) entender os mecanismos de inserção ou exclusão dos docentes negros na trajetória de escolarização.

Você foi selecionado (a) por ser professor/a negro/a do Ensino Superior, de instituição de origem privada ou pública. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada sob três eixos: socialização na família e escola; trajetória acadêmica e trabalho na universidade; construção e conflitos identitários no cotidiano da sociabilidade capitalista e de suas instituições.

A entrevista será individual e realizada em plataforma digital do tipo Skype ou similar, devido a Pandemia de Covid-19, em horário matutino ou vespertino a ser definido pelo/a participante.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que na tentativa de mitigar os riscos, que podem ser: haver possível desconforto ou constrangimento em responder as perguntas no momento da entrevista uma vez que se trata de falar de experiências negativas que trouxeram prejuízos emocionais ou econômicas, elaboramos um roteiro prévio e disponibilizaremos para os/as entrevistados(as) de maneira a possibilitar a recusa de responde-las parcial ou totalmente além de se recusar a participar. Será oferecida assistência no caso de necessidade emocional ou jurídica. Informado que no caso de haver ônus para o participante o mesmo será reembolsado. Assumo comprometimento em publicizar as informações coletadas e analisadas somente em meios e eventos científicos de modo que os participantes não serão identificados. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientar o/a participante e encaminhá-lo/a para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação e das Relações Étnico-Raciais. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São

Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou números, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (19) 974056137. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Rogério Donizetti Bueno

Endereço: Rua Marrocos, 153, Vila Vitória. CEP. 13056-797. Campinas-SP.

Contato telefônico: (19) 974056137

E-mail: donizettivineyard@hotmail.com

Eu recebi uma cópia deste Termo e tive a possibilidade de lê-lo.

Assinatura

entrevistado:

Assinatura

entrevistador:

Campinas, _____ / _____ / _____.

Entrevista nº

Local:

APÊNDICE C



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFESSOR NEGRO: da exclusão discente à possível cooptação docente.

Pesquisador: Rogério Donizetti Bueno

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 27703719.7.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.816.735

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa", e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram copiadas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa".

O projeto está bem apresentado, contemplando elementos para análise ética.

Estudo desenha-se como:

"Analisaremos os dados disponibilizado (on line) que tragam informações sobre a quantidade de professores negros de Universidade públicas e privadas no Estado de São Paulo, concomitantemente entrevistaremos professores universitários negros com a finalidade de seus depoimentos identificarmos se esses docentes foram submetidos a situações de racismo e como isso influenciou suas trajetórias. A análise desse dados serão feito a partir de uma "abordagem qualitativa" dentro de uma pesquisa crítico-dialética, tal como se configuram nos "estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico" (GAMBOA, In: FAZENDA, 2010. p. 106)."

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos primário e secundário foram descritos, como segue:

"Objetivo Primário: analisar, pela perspectiva do materialismo histórico, as possibilidades e modos de cooptação dos docentes negros no sistema capitalista neoliberal.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.816.735

Objetivo Secundário:

- a) reconstruir, historicamente, a inserção do negro no sistema capitalista e seu duplo processo de alienação e b) entender os mecanismos de inserção ou exclusão dos docentes negros na trajetória de escolarização.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os Riscos e Benefícios, foram informados, como segue:

“Riscos:

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que na tentativa de mitigar os riscos, que podem ser: haver possível desconforto ou constrangimento em responder as perguntas no momento da entrevista uma vez que se trata de falar de experiências negativas que trouxeram prejuízos emocionais ou econômicas, elaboramos um roteiro prévio e disponibilizaremos para os/as entrevistados(as) de maneira a possibilitar a recusa de responde-las parcial ou totalmente além de se recusar a participar.

Benefícios:

Contribuir para o estudo das relações raciais no ambiente de trabalho.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Documentos/Termos seguintes encontram-se anexados na Plataforma.

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1340163.pdf

11/06/2021

Carta_Resposta_versao4.docx

04/06/2021

ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.docx

04/06/2021

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.816.735

TCLE_VERSAO_4.docx
04/06/2021

Cronograma_VERSAO4.docx
04/06/2021

modelo_4_preenchido.docx
17/04/2021

Projeto.pdf
23/12/2019

folha.pdf
23/12/2019

Recomendações:

Vide no campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações" análise sobre as PENDÊNCIAS elencadas no parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente Número: 4.742.081, emitido pelo CEP em 28 de Maio de 2021.

PENDÊNCIAS:

PENDÊNCIA VERSÃO 3:

1.1 Critérios de inclusão e exclusão/Convite e recrutamento dos participantes

Informar nos campos "Metodologia Proposta" e "Critérios de inclusão e exclusão" da Plataforma quais critérios de inclusão e exclusão serão considerados para recrutamento dos participantes, consta apenas na Plataforma: "Professores negros universitários" e "A amostragem de sujeitos depoentes é constituída de cinco professores negros do Ensino Superior, de variadas instituições de origem privada e pública."

E, ainda, como serão convidados e recrutamentos: pessoalmente, por redes sociais, por e-mail

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.816.735

(contatos disponibilizados publicamente ou contatos pessoais) ou via alguma Instituição? (por exemplo, via alguma Universidade. Neste caso, há a necessidade de providenciar e anexar na Plataforma Carta de Autorização da Instituição; para saber mais: "04. Autorização de instituição coparticipante" <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/documentos-obrigatorios-para-submissao-de-um-protocolo-de-pesquisa>).

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: "O texto foi revisto e informações foram incluídas de acordo com o projeto da pesquisa na Plataforma. Solicitação atendida."

"A amostragem de sujeitos depoentes é constituída de cinco professores/as negros/as do Ensino Superior, de variadas instituições de origem privada e pública, CONSTITUÍDA POR REDE DE INDICAÇÃO DENOMINADA BOLA DE NEVE. SERÃO ACESSADOS A PARTIR DE UMA INDICAÇÃO INICIAL POR VIA DE TELEFONE CELULAR

Critério de Inclusão:

Os critérios de exclusão foram os sujeitos de pesquisa se qualificarem como alunos/as e não como professores/as, NÃO SE AUTODECLARAREM NEGROS/AS, ESTAREM APOSENTADOS, NÃO FAZEREM PARTE DA REDE DE INDICAÇÃO DA TÉCNICA BOLA DE NEVE."

ANÁLISE: pendência atendida.

1.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Anexar na Plataforma todos os instrumentos (Roteiro de Entrevista), para que seja possível analisar a adequação ética dos mesmos, por exemplo, se há risco de algum constrangimento ou à garantia de sigilo e privacidade do participante.

RESPOSTA: "o arquivo foi anexado no campo específico na Plataforma."

ANÁLISE: pendência atendida. Roteiro anexado encontra-se eticamente adequado.

2) CRONOGRAMA

Pendência: "No presente momento de análise, o cronograma está em acordo. Mas a relatoria atenta o pesquisador de que, pelo fato do projeto retornar para algumas pequenas alterações e revisões, será necessário rever os prazos e reapresenta-los. Isto significa que o cronograma deverá ser refeito caso o pesquisador demore a reenviar o projeto".

E

Cronograma: O projeto retornará para que o TCLE seja encaminhado de modo satisfatório.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.816.735

Portanto: DEVE-SE REFAZER O CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA. Solicita-se que esse cronograma seja DETALHADO, não apresentando somente a informação da coleta de dados.

Responder a pendência: Cronograma atualizado. Solicitação acolhida.

Localizar no texto original onde será encontrada a resposta: o arquivo foi anexado no campo específico na Plataforma.

ANÁLISE: pendência atendida.

PENDÊNCIA VERSÃO 3: pendência atendida. Porém, considerando parecer pendente, observar necessidade de adequação no Cronograma (Plataforma e Projeto), considerando tempo estimado para submissão e apreciação de nova versão do Protocolo. Para saber mais, leia: "8. Qual o tempo estimado para apreciação de um projeto pelo Comitê de Ética?", Disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/perguntas-frequentes>.

RESPOSTA: "Cronograma atualizado. Solicitação atendida.

[...] o arquivo foi anexado no campo específico na Plataforma."

ANÁLISE: pendência atendida.

3) TCLE

Pendência: "Os participantes deverão estar informados dos riscos possíveis, deverão estar informados de que, caso haja". "Qualquer ônus para o participante, o mesmo será reembolsado".

E

TCLE: na primeira versão de avaliação, o TCLE havia sido suprimido. Nessa segunda, o TCLE foi apresentado, porém, de modo genérico, sem apresentar NENHUMA INFORMAÇÃO DO PRÓPRIO PROJETO. O TCLE deve, portanto, ser escrito a partir das demandas postas nas resoluções 466 e 510. O modelo 4 da página da ProPq apresenta as informações necessárias para responder a contento essa questão. Recomenda-se, então, inserir as informações desse projeto de pesquisa (PROFESSOR NEGRO: da exclusão discente à possível cooptação docente) no corpo geral do modelo 4 e reapresenta-lo ao CEP. LEMBRANDO QUE: NO CASO DESSA PESQUISA, OS PARTICIPANTES DEVERÃO ESTAR INFORMADOS DOS RISCOS POSSÍVEIS, DEVERÃO ESTAR INFORMADOS DE QUE, CASO HAJA QUALQUER ÔNUS PARA O PARTICIPANTE, O MESMO SERÁ REEMBOLSADO (isso é só uma garantia, considerando que a entrevista ocorrerá em horários e locais previstos pelo pesquisador e pelo participante). É necessário esclarecer que os dados serão divulgados SOMENTE EM MEIOS E EVENTOS CIENTÍFICOS de modo que os participantes não serão identificados.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.816.735

Lembrar que os Riscos devem estar descritos de igual modo, tanto no TCLE, quanto no formulário da Plataforma Brasil.

Responder a pendência: TCLE preenchido conforme documento disponível no site da UFSCar. Solicitação acolhida.

Localizar no texto original onde será encontrada a resposta: Foi alterado conforme solicitado no parecer consubstanciado e anexado no campo específico.

ANÁLISE: pendência parcialmente atendida.

PENDÊNCIA VERSÃO 3:

Apesar das adequações, indicam-se pendências em relação à versão atual do TCLE:

3.1 Enumerar as páginas, seguindo o exemplo: 1/3; 2/3 e 3/3.

RESPOSTA: "TCLE preenchido da seguinte forma: Página 1 de 4; Página 2 de 4; Página 3 de 4; Página 4 de 4. Solicitação atendida."

ANÁLISE: pendência atendida.

3.2 Forma de obtenção da anuência

Informar no Termo a forma de obtenção da anuência: por se tratar de pesquisa virtual, o processo de anuência acontecerá por meio do documento digital, virtualmente. Virtualmente, o participante/responsável legal, poderá, por exemplo, em formulário do GoogleForm ter a opção de clicar em "não concordo" e fechar o link ou em "concordo" e enviar o Formulário; mesmo assim deverá garantir e informar ao participante que ele receberá a sua via do Termo, devidamente assinada e rubricada pelo pesquisador responsável (informar como ele receberá a sua via: em caso de digitalizado, por e-mail?).

Para saber mais, veja orientação (03. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento (TALE)) disponível no site do CEP/UFSCar: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/documentos-obrigatorios-para-submissao-de-um-protocolo-de-pesquisa>

RESPOSTA: "TCLE preenchido de acordo com o solicitado. Solicitação atendida."

ANÁLISE: pendência atendida. Apesar da redação: POR SE TRATAR DE PESQUISA VIRTUAL, O PROCESSO DE ANUÊNCIA ACONTECERÁ POR MEIO DE DOCUMENTO DIGITAL, VIRTUALMENTE. O PESQUISADOR ENVIARÁ POR WHATS'APP O TERMO ASSINADO E DIGITALIZADO." deverá comprometer-se a informar na versão final Termo que será enviado aos convidados como eles responderão ou seja, como vão se manifestar e irá registrar que eles aceitam participar da pesquisa. Ao receberem o termo via WhatsApp responderão por escrito ou verbalmente que leram

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.816.735

e concordam participar ou leram e não concordam participar? Essa informação deverá compor o Termo por ser um direito do participante, como por ser imprescindível o pesquisador guardar o registro do consentimento – como comprovação de que o participante foi consultado e aceitou participar. Pode, por exemplo, solicitar que, via WhatsApp ele leia ou redija o seguinte trecho e manifeste-se se concorda ou não concorda:

“Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br”

3.3 Tempo aproximado para responder à Entrevista

Adicionar informação sobre o tempo aproximado que o participante levará para responder à Entrevista
RESPOSTA: “TCLE preenchido de acordo com o solicitado. Solicitação atendida.”

ANÁLISE: pendência atendida.

3.4 Direito a reparação de danos e indenização

Informar sobre a garantia de reparação de danos e indenização de danos resultantes, além do que já contemplou sobre o ressarcimento de despesas decorrentes, no trecho: “[...] haver ônus para o participante o mesmo será reembolsado”, considerando o que prevê a Resolução CNS nº 510 (2016):

Art. 19 “§ 2o O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização.”.

RESPOSTA: TCLE preenchido de acordo com o solicitado. Solicitação atendida.

ANÁLISE: pendência atendida.

3.5 Embasamento

Por se tratar de pesquisa em ciências humanas, que não implica em intervenção direta no corpo humano, deverá ter como referência a RESOLUÇÃO N° 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 (Disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/Reso510.pdf>), ao invés da RESOLUÇÃO nº 466 (2012) no

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.816.735

cabeçalho do Termo.

RESPOSTA: "TCLE preenchido de acordo com o solicitado. Solicitação atendida."

ANÁLISE: pendência atendida.

EMBASAMENTO DO PARECER:

RESOLUÇÃO N° 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, disponível em:
<http://www.propq.ufscar.br/etica/Reso510.pdf>

CONCLUSÃO: parecer aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n° 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto.

Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução N° 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa:

II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;

IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil.

OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Considerando a situação sócio sanitária, bem como os planos de contingenciamento da pandemia da COVID-19 municipais e Estaduais; Considerando que as Portarias/Resoluções de Instituições Proponentes de pesquisa são constantemente atualizadas; Considerando o papel do sistema CEP/CONEP em garantir a segurança e proteção do participante da pesquisa por meio dos Protocolos submetidos na Plataforma Brasil; Considerando a corresponsabilidade do pesquisador

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.816.735

pela integridade e bem-estar dos participantes da pesquisa;

Este CEP orienta aos pesquisadores o acompanhamento da situação sócio sanitária da região em que ocorrerá a pesquisa, bem como as determinações legais dos planos de contingenciamento do COVID-19 para determinação do início, suspensão ou continuidade de atividades de pesquisas presenciais, mesmo que o Protocolo já se encontre aprovado pelo CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1340163.pdf	11/06/2021 19:16:57		Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao4.docx	04/06/2021 18:04:10	Rogério Donizetti Bueno	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.docx	04/06/2021 17:32:37	Rogério Donizetti Bueno	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_VERSAO_4.docx	04/06/2021 17:32:18	Rogério Donizetti Bueno	Aceito
Cronograma	Cronograma_VERSAO4.docx	04/06/2021 17:31:43	Rogério Donizetti Bueno	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelo_4_preenchido.docx	17/04/2021 18:57:40	Rogério Donizetti Bueno	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	23/12/2019 17:17:51	Rogério Donizetti Bueno	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	23/12/2019 17:08:10	Rogério Donizetti Bueno	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.816.735

SAO CARLOS, 30 de Junho de 2021

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br