



ARTIGO

**ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS
NEGROS: DIVERSIDADE
E RECONHECIMENTO
IDENTITÁRIO**

Andrea Bayerl Mongim

Doutora em antropologia pela UFF. Pós-doutoranda em Ciências Sociais pela UFES.

Luana Ribeiro da Trindade

Mestre em Ciências Sociais pela UFES. Doutorando em Sociologia pela UFSCAR.

Resumo

Neste artigo analisamos o processo de produção de conhecimentos acadêmicos, bem como de práticas e concepções institucionais e individuais no que se refere à valorização da diversidade e do reconhecimento das identidades de estudantes negros, em contexto de implementação de medidas de ação afirmativa. Tomamos como base, resultados de pesquisas etnográficas conduzidas no âmbito institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Embora seja a universidade um espaço privilegiado de alteridade, onde se estabelecem novas relações e experiências com diferentes agentes, a construção da identidade de discentes negros tem se configurado entre muitas tensões e desafios, revelando o predomínio de concepções eurocêntricas, hierarquizantes e racistas. Por esta via, é bastante evidente que o processo de valorização e do reconhecimento das identidades desses estudantes implica na necessária re-significação dos saberes advindos dos africanos e de seus descendentes, em prol da valorização de suas histórias e culturas.

Palavras-chave: Reconhecimento, identidade, estudantes negros.

Introdução

É notório observar a diversidade étnico-racial e cultural presente na sociedade brasileira. Porém, é também possível perceber a existência de uma divisão, em termos de desigualdades sociais e de oportunidades, em dois lados separados por linhas radicais, conforme escreve Santos (2010) ou, utilizando as palavras de Costa (2013), separados por fronteiras que delimitam o pertencimento étnico-racial e também social¹.

¹ Para mostrar essa demarcação, que estabelece as diferenças étnicas, Barth (2000), antropólogo norueguês, utilizou o termo “fronteiras”. Para o autor, a diferença não é visível, ela aparece quando os atores se identificam, escolhem elementos e práticas culturais, denominados

Abstract

In this article we analyzed the process of production of academic knowledge, as well as institutional and individual practices and conceptions regarding the valuation of diversity and the recognition of the identities of black students, in the context of implementing affirmative action measures. The research was based on the results of ethnographic research carried out inside the institutional framework of the Federal University of Espírito Santo. Although the university is a privileged space of alterity, where new relationships and experiences with different agents are established, the construction of the identity of black students has been configured between many tensions and challenges, revealing the predominance of eurocentric conceptions, hierarchical and racist. In this way, it is quite evident that the process of valorization and recognition of the identities of these students implies the necessary re-signification of the knowledge coming from Africans and their descendants, in favor of the valorization of their histories and cultures.

Keywords: Recognition, Identity, Black students

Aqueles segmentos sociais que se colocam em posição de superioridade tendem a ignorar essa diversidade étnico-racial, estigmatizando, silenciando e inviabilizando as práticas culturais e as memórias daqueles que são vistos como “outros”. Conforme nos lembra Pollak (1989), no processo de construção da memória social, diversas histórias podem ser repetidas e outras ocultadas e silenciadas ao longo dos anos, sendo relegadas aos esquecimentos e desconhecimentos. Esse processo, que o autor chama de memórias subterrâneas, refere-se àquelas que mui-

por ele como sinais diacríticos, para se diferenciarem de outros grupos. No entanto, se as situações sociais mudam, estes sinais diacríticos também podem mudar, tendo em vista que os grupos estão em constante processo de mudança.

tas vezes são silenciadas por questões políticas e, sobretudo, por dominação de um grupo sobre o outro.

Considerando a realidade dos negros descendentes de africanos no Brasil, vale observar, conforme ressalta Munanga (2005/2006) que, entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, predominavam as teses de Nina Rodrigues e seus sucessores de que a origem dos problemas brasileiros e o atraso nacional estavam relacionados à mestiçagem com os africanos e seus descendentes. Acreditava-se, inclusive, num branqueamento progressivo da população até não existirem mais negros nem mestiços. Nesse período, posterior à abolição da escravatura e à proclamação da República, várias foram as estratégias construídas pela elite brasileira para impedir a entrada de negros no país. Essa política de branqueamento buscava restringir qualquer forma de crescimento da população negra e colocá-la em uma situação de inferioridade com relação aos brancos². Com o passar do tempo, outras ações continuaram a ser tomadas contra a população negra.

Em uma corrente posterior dos estudos das relações raciais, como aquela liderada por Gilberto Freyre (1933), apontou-se para a construção de relações raciais harmônicas e deu-se origem ao mito da democracia racial. Pesquisas posteriores, como as coordenadas por Florestan Fernandes (1965), constataram a inexistência de uma democracia racial no país, mas sim uma prática real de racismo e discriminação em relação aos negros. E, nesta mesma perspectiva teórica, através de estudos mais atuais, Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1999) apontaram para os efeitos da discriminação racial sobre as desigualdades no acesso à educação e ao mercado de trabalho, reafirmando, assim, a inexistência da democracia racial.

² Baseadas em ideias que surgiram na Europa do século XIX sobre raça, os intelectuais e a elite brasileira incorporaram a tese de que o homem branco europeu era superior a outras “raças” não brancas e disseminaram na mentalidade nacional. Dessa forma, defendeu-se o branqueamento do negro através de gerações. Essa foi, portanto, uma forma de legitimar as relações de dominação de forma a manter os negros recém-libertos fora da sociedade de classe.

Nota-se que nas situações de desigualdades sociais e raciais antagônicas geradas historicamente no Brasil, de um lado, se colocou o colonizador europeu, que assumiu uma postura de superioridade e, com isso, do outro lado, foram posicionados aqueles considerados “não brancos” e que vêm sendo discriminados, estigmatizados, reprimidos e excluídos pelas elites sociais. Historicamente, os negros sempre tiveram suas experiências ocultadas/ silenciadas e colocadas em situação de inferioridade em relação a dos brancos para que sequer fossem reconhecidos como sujeitos de direitos. Segundo Munanga (2006, p. 53) “[...] não é apenas uma questão econômica que atinge todos os pobres da sociedade, mas sim resultante de uma discriminação racial camuflada durante muitos anos”. Essas práticas, com raiz no colonialismo europeu, enquanto regime de dominação política, ainda perpassa o contexto diário das relações sociais impedindo a ascensão da população negra e a promoção de oportunidades iguais para todos, que se reflete no mercado de trabalho, na saúde, nas políticas de habitação, na educação etc.

Tratando especificamente da área educacional, Teixeira observa que “a busca por níveis mais elevados de educação formal também tem sido historicamente uma das lutas do Movimento Negro no Brasil” (TEIXEIRA, 2003, p. 23). Apesar dessas lutas coletivas, que ocorrem desde meados do século XX, ainda são poucos aqueles que conseguem ultrapassar as barreiras para ingressar no ensino superior, mesmo tendo ocorrido um aumento nos últimos anos. Dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2012, mostraram que o acesso à educação superior de estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos vem crescendo desde 2002. No entanto, mesmo com o significativo avanço do ingresso de pessoas que se autoidentificam como pretas e pardas nas universidades, conforme apresentado nesse censo, a presença desses discentes ainda é mais baixa em relação aos estudantes que se autodeclararam brancos, demonstrando “[...] o prejuízo histórico dessas etnias, confirmando a importân-

cia das políticas públicas de inserção e de cotas³ que vêm sendo adotadas”.

Neste sentido, trabalhar a diversidade e a superação do racismo tem sido um grande desafio para os profissionais que atuam na educação. A esse respeito, Munanga (2005) observa que muitos professores receberam uma educação eurocêntrica, envenenada por preconceitos. Tendem a reproduzir em sua prática docente, consciente ou inconscientemente, os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Para ele, esses profissionais não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores, o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultantes colocam cotidianamente na nossa vida profissional.

A partir das contribuições de Costa (2013) e Santos (2010) sobre as relações desiguais e a produção de conhecimento, discutiremos neste texto a invisibilidade quase que absoluta da presença de estudantes negros nas universidades públicas brasileiras, assim como de sua história e cultura nos currículos e no cotidiano universitário, indicador de injustiça, uma vez que se desdobra em inegável sofrimento moral, nos termos de Axel Honneth (2003). Para o estudioso da “luta por reconhecimento”, os efeitos da injustiça estão localizados na experiência do desrespeito e na denegação das expectativas morais, psicológicas e sociais de reconhecimento que afeta os indivíduos no cotidiano. Sendo assim, o processo de construção da identidade se dá a partir da interação entre os indivíduos em relações conflituosas que envolvem poder e força.

Mediante tais considerações e, partindo do contexto de ingresso de estudantes negros nas universidades mediante políticas de ações afirmativas,

neste artigo buscamos analisar o processo de produção de conhecimentos acadêmicos, bem como de práticas e concepções institucionais e individuais, no que se refere à valorização da diversidade e do reconhecimento das identidades de estudantes negros.

As análises aqui propostas foram constituídas, sobretudo, com base em pesquisas etnográficas conduzidas pelos autores do presente artigo e por outros pesquisadores⁴, no âmbito institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, entre 2013 a 2017.

Pensando “do outro lado”

Conforme Santos (2010, p. 31) “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”, ou seja, um sistema de distinções visíveis e invisíveis estabelecidas por linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos, o universo ‘desse lado da linha’ e o universo ‘do outro lado’, esse último, por sua vez, é encarado como inexistente e irrelevante, sendo considerado válido apenas o outro. As divisões movidas pelas linhas são abissais porque eliminam qualquer realidade que se encontre do outro lado da linha (SANTOS, 2010).

Santos (2010, p. 32) afirma que o pensamento abissal moderno tem como característica a impossibilidade de copresença dos dois lados da linha ao mesmo tempo que produz e radicaliza distinções. O autor mostra que no campo do conhecimento existe uma linha epistemológica abissal, tendo a ciência moderna o monopólio da distinção entre o verdadeiro e o falso em detrimento aos conhecimentos alternativos. Assim, os conhecimentos do ‘outro lado da

linha’ desaparecem como conhecimentos relevantes ou mensuráveis, já que estão para além do universo do verdadeiro e falso. Do outro lado da linha, não existiria conhecimento real.

Nesse mesmo sentido, para Costa (2013, p. 257), a corrente crítica conhecida como pós-colonial faz questionamentos as categorias centrais das ciências humanas, assim como estimula uma reconceitualização crítica dessa ciência. Os estudos pós-coloniais partem da noção de que toda enunciação tem um lugar de origem. E, é a partir dessa observação, que fazem sua crítica ao processo de produção científica. O autor ainda escreve que:

[...] segundo a perspectiva pós-colonial, as formas estabelecidas de produção do conhecimento contribuem para a reprodução da lógica interna do colonialismo na medida em que não apenas as experiências de minorias, mas também os processos de transformação social nas sociedades ‘não-ocidentais’ são analisados, recorrentemente, nos termos de suas relações funcionais ou de semelhança e diferença com aquilo que se definiu como centro da sociedade moderna (COSTA, 2013, p. 260-261).

Para Costa (2013, p. 251-252), o “pós” do termo pós-colonial não representa um sentido de “depois”, mas de reconfiguração do campo discursivo de modo à ressignificar as relações hierárquicas pelas quais a realidade é narrada. Nesse sentido, o colonial refere-se às diversas situações de opressão e o pós-colonial irá questionar as mesmas e suas continuidades como as relações desiguais entre centro e periferia, que passam a serem percebidas em suas tênues e tensas fronteiras entre os dois mundos. Segundo o autor, outros autores pós-coloniais procuram denunciar e modificar essas posições binárias e mutuamente excludentes, de forma que ocorra a expansão da crítica teórica nos campos de conhecimento no sentido de incluir aquelas que nascem em posições consideradas periféricas. Através dessa crítica são os próprios conceitos de centro e periferia que tendem a ser des-

construídos, com o objetivo de aumentar o entendimento do sistema-mundo.

Diante desse contexto, Costa (2013) aponta três tipos de programas de investigação entre os chamados pós-coloniais: enfático, intermediário e moderado. Os representantes dessa primeira vertente destacam a “[...] ligação entre discurso e poder e encaram a ciência como mero mecanismo de legitimação de estrutura de dominação” (COSTA, 2013, p. 264). A vertente intermediária demonstra “[...] com nitidez os entrecruzamentos entre gênese e desenvolvimento das disciplinas científicas e o colonialismo europeu” (COSTA, 2013, p. 265). Essa vertente não pretende renegar a ciência e reconhece a necessidade de oferecer aos chamados saberes subalternos novos instrumentos de poder, ou seja, valoriza novas alternativas de conhecimento. Quanto à vertente moderada, o autor defende ser a mais adequada, pois “[...] procura realizar uma transformação/reformulação da ciência a partir de dentro. Isso implica desconstruir a história hegemônica da modernidade, evidenciando as relações materiais e simbólicas entre o Ocidente e o ‘resto do mundo’ [...]” (COSTA, 2013, p. 268).

Costa (2013), assim como Santos (2010), afirma que, nos dias atuais, é possível visualizar a permanência das situações de desigualdade nas relações sociais e de poder, mediante diversas práticas e configurações, mas não sem conflitos e resistências. Podemos constatar, por exemplo, nas universidades públicas - campos onde é possível visualizar a disputa de poder entre grupos dominantes, que vêm mantendo o controle, compostos, na grande maioria, por uma população branca e elitizada que sempre teve a academia como um lugar de construção de seu status e prestígio social, e os grupos historicamente excluídos, que buscam a oportunidade de ingressar e permanecer no sistema educacional, espaço que proporciona o acesso ao conhecimento e à ascensão social, econômica e política. Além disso, esses segmentos étnicos e sociais minoritários, ao perceberem que os discursos científicos e acadêmicos têm sido usados para a construção dos sujeitos modernos eu-

3 Em 2002 foram aprovadas Políticas Públicas de Ação Afirmativa tendo como base o sistema de cotas, que “[...] consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível” (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

4 Dentre tais pesquisas destacamos a de Andréa Bayerl Mongim que, na condição de pós-doutoranda junto ao PGCS/UFES, desenvolve investigação etnográfica analisando itinerários sociais e processo de ingresso na universidade de estudantes cotistas. Luana Ribeiro da Trindade, mestre em Ciências Sociais pela UFES e, atualmente, doutoranda em Sociologia pela UFSCAR, analisa o processo de (re)construção da identidade de universitários que se autoidentificam como negros, considerando as inter-relações sociais que se estabelecem a partir do ingresso na universidade.

ropeus colonizadores e seus descendentes, principalmente do sexo masculino, vêm se reapropriando da cultura da escrita para o descentramento dos sujeitos colonizadores e para a reconstrução de suas próprias identidades. Neste processo, estão presentes diversos tipos de conflitos, entre os quais o racismo, que além de se manter vivo na sociedade neoliberal, “[...] cumpre novas funções e ganha novas formas de aplicação, ainda mais eficientes no intuito de manter o negro fora dos espaços de conhecimento que oportunizam algum tipo de ascensão social” (GRISA, 2016, p. 5). Os segmentos das elites dominantes se reorganizam na intenção de reestabelecer as regras de funcionamento das instituições sociais, principalmente para aquelas relacionadas à educação e às estruturas jurídicas, políticas e econômicas, impondo normas sobre a maneira como devem ser as relações e os capitais econômico e cultural (BOURDIEU, 2004) válidos, que, embora adquiridos, são tomados como algo inquestionável e natural de seus segmentos. Apresentando-se dessa maneira, são reproduzidos e transmitidos ao senso-comum, criando, assim, diferentes segmentos e hierarquias e não contemplando reais necessidades, por exemplo, postas pelos estudantes negros na universidade. Segundo Bourdieu:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os < sistemas simbólicos > cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, para a expressão de Weber, para a < domesticação dos dominados > (BOURDIEU, 2004, p. 11).

Ao tratar o poder simbólico como um poder de construção da realidade, um “[...] poder invisível, que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2004, p. 7-8), ou

seja, não podendo ser percebido com facilidade, atuando no imaginário, Bourdieu considera a cultura, assim como a arte, religião e a língua, como sistemas simbólicos que, de formas diferenciadas e ao longo do tempo, podem reproduzir ideias pré-concebidas incorporadas como verdades incontestáveis.

Por essa via, podemos dizer que as ações afirmativas, em especial na modalidade de sistema de cotas para ingresso nas universidades, foram reivindicadas com o objetivo de proporcionar visibilidade e oportunidades à população negra de acesso ao conhecimento acadêmico, assim como mais um instrumento que possibilite a ampliação da reflexão sobre relações sociais, especificamente aquelas que envolvem as relações étnico-raciais para além do espaço acadêmico. Grisa (2016) argumenta, que mediante inserção de alunos negros nas universidades públicas, é possível construir “[...] novos projetos, novas ideias e um redirecionamento da curiosidade epistemológica, [...] sendo fundamentais para a promoção das mudanças científicas necessárias” (GRISA, 2016, p. 7).

Na proposta de Santos (2010), considerando a questão da geopolítica do conhecimento, temos o pensamento da população negra saindo da condição de invisibilidade, passando a uma “copresença radical” em termos de igualdade, conforme preconiza a ecologia de saberes. Como essa, “[...] o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2010, p. 54). Sendo assim, para superar o pensamento abissal é preciso o reconhecimento da sua persistência, de forma a pensar e agir para além dele, pensando a partir do outro lado da linha.

Dessa forma, para entender o processo de constituição das identidades negras, individuais ou coletivas, principalmente pela inserção de estudantes negros na universidade, faz-se necessário entender que a história do negro no Brasil é marcada por experiências de desrespeito e injustiças sociais, espe-

cialmente considerando a ilusão de que, no Brasil, vivencia-se uma democracia racial, o que motiva a exigência crescente da reconstrução e do reconhecimento de uma identidade positiva.

Processo de construção da identidade e interação social

Conforme Costa (2013, p. 262) as “[...] culturas nacionais e regionais são tomadas como conjunto de estruturas de significação e repertórios culturais a partir dos quais são derivados comportamentos individuais, valores e processos de constituição de identidades”. O autor ainda ressalta, que ao invés de pensar o conceito de cultura como sendo rígida, estável e geograficamente definida, “[...] os estudos pós-coloniais propõem um conceito fluido, no qual unidades culturais imaginadas não figuram em primeiro plano, mas sim diferenças, que se articulam ad hoc nas lacunas de sentido entre fronteiras culturais” (COSTA, 2013, p. 262). Ou seja, a cultura é dinâmica e se estende para além das próprias fronteiras culturais. Ainda segundo Costa (2013), o processo de construção da identidade se dá em uma dinâmica de negociação, “[...] no qual adstrições, discriminações e estratégias de imposição dos próprios interesses atuam combinadamente” (COSTA, 2013, p. 263), por isso, fala-se em “identificações temporárias e variáveis” ao invés de identidade cultural.

Em outra abordagem, à luz da teoria do reconhecimento⁵ elaborada por Axel Honneth (2003), os indivíduos e os grupos só constroem suas identidades quando estas são reconhecidas por diferentes pessoas e grupos aos quais eles pertençam. Os indivíduos terão a sua autonomia e a sua autorrealização se forem reconhecidos e valorizados positivamente.

⁵ Para elaborar a referida teoria, Honneth recorre ao pensamento de Hegel, principalmente seus conceitos de reconhecimento, intersubjetividade e conflito. E com o intuito de dar uma fundamentação mais empírica à sua teoria ele utiliza a investigação do psicólogo social George Herbert Mead (HONNETH, 2003).

Sendo assim, a identidade pessoal seria composta pelas experiências de reconhecimento mútuo e pelas experiências de respeito mútuo. Quando muitos indivíduos são atingidos afetivamente pelo não reconhecimento, tem-se um sentimento coletivo de injustiça, que leva à indignação e, decorrente disto, às ações sociais imprevisíveis.

O não reconhecimento como forma de desrespeito social afeta a relação positiva do indivíduo com ele mesmo e com isso, o processo de construção de sua identidade (individual e coletiva), o que implica, a partir de então, em um processo conflitivo, uma luta social com o intuito de reparar as condições de não reconhecimento, força moral propulsora de transformações sociais. Nesse sentido, Honneth (2003) afirma que:

[...] são as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades (HONNETH, 2003, p.156).

Assim, Honneth (2003) reconhece que muitos conflitos sociais são impulsionados pelas lutas de grupos sociais que, coletivamente, buscam maior reconhecimento institucional e cultural. Mas, vale destacar que, para o autor, a busca por reconhecimento está diretamente ligada “[...] à possibilidade de uma realização de liberdade de todos os indivíduos em particular” (HONNETH, 2003, p. 41), logo, os indivíduos não buscam o reconhecimento apenas porque pertencem a um grupo social em específico, mas porque podem contribuir para os objetivos sociais específicos, não necessariamente estruturados por uma ação coletiva.

Ao longo de sua argumentação, Honneth (2003) define três esferas de reconhecimento. O reconhecimento recíproco na esfera do amor é a primeira dimensão para autorrealização, concebida a partir da relação de amor dos pais e das amigas íntimas.

Corresponde, portanto, à formação da autoconfiança nos sujeitos. Nela, a luta por reconhecimento fica restrita ao círculo de relações primárias.

A segunda esfera do reconhecimento intersubjetivo corresponde ao direito, que por sua vez, pauta-se em princípios morais universalistas. Aqui, o princípio de reconhecimento seria a igualdade, garantida por lei. Os indivíduos seriam reconhecidos por relações jurídicas. A luta se dá contra a privação de direitos civis, políticos e sociais. O direito assegurado gera uma autorrealização que garante aos indivíduos a formação do autorrespeito, tal como a autoconfiança foi gerada na relação amorosa exitosa na esfera íntima (HONNETH, 2003). Já a esfera identificada como solidariedade é necessária para que os indivíduos desenvolvam completamente a sua autorrealização no meio social. Para serem reconhecidos como indivíduos autônomos e integrantes de uma comunidade, precisam ser alvo de uma estima social, ou seja, devem ser reconhecidos como indivíduos particulares, em distinção aos demais sujeitos, valiosos no conjunto da sociedade (HONNETH, 2003).

As proposições de Honneth (2003), embora por outras perspectivas, aproximam-se das análises de Fredrik Barth sobre identidade. Barth (2003, p. 25) enfatiza que a socialização familiar “[...] já não pode ser vista como a fonte de todo o conhecimento, competências e valores, nem poderá providenciar a única base de experiência a partir da qual a identidade é formada” e aponta três níveis de análises na abordagem da questão étnica que estão interligadas: nível micro, médio e macro, que se constituem no campo sócio-político contemporâneo:

O nível micro para modelar os processos que produzam a experiência e formação de identidades, debruçando-se este sobre as pessoas e interações interpessoais; [...] É necessário um nível médio para termos uma ideia dos processos que criam coletividades e mobilizam grupos para diversos propósitos através de vários meios. [...] onde os estereótipos são estabelecidos e as coletividades postas em mo-

vimento. Cada coletividade terá a sua dinâmica particular que surge dos seus requisitos para a reprodução de grupos, para a liderança e ideologia. [...] o nível macro das políticas estatais: as criações legais de burocracias que distribuem direitos e proibições de acordo com critérios formais, mas também o uso arbitrário da força e a compulsão que suportam inúmeros regimes (BARTH, 2003, p. 31).

Como podemos observar, é em situações de fronteira que a identidade se torna mais operante e os traços de distinção são reafirmados. Ou seja, a identidade étnica é acionada ou emerge em situações particulares, especialmente em situações de conflitos, de diferenças e de exclusão, quando esses traços de distinção que identifica o “outro” são negados.

Todavia, reforça-se o conceito de que a identidade étnica tem como base a forma de organização ou mobilização de um grupo, a sua relação com os demais grupos e seu engajamento político. Barth (2003) destaca que o Estado é um ator importante na demarcação de fronteiras étnicas, dessa forma é preciso vê-lo “[...] como um ator e não apenas como um símbolo ou ideia. [...] como um terceiro agente que pode ser nomeado no processo da construção de fronteiras entre grupos [...]” (BARTH, 2003, p. 30).

Nessa perspectiva, não podemos dizer que a identidade é constituída de forma isolada, pois pressupõe uma interação entre os indivíduos. Ela não é estática, ao contrário, transforma-se a partir das relações, dos interesses e do contexto em que se constitui. É esse movimento que perpassa todo processo de constituição da identidade.

Considerando a universidade como um espaço privilegiado de alteridade, onde se estabelecem novas relações e experiências com diferentes agentes, a construção da identidade dos estudantes universitários negros envolve um complexo processo social, cultural e político, que em diversas situações, pode imergir na contramão ou em consonância com medidas implementadas pelo Estado para o

reconhecimento de direitos efetivos. Além disso, a universidade é um espaço público de implementação de políticas de reconhecimento de identidades, visto que ela é uma instituição, onde os alunos têm acesso a um direito que é um dever do Estado. Neste sentido, na universidade, onde se imagina a denominada “comunidade acadêmica”, é um lugar que se constitui, nos termos de Barth (2003), no nível macro de construção e reconhecimento de múltiplas, mas também homogêneas identidades, entre as quais, uma identidade negra homogênea. Assim, nas instituições do Estado, se reconhece a diversidade das identidades, mas nos processos de negociação política pelos direitos étnicos à educação frente ao Estado, exige-se um nível mínimo de construção homogênea de identidade e projeto político das coletividades negras, visto que fragmentações identitárias ilimitadas não seriam suportadas nas políticas educacionais de Estado.

Universo acadêmico: confinamento racial e racismo

Como mencionado anteriormente, a universidade é um espaço que historicamente vem sendo ocupado majoritariamente por estudantes e também professores pertencentes à elite branca. No entanto, nos últimos anos, a partir da implementação de diferentes medidas de ação afirmativa, vem sendo possível verificar um aumento do quantitativo de estudantes negros ocupando o espaço das universidades públicas brasileiras. Apesar disso, continua sendo majoritária a presença de estudantes que se autodeclaram brancos, especialmente em cursos considerados de maior prestígio social.

No que se refere ao quantitativo de docentes negros, o antropólogo José Jorge de Carvalho (2007), ao afirmar que a história do ensino superior brasileiro é marcada por processos de confinamento racial, ilustra a situação demonstrando que, em 2006, a porcentagem de professores e pesquisadores negros

das principais universidades do país (USP, UFRJ, Unicamp, UnB, UFRGS, UFSCAR e UFMG), correspondia a apenas 0,4%. Os brancos somavam 99,6%. Segundo Carvalho (2007) “esse ambiente confinado apresenta sintomas que vão desde mecanismos sofisticados de inibição do discurso sobre o conflito racial até manifestações desinibidas dos estereótipos sobre a exclusão negra do espaço acadêmico” (2007, p. 36). Assim, as disparidades com relação à quantidade de estudantes negros e brancos que conseguem ingressar no ensino superior possibilitam aos primeiros, aumento ainda maior de um confinamento, já vivenciado em contexto diário das instituições sociais. De acordo com Carvalho:

O Brasil também fez parte do grande processo de racialização inferiorizante dos negros ou não brancos durante pelo menos meio século. O resultado dessa política arianizante iniciada na década seguinte após a Abolição da escravatura e que durou até os anos 40 foi a expulsão, da escola e da carreira de educador, de milhares de negros. Uma desvantagem escolar concreta, portanto, foi promovida pela nossa elite branca racista na primeira metade do século XX (CARVALHO, 2007, p. 99).

Foi nesse clima de arianização, agravado pela ideologia da democracia racial, que as universidades brasileiras se constituíram como espaços institucionais brancos, excludentes e racistas. Conforme observa Carvalho (2007), nenhuma medida foi adotada, anteriormente às políticas de cotas raciais, para corrigir o processo de exclusão racial que caracterizou as universidades desde que foram fundadas. Ao contrário, “houve grande hostilidade e rejeição à presença de vários quadros negros importantes nos postos docentes” (CARVALHO, 2007, p. 99).

Essa reflexão é importante, pois nos mostra como têm sido produzidas, no espaço acadêmico, as interpretações sobre as relações raciais no Brasil. Carvalho (2007) chama atenção para o importante fato de que as teorias que negaram o racismo nasceram

exatamente desse contexto acadêmico, como é o caso da tese acerca da democracia racial. Segundo o autor:

[...] foi justamente desse ambiente segregado que saíram todas as teorias que negam a existência de segregação racial no Brasil. Se tratarmos sobre as relações raciais, é aceitável que demandemos dos intérpretes não apenas a sua leitura da desigualdade racial existente na sociedade 'lá fora', mas também que se posicionem acerca da realidade de segregação de que eles mesmos participam (CARVALHO, 2007, p. 33).

Por tais considerações, Carvalho (2007) conclui que, de fato, os docentes e pesquisadores que constituem as universidades brasileiras têm sido parte do problema racial. Para o autor, "somente a partir do momento em que nos enxergarmos como parte do problema poderemos passar a fazer parte da sua solução" (CARVALHO, 2007, p. 102).

A esse respeito e, mediante pesquisas, observações e vivências, por parte dos autores deste artigo, na condição de pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Espírito Santo, pode-se observar certo movimento, ainda que restrito, voltado para o rompimento da situação de confinamento racial no espaço acadêmico. Além da adoção de sistema de reserva de cotas, tem-se estimulado o debate e observado maior produção de pesquisas e estudos em perspectiva antirracista, levados a cabo por pesquisadores negros e também brancos conscientes da importância de tal movimento, desde os estudos e críticas de Fernandes (1972, 1978), Nascimento (1980), Nogueira (1998), Moura (1988, 1989), Munanga (1986, 1999), Maciel (2016 [1994], 1992) e diversos outros. Desde as décadas de 1970, 1980 e 1990, esses pesquisadores que empreenderam severas críticas à ideologia da democracia racial, inspiraram muitos outros na criação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros⁶,

⁶ Em algumas Universidades constituem-se como Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena.

núcleos institucionais de pesquisa de grande importância no estímulo à produção acadêmica antirracista. Vale também ressaltar a importância da inclusão, em diferentes cursos de licenciatura, pela UFES e outras Instituições de Ensino Superior, de disciplina voltada para a educação das relações étnico-raciais, fazendo valer o que aponta as diretrizes curriculares relativas à Lei 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica.

Por outro lado, também podemos observar, com base em estudos recentes, produzidos em contexto de ações afirmativas, processos de preconceitos e discriminação em relação a estudantes negros que ingressam na universidade, mediante sistema de cotas. Em pesquisa realizada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Santos (2014) demonstrou que o processo de ascensão social, de estudantes negros e pobres, possível pelo ingresso no ensino superior através do sistema de cotas, não eliminou a situação de preconceitos e estigmas vivenciada por eles. Em estudo realizado na mesma universidade, com estudantes negros que ingressaram nos cursos de direito, ciências sociais e medicina, mediante sistema de cotas, Mongim (2017, p. 148) observou que "o processo de ingresso e permanência na universidade por parte desses estudantes tem ocorrido em meio a muitos dilemas e constrangimentos". Segundo a autora, esses discentes convivem sistematicamente com práticas representativas de discriminação e racismo, seja por parte de seus pares, seja por parte de agentes institucionais.

A esse respeito, pudemos observar e vivenciar algumas situações bastante expressivas do confinamento racial do negro, conforme mencionado anteriormente. Entre os estudantes do curso de Ciências Sociais, um professor do Departamento de Economia, em um debate ocorrido em sala de aula, declarou de forma bastante explícita sua posição discriminatória em relação aos estudantes cotistas, de modo geral e, em particular, aos cotistas negros. Segundo relatos dos estudantes presentes no debate, tal pro-

fessor afirmou categoricamente que os cotistas baixam o nível do ensino da universidade, dizendo que, se tivesse que escolher entre um médico (ou advogado) branco e um médico (ou advogado) negro, escolheria o branco por ter certeza da maior competência dos profissionais desta cor/raça⁷.

Ao final de uma palestra, proferida em uma turma do curso de Serviço Social, alguns dos estudantes chamaram a palestrante para observar um cartaz pichado com a seguinte frase: "Também tenho o direito de não concordar com as merdas que cotistas escrevem. Professor Malaguti⁸ para reitor. Fora cotistas!". Tal declaração deixa ainda mais evidente que o docente mencionado parece representar práticas e concepções discriminatórias a respeito dos cotistas compartilhadas por outros agentes e grupos presentes na instituição em foco⁹.

A situação acima mencionada é expressão de um conflito racial velado que, no Brasil tem se mantido de forma sofisticada e dito, muitas vezes, à boca pequena, mas eis que a ascensão de alunos negros aos bancos das universidades brasileiras, por meio do sistema de cotas, tem suscitado o ódio dos racistas que resolveram demonstrá-lo de forma mais evidente. Tal desvelamento do racismo tem um componente positivo, pois possibilita a construção da consciência de que ele existe e, conseqüentemente, a afirmação de uma identidade étnica negra dos que são atingidos pelas práticas dos racistas. É neste contexto que surge na UFES o Coletivo Negrada, enquanto organização política negra informal para enfrentar as situações de racismo, pois a luta contra o racismo, assim como as demandas por direitos à educação e à identidade é uma empreitada que não

⁷ O caso ganhou forte repercussão, sendo amplamente divulgado nas redes sociais e na imprensa, conforme pode ser observado em reportagem publicada pelo jornal Folha de São Paulo, em 07 de novembro de 2014, intitulada "Professor do ES pede desculpas por declaração considerada racista" (COISSI, 2014).

⁸ Referência feita ao professor acusado de declaração racista.

⁹ A palestra foi proferida pela professora Andréa Bayerl Mongim, uma das autoras deste artigo.

se toca solitariamente, mas com aqueles(as) sujeitos que se sentem pertencentes a uma comunidade étnica atingida pelos efeitos de um crime previsto na Constituição Federal de 1988. Os integrantes do Coletivo Negrada, assim como outros estudantes e coletivos negros, entendem que devem lutar não apenas contra tal crime, mas também pelos direitos de acesso à educação universitária e permanência na mesma universidade, bem como pelo direito à construção de uma identidade negra e pela expressão das diferenças culturais por meio das vestimentas, dos turbantes, dos penteados, das artes e da musicalidade consideradas partes da cultura negra. Cabe dizer ainda que esses estudantes negros não são "folhas em branco" ou "tábulas rasas" onde se inscreve uma cultura acadêmica eurocêntrica, eles têm pressionado professores a realizarem pesquisas sobre a história e cultura afro-brasileira, assim como têm demandado que os estudos de cientistas afro-brasileiros façam parte das propostas curriculares de seus cursos e que seus professores contemplem os textos de tais cientistas em seus planos de ensino. Não são corpos negros vazios que adentram aos espaços das universidades brasileiras, com eles adentram cosmologias que desejam reconfigurar as estruturas simbólicas do presente, que provoquem a destruição do racismo estrutural e que sejam estruturantes de novas visões de mundo para o futuro.

Diante de tais constatações, observa-se que o processo de ingresso e permanência desses estudantes negros ainda continua a representar um grande desafio para além da questão material, evidenciando aspectos também de ordem simbólica expressos em concepções e práticas preconceituosas e discriminatórias não condizentes com os princípios de reconhecimento subjacentes às medidas de ações afirmativas.

Considerações finais

Mesmo com a crescente discussão sobre a importância do reconhecimento da diversidade, nota-se que as relações estabelecidas entre o “eu” e o “outro” têm sido perpassadas por muitos conflitos. O racismo institucional, simbólico, estrutural e epistemológico, por exemplo, tem se manifestado de maneira recorrente dentro das universidades. Essas instituições de ensino superior revelam-se como espaços de conflitos e embates, privilegiando concepções eurocêntricas de mundo, que hierarquizam e excluem os diferentes. Quando se constata a maior presença de estudantes que se autodeclararam brancos nas universidades públicas, quando esses, além da imposição de suas normas, são os que ocupam em maior quantidade as vagas disponíveis nos cursos considerados de maior status social e, além disso, quando os estudantes beneficiados pelo sistema de cotas, especialmente os negros, são discriminados, sujeitos a práticas e concepções preconceituosas, fica evidente que a universidade ainda não se constitui em espaço simbólico onde a diversidade é vivenciada e reconhecida.

Não se defende aqui que seja preciso negar a relevância dos conhecimentos europeus acumulados, mas questionar a supremacia que é posta, e, sobretudo, entender que aquele conhecimento acumulado pertence a toda a humanidade, sequer nasceu apenas da experiência europeia, e pode e deve ser ressignificado por europeus e não europeus. Reconhecer, respeitar e inovar o conhecimento implica, então, que é preciso também proporcionar a construção da visibilidade dos saberes e conhecimentos advindos dos africanos e de seus descendentes no Brasil e nas Américas, valorizando suas histórias e culturas. A maior inserção de estudantes negros na universidade tende a possibilitar novos debates, discussões e reflexões sobre as questões étnicas e raciais, além de fomentar novos projetos e pesquisas nesse campo.

Mas, para isso, as universidades precisam trabalhar com políticas de permanência que contemplem as reais necessidades de todos os discentes, além de

desenvolver um trabalho mais efetivo para que estudantes negros realmente sintam-se pertencentes a esse espaço simbólico, se reconhecendo e sendo reconhecidos a partir das identidades que assumem, em distinção aos demais grupos constituídos, para interagir e possibilitar a desconstrução de mitos de superioridade e inferioridade dentro desse espaço e para além dele.

Referências

- BARTH, Fredrik. Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade. In: VERMEULEN, Hans & GOVERS, Cora (Orgs). *Antropologia da etnicidade: para além de ethnic groups and boundaries*. Lisboa: Fim de Século, 2003 [1994]. p. 19-44.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da educação superior 2012: resumo técnico*. Brasília, 2014. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 28 Abril.2018
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004 [1989]. p. 7-15.
- CARVALHO, José Jorge de. *O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro*. PADÊ: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos. UniCEUB, FACJS. Vol.2, N.1, 2007, p.31-50.
- COISSI, J. Professor do Espírito Santo pede desculpas por declaração considerada racista. Folha de São Paulo, São Paulo, 11 nov. 2014. *Caderno Cotidiano*. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/11/1545018-professor-do-es-pede-desculpas-por-declaracao-considerada-racista.shtml>. Acesso em: 26 out. 2015.
- COSTA, Sergio. (Re) Encontrando-se nas redes? *As ciências humanas e a nova geopolítica do conhecimento*. In: COSTA, Sergio. ALMEIDA, Júlia; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; GOMES, Heloísa T. (Org.). *Crítica pós-colonial. Panorama de leituras contemporâneas*. Rio de Janeiro: Faperj; 7Letras, 2013, p. 257-274.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3 ed. São Paulo: Ática, [1965] 1978.
- _____. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. 49 ed. São Paulo: Global, 2013 (1933).
- GRISA, Gregório Durlo. *Pensando o significado das cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras*. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/PENSANDO-O-SIGNIFICADO-DAS-COTAS-SOCIAISERACIAIS.pdf> Acesso em: 20 jun. 2016.
- HASENABLG, Carlos & VALLE SILVA, Nelson do. *Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil*. In: HASENABLG,

Carlos; VALLE SILVA, Nelson do & LIMA, Marcia. *Cor e Estratificação Social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003. p. 155-224.

MACIEL, Cleber. *Candomblé e Umbanda no Espírito Santo - Práticas Culturais Religiosas Afro-Capixabas*. DEC/UFES: Vitória - ES, 1992.

_____. *Negros no Espírito Santo*. 1ª Edição. DEC, SPDC/UFES: Vitória - ES, 1994.

_____. *Negros no Espírito Santo*. 2ª Edição. Organização: OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo: Vitória - ES, 2016.

MUNANGA, Kabengele. *Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos*. São Paulo: Revista USP, n.68, dezembro/fevereiro 2005-2006. p. 46-57.

_____. *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOEHLECKE, Sabrina. *Ação afirmativa: história e debates no Brasil*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, nº 117, nov., 2002. p. 197-217.

MONGIM, Andrea Bayerl. *Projetos de escolarização e ingresso de estudantes negros na universidades em contextos de ações*

afirmativas. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/issue/view/302/showToc>. Acesso em: 27 abr. 2007.

MOURA, Clóvis. *História do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

NASCIMENTO, Abdias. *Quilombismo: documentos da militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes, 1980.

NOGUEIRA, Oracy. *O preconceito de Marca*. São Paulo: EDUSP, 1998.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, vol 2, n.3, 1989.p. 3-15.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 19-53.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. *Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. 2014. 390 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo.

TEIXEIRA, Moema De Poli. *Negros na Universidade*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

Recebido em: 10/05/2018

Aprovado em: 05/06/2018

